

D 90/216+2

Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung
Expansion und Wandel
1 Berlin 33, Lentzeallee 94

D 90/216+2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

Jürgen Baumert, Peter Martin Roeder

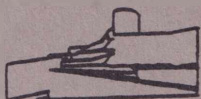
Expansion und Wandel der Pädagogik

Zur Institutionalisierung einer

Referenzdisziplin

Nr. 30/SuU

Juni 1989



Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
Contributions from the Center for School Systems and Instruction



10062981

Jürgen Baumert, Peter Martin Roeder

Expansion und Wandel der Pädagogik
Zur Institutionalisierung einer
Referenzdisziplin

Nr. 30/SuU

Juni 1989

Herausgegeben vom
Forschungsbereich Schule und Unterricht
Center for School Systems and Instruction

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Max Planck Institute for Human Development and Education
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Die „Beiträge“ aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs.

Papers in the „Contributions“ series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung der Autoren.
All rights reserved. No part of this paper may be reproduced without written permission of the authors.

Exemplare können angefordert werden bei
Copies may be ordered from

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Jürgen Baumert, Peter Martin Roeder

**Expansion und Wandel der Pädagogik
Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin**

Zusammenfassung

Auf der empirischen Grundlage einer Befragung der hauptamtlichen Professoren der Erziehungswissenschaft zu ihren Berufskarrieren und wissenschaftlichen Orientierungen beschreibt und analysiert die Studie Verlauf und Folgen der Expansion und des sich gleichzeitig vollziehenden institutionellen Strukturwandels der Hochschulpädagogik. Unter den Perspektiven der Sicherung disziplinärer Autonomie und des Wandels disziplinärer Identitätsentwürfe werden insbesondere Prozesse der sozialen Reproduktion des Fachs in der Expansionsphase und die Entwicklung wissenschaftlicher Leitideen der Disziplin untersucht.

**Expansion and Change of Education as an
Institutionalized Discipline**

Summary

Based on a questionnaire survey of professional careers and orientations of professors of education at universities of the FRG, the study describes and analyzes the expansion of education as an academic discipline and its concurrent change of institutional structures. Under the perspective of the search for disciplinary autonomy amidst changing attempts to define a disciplinary identity, the processes of social reproduction and the emergence of leading paradigms of the discipline are analyzed.

Expansion und Wandel der Pädagogik Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin

1. Theoretische Entwürfe der Disziplin

Die wissenschaftliche Pädagogik wurde ihrer Herkunft aus der Lehrerbildung entsprechend maßgeblich unter der Leitvorstellung einer Berufswissenschaft für Lehrer als akademische Disziplin institutionalisiert (Oelkers 1982; Kittel 1982; Neumann & Oelkers 1984). Mit dieser Legitimation nahm sie auch an der jüngsten expansiven Entwicklung des Hochschulsystems teil, in der sie den Status einer immer noch prekären universitären Erstinstitutionalisierung endgültig überwandte. Den - wie Parsons & Platt (1973) es nannten - klinischen Fokus teilt die Pädagogik ebenso wie die sich daraus ergebenden disziplinären Identitäts- und Autonomieprobleme mit anderen Human- und Sozialwissenschaften. Im Umgang mit den Folgeproblemen nimmt die Erziehungswissenschaft jedoch eine gewisse Sonderstellung ein, die sich aus einer eigentümlichen Überlagerung von sozialtechnologischen Konzeptionen einer verwissenschaftlichten Praxis und Leitideen der Sinnexplikation und normativen Orientierung durch Wissenschaft ergibt.

Professionspolitisch traditionell argumentiert die Pädagogik wohl am ehesten dort, wo sie mit der für sie modernen Zielsetzung auftritt, wissenschaftlich begründete Anleitungen für erzieherisches Handeln in Form technologischen Wissens zu vermitteln. Dieser Anspruch unterstellt wenn nicht eine Strukturidentität, so zumindest ein Rationalitätskontinuum zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und dem in Handlungskontexten

verfügbaren Regelwissen. Diese Annahme ist der Kern aller konventionellen Professionalisierungskonzepte, die von der wissenschaftlichen Grundlage professionellen Handelns ausgehen (Parsons 1968; Etzioni 1969; Alisch & Rössner 1978, 1980; Rüschemeyer 1980; Beck 1983; Krumm 1983; Eckerle & Patry 1987; Schönwälder 1987; vgl. die Diskussion bei Drerup 1987).

Eine genuine Ausdeutung des Anwendungsproblems hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik vorgeschlagen, wenn sie die Reflexion der erzieherischen Arbeit "vom Standpunkt verantwortlicher Erzieher aus" (Flitner 1958) zur identitätsstiftenden Aufgabe der Disziplin macht und zugleich den Anspruch setzt, Aufklärungs- und Orientierungsfunktionen gegenüber institutionalisierter Erziehung und der gesellschaftlichen Erziehungspraxis insgesamt wahrzunehmen. Die pädagogische Theorie hat dann nicht nur die

"Funktion der Aufklärung des Sachverhalts, sie hat auch einen Ort unmittelbar im Zusammenhang der Praxis selbst. Sie übernimmt die Funktion der Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewußte Vorbesinnung und bewußte nachträgliche Klärung." (Weniger 1952, S. 19 f.; vgl. A. Flitner 1978).

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird, wie Luhmann & Schorr (1976) sagen, kongruent ausgelegt.

Mit der kritischen Wende der Erziehungswissenschaft tritt das konstruktive Anliegen stärker in den Vordergrund und eine gewisse Affinität zu technologischen Professionalisierungskonzeptionen wird erkennbar. Die "reflexion engagée" (Flitner 1958) wird zum "kontrafaktischen Entwurf der Möglichkeiten erzieherischen Handelns" (Schmitz 1981), die sich als bessere und wissenschaftlich begründete Realität der jeweiligen Erziehungswirklichkeit entgegenhalten lassen (Keckeisen 1983). In einer anti-weberianischen Attitüde erhebt die Pädagogik damit zum Programm, was andere Sozialwissenschaften gerade zur Sich-

erung ihrer disziplinären Autonomie - mit wie ungewissem Erfolg auch immer - abweisen und anderen Sinn- und Heilsträgern außerhalb des Wissenschaftskomplexes überlassen möchten (Lepsius 1973). Der technologischen und geisteswissenschaftlichen Fassung des Anwendungsproblems gemeinsam ist der Optimismus hinsichtlich der wünschenswerten und möglichen Überwindung der Trennung von Wissenschaft und Lebenswelt, wie sie im Entwurf einer Pädagogik "von der Praxis für die Praxis" zum Ausdruck kommt. In seinem Programm einer handlungsleitenden Berufswissenschaft faßt Blankertz (1978) beide Momente emphatisch zusammen. Konstitutiv für die Pädagogik seien die "unhintergehbaren Spannungsmomente von erziehungsphilosophischer Reflexion und technisch verfügbarem Steuerungswissen" und bezogen auf erziehungswissenschaftliche Bewährungskontrollen:

"Indem die Wissenschaft so einer bildungspolitischen Zielsetzung verbunden ist, ihr aber nicht instrumental und damit auch nicht agitatorisch verfügbar wird, identifiziert sie ihr Subjekt als erkennendes und handelndes zugleich. In dieser Aufgabe liegt der Schnittpunkt für die europäische Bildungstradition und die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. Der Schnittpunkt heißt: Erziehungswissenschaft." (Blankertz 1978, S. 178 und 180)

Eine solche Emphase dürfte zehn Jahre später weniger leichtfallen. In der 1978 auf dem Regensburger Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erneuerten Diskussion über wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Handeln sind eine Reihe skeptischer Argumente vorgetragen worden, die es schwermachen, ohne weiteres an der Vorstellung einer praktischen Wissenschaft als Fluchtpunkt des disziplinären Selbstverständnisses festzuhalten. Danach scheint es heuristisch nützlich zu sein, zunächst eine Differenzhypothese zu stärken, die von der divergenten Logik wissenschaftlicher Erkenntnis und praktisch-erzieherischen Handelns ausgeht. Auf dieser Grundlage läßt sich wahrscheinlich unbefangener und frei von der, wie Tenorth sagt, "Krisenrhetorik" des Fachs nach Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Wissenschafts- und

Erziehungssystem fragen (Luhmann & Schorr 1979; Beck & Bonß 1984, 1987; Neumann & Oelkers 1984; Tenorth 1984, 1987 und in diesem Heft; Zedler 1984; Freidson 1986; Larrá 1986; Bromme 1987; Drerup 1987; Harney, Jütting & Koring 1987; Luhmann 1987a, 1987b; Dewe 1988 und in diesem Heft).

Vor dem Hintergrund dieser Diskussion wollen wir im folgenden fragen, wie eine noch schwach institutionalisierte und traditionell dem Konzept einer praktischen Wissenschaft verpflichtete Disziplin eine Expansion verarbeitet, die ihr innerhalb von knapp 20 Jahren eine Vervielfachung des Personalbestands beschert. Dazu gehören Fragen wie:

- Inwieweit berührt eine derartige Expansion die Fähigkeit einer Disziplin, ihre personelle Selbstergänzung relativ autonom zu kontrollieren? Wurde der Institutionalisierungsschub mit einem Autonomieverlust infolge einer zunehmenden Durchlässigkeit der Grenzen gegenüber Nachbarwissenschaften und dem Erziehungssystem erkaufte?
- Fand tatsächlich eine "intellektuelle Migration" (de Mey 1982) zwischen der Pädagogik und den human- und sozialwissenschaftlichen Nachbarfächern statt, die möglicherweise nicht nur den thematischen und methodischen Pluralismus der Erziehungswissenschaft erhöhte, sondern einen Wandel der disziplinären Identität einleitete?
- Welche Rolle spielen die Einrichtung der Diplomstudiengänge und generell die erhöhte Qualifikationstätigkeit für die Weiterentwicklung der Disziplin? Haben wir eine "Akademisierung" erziehungswissenschaftlicher Hochschulkarrieren und so auch eine Angleichung der Rekrutierungsmuster an sozialwissenschaftliche Nachbardisziplinen zu erwarten?
- Welche Bedeutung haben die akademische Aufwertung der pädagogischen Hochschulen und ihre Integration in die Univer-

sitäten für die Entwicklung des Fachs? Haben wir mit unterschiedlichen Wissenschaftskulturen zu rechnen, und wenn ja, was resultiert aus ihrem Zusammentreffen in einer Institution?

- Und schließlich: Wurde die disziplinäre Leitvorstellung einer praktischen Wissenschaft durch Expansion und Generationswechsel im Hochschullehreramt modifiziert oder vielmehr durch eine zunehmende Rekrutierung praktizierender Pädagogen und die zumindest zeitweilige Verstärkung der eher praktisch ausgerichteten Pädagogischen Hochschulen stabilisiert?

Wir wollen versuchen, uns der Beantwortung dieser Fragen oder zumindest ihrer Präzisierung explorativ zu nähern, indem wir Daten der 1988 durchgeführten Berliner Studie zur "Lage der Erziehungswissenschaft" nutzen. Um dabei in Umrissen ein aktuelles Bild der Disziplin entstehen zu lassen, werden wir auch deskriptiven Befunden einen etwas breiteren Raum einräumen.

2. Empirische Grundlage: Studie zur Lage der Erziehungswissenschaft

Die Studie zur Lage der Erziehungswissenschaft geht auf eine Initiative des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zurück, der im Jahre 1984 wieder eine Forschungskommission berief und ihr den Auftrag erteilte, einen Bericht über die Situation der pädagogischen Forschung an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik anzufertigen. Die Kommission regte zwei Untersuchungen zur Entwicklung und Situation der Erziehungswissenschaft an, die sich in ihren

Schwerpunkten ergänzen sollten.¹ Eine thematische und methodische Analyse der seit 1945 vorgelegten pädagogischen Dissertationen wird als DFG-Projekt in Freiburg durchgeführt (Eigler und Macke). Die Berliner Studie zur "Lage der Erziehungswissenschaft" konzentriert sich auf die institutionelle Situation des Fachs (Baumert, Roeder, Tasche). Vordringliches Ziel dieser Untersuchung ist es, die strukturellen Bedingungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung an den Wissenschaftlichen Hochschulen zu beschreiben und zu analysieren. Die Erhebung wurde jedoch so angelegt, daß sie eine sozialsystemisch ausgerichtete Analyse des Institutionalisierungsschubs der Pädagogik seit 1965 erlaubt. Mit dieser Fragestellung knüpft sie an die Frankfurter kollektiv-biographisch angelegte Untersuchung zur Erstinstitutionalisierung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland an (Keiner, Schriewer, Tenorth).

Die empirische Grundlage der Berliner Studie bilden vier unterschiedliche Datenkomplexe. Zunächst wurden Grunddaten zu Umfang und Struktur des akademischen Personals in der Erziehungswissenschaft für die zweite Hälfte des Jahres 1987 erhoben. Das erziehungswissenschaftliche Personal wurde individuell anhand der Vorlesungs- und Personalverzeichnisse der Wissenschaftlichen Hochschulen erfaßt. Maßgeblich für die Zuordnung einer Person zur Erziehungswissenschaft war ihre institutionelle Anbindung an die jeweils kleinste organisatorische

1 Wir möchten den Mitgliedern der Forschungskommission für hilfreiche Kritik und insbesondere ihrem Vorsitzenden Gunther Eigler für seine beharrlichen Bemühungen, diese Studien auf den Weg zu bringen, danken. Ebenso gilt unser Dank den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, die uns als Kontaktpersonen der DGfE an den einzelnen Hochschulen tatkräftig unterstützt haben. Ohne ihre Hilfe hätte die Untersuchung nicht realisiert werden können. Last, but not least danken wir allen, die ein Stück ihrer Lebenszeit für die Beantwortung unserer Fragen geopfert haben. Für alle Fehler und Mängel der Studie sind wir freilich allein verantwortlich.

Facheinheit (in der Regel Lehrstuhl, Institut oder Fachbereich). Dieses Zuordnungskriterium verwendet auch die amtliche Hochschulstatistik. Fachdidaktiker konnten in unserer Untersuchung leider nicht berücksichtigt werden. Diese Entscheidung mußte pragmatisch aufgrund der örtlich unterschiedlichen Zuordnung der Fachdidaktik zur Erziehungswissenschaft oder den Fachdisziplinen und den daraus sich ergebenden Identifikationsschwierigkeiten getroffen werden. Durch die Einbindung der Fachdidaktik in unterschiedliche Wissenschaftsgemeinschaften hätte ihre Berücksichtigung überdies weitere, kaum lösbare Erhebungsprobleme verursacht. Die Personalzusammenstellungen wurden jeweils an den einzelnen Hochschulen überprüft. Fehlende, aber für Strukturanalysen wichtige Personalangaben, wie zum Beispiel Geburtsdaten, wurden unter Nutzung verfügbarer bibliographischer Hilfsmittel nachrecherchiert. Schließlich wurde die akademische Karriere der hauptberuflichen Professoren anhand der Personalverzeichnisse bis zur Erstberufung auf einen pädagogischen Lehrstuhl beziehungsweise bis zum Stichjahr 1965 zurückverfolgt.

Um objektive Anhaltspunkte für die Forschungstätigkeit und die Publikations- und Rezeptionsgepflogenheiten der Disziplin zu erhalten, wurden Indikatoren für Aspekte der wissenschaftlichen Aktivität von Hochschullehrern und ihrer Rezeption innerhalb der community gebildet. Für die Jahre 1980 bis 1985 wurden für die hauptamtlichen Professoren alle publizierten Monographien und Editionen - soweit sie ISBN-Nummern tragen -, die Aufsätze in 49 Fachzeitschriften, die Zahl der DFG-Projekte und die Häufigkeit der Gutachtertätigkeit in Promotionsverfahren erhoben. Für den Drei-Jahres-Zeitraum von 1985 bis 1987 wurden schließlich Co-Zitationsmuster in ausgewählten zentralen Zeitschriften des Fachs untersucht. Zu diesem Datenkomplex stehen aufgrund einer früheren Studie Referenzdaten weiterer fünf Fachgebiete zur Verfügung, so daß Ergebnisse der Erziehungswissenschaft in einem Fächervergleich interpretiert wer-

den können (Roeder, Baumert & Naumann 1987; Baumert, Naumann, Roeder & Trommer 1987; Naumann, Baumert, Roeder & Trommer 1987).

Kern der Untersuchung ist eine Befragung der Hochschullehrerschaft der Pädagogik zu den Bedingungen ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit. Mit dem Fragebogen wurden Angaben zur Tätigkeitsstruktur, zu den Arbeitsbedingungen, zur Forschungstätigkeit und zum Publikationsverhalten sowie professionelle Sichtweisen und hochschulpolitische Einstellungen erfaßt. Diese Untersuchung repliziert Teile der Hochschullehrerbefragung "Zur Lage der Forschung an deutschen Universitäten", die das Institut für Demoskopie Allensbach im Wintersemester 1976/77 durchführte und mit einer kleineren Stichprobe 1983/84 wiederholte.² Nach einer Erprobung des Instruments Ende 1987 fand die Befragung im ersten Vierteljahr 1988 statt. Es wurden alle Hochschullehrer mit Ausnahme des habilitierten akademischen Mittelbaus angeschrieben. Die Zahl der befragten Personen belief sich auf 1.126; der Rücklauf betrug mit 597 auswertbaren Fragebögen 53 Prozent. Unter den Beantwortern befinden sich 559 hauptberufliche Professoren - das sind 55 Prozent dieser Personalgruppe. Dieses Ergebnis ist für eine im allgemeinen als heikel geltende schriftliche Befragung von Hochschullehrern zufriedenstellend. Soweit Überprüfungen der Repräsentativität der realisierten Stichprobe möglich waren, sind die Resultate - wie wir weiter unten zeigen - ermutigend.

Den vierten Komplex schließlich bilden institutionelle Daten auf Hochschulebene. Durch Sonderauswertungen der amtlichen Statistik konnten fach- und hochschulspezifische Angaben für Studentenzahlen, Studienzeiten sowie Prüfungs- und Promotions-

2 Wir danken Frau Professor Dr. Elisabeth Noelle-Neumann, die uns in großem Entgegenkommen die Daten beider Studien für sekundäranalytische Zwecke zur Verfügung stellte.

frequenzen zugänglich gemacht und überprüft werden. Weitere institutionelle Kennziffern werden durch die Aggregation individueller Daten gewonnen.

Alle Auswertungen erfolgen grundsätzlich anonym. Das gilt auch für Analysen auf institutioneller Ebene.

3. Expansion der Erziehungswissenschaft

Das Signal zum personellen Ausbau der akademischen Pädagogik gab der Wissenschaftsrat mit seiner 1960 veröffentlichten Empfehlung, für nachgefragte Fächer Doppelordinarie einzurichten (Wissenschaftsrat 1960). Bis Mitte der sechziger Jahre verlief die Expansion relativ langsam, beschleunigte sich dann und erreichte in einem steilen Anstieg 1980 ihren Höhepunkt. Danach setzte eine noch anhaltende Kontraktionsphase ein.

An den Wissenschaftlichen und Pädagogischen Hochschulen waren im Jahr 1966 - am Ende der Phase des allmählichen Wachstums - 196 hauptberufliche Professoren in der Erziehungswissenschaft tätig. Dieser Personalbestand wurde bis zum Jahre 1980 auf ungefähr 1.100 Professuren vermehrt. Nach einer Schrumpfungsperiode betrug im Jahre 1987 die Zahl der hauptberuflichen Professoren 1.012 (vgl. Tabelle 1). Innerhalb von 15 Jahren expandierte demnach der Hochschullehrerbestand um das Fünfeinhalbfache. In diesem Zeitraum mußten - berücksichtigt man auch den angefallenen Ersatzbedarf - rund 1.000 Professuren in der Erziehungswissenschaft besetzt werden.

Die Personalentwicklung folgte mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung den ansteigenden Studentenzahlen. Als Leitgröße diente zunächst die Zahl der Lehramtsstudenten, die sich zwischen 1966 und 1975 mehr als verdoppelte. Danach setzte die Nachfrageentwicklung im Diplom- beziehungsweise Magisterstu-

diengang Richtwerte. Seit 1975 nimmt die Zahl der Lehramtsstudenten bei weiterhin steigender Gesamtzahl der Studierenden ab. Ende der achtziger Jahre wurde ungefähr das Ausgangsniveau der sechziger Jahre wieder erreicht. Im Vergleich des Anteils der Lehramtsstudenten an der Gesamtstudentenzahl 1966 mit 35,9 Prozent und 1987 mit 10,4 Prozent wird auch der relative Bedeutungsverlust dieser Studiengänge deutlich. (Ob die im Wintersemester 1988/89 wieder leicht gestiegenen Studienanfängerzahlen eine Trendwende ankündigen, ist zur Zeit noch nicht entscheidbar.) Bis zum Anfang der achtziger Jahre scheinen die durch den Attraktivitätsverlust des Lehramtsstudiums bedingten Einbußen der Erziehungswissenschaft durch einen "Umsteigeeffekt" auf den Diplomstudiengang zumindest teilweise kompensiert worden zu sein. Die Expansion dieses Studiengangs setzte sich jedenfalls noch bis 1983 fort. Auch Ende der achtziger Jahre zählt das erziehungswissenschaftliche Magister- beziehungsweise Diplomstudium noch zu den 15 am stärksten besetzten Studiengängen überhaupt.

Das Grundmuster der Expansion teilt die Erziehungswissenschaft mit den meisten Fächergruppen, wenngleich das Personalwachstum etwas heftiger verlief und als Folge des Rückgangs des Lehramtsstudiums zu einem früheren Zeitpunkt abgeschlossen wurde. Die Besonderheiten der Entwicklung der Erziehungswissenschaft liegen weniger in der Expansion selbst als in ihren Ausgangs- und Rahmenbedingungen. Kennzeichnend für die Pädagogik ist das außerordentlich niedrige personelle Ausgangsniveau. Obwohl im Jahre 1960 der universitäre Sektor in der Bundesrepublik noch generell schmal war, ist die schwache institutionelle Verankerung der Pädagogik auch im Vergleich zu den Sozialwissenschaften und der Psychologie bemerkenswert. Mit einem Personalbestand von insgesamt 23 ordentlichen und außerordentlichen Professoren war die wissenschaftliche Pädagogik nicht an allen Universitäten mit einem eigenen Lehrstuhl vertreten. An einigen Hochschulorten war sie noch immer an die Philosophie ge-

bunden. Von einer internen, organisatorisch abgesicherten Differenzierung kann keine Rede sein (vgl. Wissenschaftsrat 1960; Müller & Tenorth 1979). Zugleich war dieses Fach personell kaum auf eine Expansion eingestellt. Die Diskrepanz zwischen habilitiertem Nachwuchs - 1960 wurden sieben und 1966 acht habilitierte Nichtordinarien ausgewiesen - und anstehenden Neuberufungen ist in dieser Kraßheit auch nicht in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften anzutreffen, - ganz zu schweigen von den Naturwissenschaften, in denen nach der Relation von Ordinariaten und habilitiertem Nachwuchs eine Expansion als überfällig galt (vgl. Tabelle 2).

Als weitere Besonderheit der Erziehungswissenschaft ist zu berücksichtigen, daß die Expansion des Fachs mit einem durchgreifenden institutionellen Strukturwandel verbunden war, der als akademische Aufwertung der Pädagogischen Hochschulen begann und mit ihrer Umgründung oder Integration in die Universitäten in der Mehrzahl der Bundesländer zum Abschluß kam. Die unterschiedlichen Traditionen der Lehrerbildenden Anstalten und der Universitäten dürften auch Ende der achtziger Jahre noch für die Disziplin bedeutsam sein. Abbildung 1 zeigt anhand der Rekrutierungsgeschichte der derzeitigen Professorenschaft, daß die Expansion der Pädagogik bis 1975 stärker von den Pädagogischen Hochschulen als den Universitäten getragen wurde. Erst nach 1975 veränderte sich infolge des institutionellen Strukturwandels das Berufungsmuster. Vergegenwärtigt man sich diese Ausgangsbedingungen, so drängt sich bei jeder Analyse der Expansion des Fachs die Frage auf, wie diese Herausforderung bewältigt wurde und welche Auswirkungen dies auf die gegenwärtige Situation der Disziplin hat.

4. Personalstruktur 1987

Um Auskünfte über den aktuellen Bestand und die derzeitige Struktur des wissenschaftlichen Personals in der Erziehungswissenschaft zu erhalten, ist die amtliche Statistik keine zuverlässige Quelle. Die jährliche Verwaltungsbefragung des Statistischen Bundesamtes führt aufgrund von Meldefehlern zu einer nicht tolerierbaren Überschätzung des Personalbestandes. So sind selbst für diese Grundinformationen separate Erhebungen erforderlich. Tabelle 3 enthält die Befunde unserer Studie zur personellen Situation der Erziehungswissenschaft in der zweiten Hälfte des Jahres 1987. Diese Daten korrespondieren gut mit den Ergebnissen der im Jahre 1985 von Kuckartz & Lenzen durchgeführten Kollektiverhebung des wissenschaftlichen Personals, sofern man die durch den Ausfall einzelner Hochschulorte bedingte systematische Untererfassung der früheren Erhebung berücksichtigt (Kuckartz & Lenzen 1986, 1988).

Auffälliges Kennzeichen der Personalstruktur in der Erziehungswissenschaft ist das auch im Vergleich mit den Nachbarwissenschaften außerordentlich ungünstige Verhältnis von hauptberuflichen Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern, das ungefähr 1 : 1 gegenüber einer Relation von 1 : 2 in den Nachbardisziplinen beträgt. Der Anteil von Professoren der Besoldungsgruppe C2 ist - vermutlich überleitungsbedingt - mit etwa 10 Prozent des wissenschaftlichen Personals gegenüber der Soziologie mit rund 7, der Psychologie mit 6 und den Wirtschaftswissenschaften mit 4 Prozent zwar etwas erhöht (Wissenschaftsrat 1988), dennoch bietet dieser Unterschied keine ausreichende Erklärung für die schwache Ausstattung mit Mitarbeitern. Ein Anteil von ungefähr 50 Prozent C4-Stelleninhabern unter den hauptberuflichen Professoren ist dagegen auch in anderen Disziplinen anzutreffen. Der Frauenanteil am wissenschaftlichen Personal ist in der Erziehungswissenschaft auch im Vergleich mit den eher "frauenfreundlichen" Sozialwissen-

schaften mit 18,7 Prozent "hoch". Vergleicht man jedoch die Besetzung der einzelnen Personalgruppen, so ist das übliche Muster einer mit dem Aufstieg in der Stellenhierarchie abnehmenden Frauenpartizipation zu finden. Ein Frauenanteil von 26 Prozent unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern reduziert sich auf 6,2 Prozent in der Personalgruppe der C4-Stelleninhaber (vgl. Köhler 1989).

Tabelle 4 gibt Auskunft über die institutionelle Zuordnung der hauptberuflichen Professoren im Jahre 1987. Drei Viertel der Professoren forschen und lehren an Universitäten, während 9 beziehungsweise 16 Prozent an Gesamthochschulen oder Pädagogischen Hochschulen tätig sind. Die Bedeutung der Tradition der Pädagogischen Hochschulen wird jedoch erst sichtbar, wenn der Anteil der aus einer Pädagogischen Hochschule in eine Universität oder Gesamthochschule übergeleiteten Hochschullehrer berücksichtigt wird. Insgesamt sind 47 Prozent der hauptberuflichen Professoren der PH-Tradition verbunden.

Diese vermutlich latent nachwirkende institutionelle Teilung der Disziplin wurde im Verlaufe der Expansion durch eine sich ausbildende Fachgebietsgliederung überlagert, die einerseits eine neue Ausdifferenzierung der Aufmerksamkeitsstruktur des Fachs darstellt, andererseits aber gegenüber der alten institutionellen Struktur differenz Integrationsfunktionen wahrnimmt. Die in Tabelle 5 zusammengefaßten Befunde sprechen für einen wohl kaum reversiblen Differenzierungsprozeß. Die pädagogischen Fachgebiete haben jeweils für sich eine quantitative Entwicklung erreicht, die es erlaubt, sozial auf Dauer gestellte Kommunikationsgemeinschaften zu bilden. Zudem weist die hohe Übereinstimmung zwischen institutioneller, das heißt in den Personalverzeichnissen der Hochschulen ausgewiesener beziehungsweise von den Kollegen perzipierter Fachgebietszuordnung und der bei der schriftlichen Befragung vorgenommenen Selbstzuordnung auf prägende Wirkungen des institutionellen

Arrangements hin. Der Anteil übereinstimmender Zuordnungen liegt je nach Fachgebiet zwischen 79 und 96 Prozent ($\lambda = .84$). Der nach Fachgebiet differierende Anteil von Professoren, die der PH-Tradition entstammen, zeigt, daß unter der Fachgebieten-differenzierung die alte Institutionsgliederung noch hindurchschimmert ($\text{Chi}^2 = 68.0$; $\text{df} = 9$; $p < 0.01$).

Die Tabellen 3, 4 und 5 erlauben durch die Gegenüberstellung von Verteilungen in der Grundgesamtheit und der realisierten Befragungsstichprobe Rückschlüsse auf die Stichprobenqualität. Danach spiegelt die Stichprobe die Fachgebieten-gliederung, die institutionelle Zuordnung der hauptberuflichen Professoren und die Besoldungsstruktur des Lehrkörpers weitgehend korrekt wider.

5. Institutionalierungsschub und Kontrolle der sozialen Reproduktion der Disziplin

Die Expansion der Erziehungswissenschaft läßt sich zunächst als Institutionalierungsschub deuten, mit dem die Pädagogik das noch niedrige Niveau der Erstinstitutionalisierung endgültig überwand. Ende der achtziger Jahre stellt sich die Pädagogik als stabil ausdifferenzierte Disziplin dar, die sich alle Attribute einer normalen Wissenschaft - Wissenschaftsvereinigungen, Fachkommissionen, Zeitschriften und (internationale) Tagungen - zugelegt hat. Dieser Eindruck der Stabilität verdeckt jedoch die Unabwägbarkeiten der vergangenen Entwicklung und ihre möglichen Folgewirkungen. Das Risiko springt ins Auge, lenkt man den Blick noch einmal auf die Anfänge der Expansion zurück. Zur Universitätspädagogik zählten 1960 23 Ordinarien und Extraordinarien, 38 wissenschaftliche Assistenten und einige wenige Privatdozenten. Der habilitierte Nachwuchs belief sich auf die stattliche Zahl von sieben Personen. In der Zeit von 1955 bis 1959 waren zudem 126 Pädagogen promoviert

worden (Macke 1989), aus denen sich allerdings weitgehend die Assistentenschaft rekrutiert haben dürfte. Man wird zögern, den schon damals etwas größeren wissenschaftlichen Personalbestand der Pädagogischen Hochschulen ohne weiteres dem Forschungspotential der Disziplin zuzurechnen, wenngleich die Pädagogischen Hochschulen für die Personalrekrutierung der Universitäten eine große Rolle spielten (Kittel 1980, 1982). Flitner (1960) setzt zu dieser Zeit die Pädagogischen Hochschulen als Stätten nichtuniversitärer Erwachsenenbildung entschieden von den Universitäten ab. Aber selbst einer ihrer Anwälte wie Geißler (1964) weist auf die Grenzen der erziehungswissenschaftlichen Forschung an Pädagogischen Hochschulen hin (vgl. auch Müller & Tenorth 1979). Es liegt auf der Hand, daß die dann einsetzende Personalexpansion einer derart schwach und überdies in zwei unterschiedlich ausgerichteten Institutionen verankerten Disziplin bezüglich ihrer sozialen Reproduktion Kontrollprobleme eintragen mußte.

In Phasen schnellen Wachstums erhöht sich in der Regel die Wahrscheinlichkeit, daß sich eine Disziplin theoretisch/thematisch und methodisch diversifiziert. Die Chancen, daß neue Fragestellungen, abweichende Denkansätze und Argumentationsfiguren sowie methodische Alternativen Eingang in das Fachgebiet finden, wachsen, wenn ein steigender Personalbedarf etablierte Kontrollprozesse schwächt. Für die Erziehungswissenschaft läßt sich ein Verlust an Kontrolle über die soziale Reproduktion des Fachs als Schwächung der Grenzen gegenüber Politik und Bildungsverwaltung und ihren aktuellen Themen, gegenüber der pädagogischen Praxis und ihren Handlungsproblemen und nicht zuletzt gegenüber den human- und sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen konkretisieren. Es spricht manches dafür, daß ein einmal eingetretener Kontrollverlust progressiv verläuft. Die Folge könnte ein paradigmatischer, konzeptueller und methodischer Pluralismus sein, der die Idee einer gemeinsamen Rationalität der Disziplin in Frage stellt. Diese Dia-

gnose ist für die Erziehungswissenschaft ebenso wie für die Soziologie gestellt und zugleich bestritten worden (Tenbruck 1979; Mollenhauer 1982; König & Zedler 1982; Tenorth 1983; Heid 1987; Garz 1989).

Die wissenschaftliche Pädagogik war bislang noch kein Kommunikationszusammenhang, der sich auf die Hochschule beschränkt hätte. Ein erheblicher Teil der Gelehrten des Fachs war immer auf den verschiedenen Ebenen des Erziehungssystems tätig, publizierte aber gleichwohl in wissenschaftlichen Organen. Ebenso waren die Grenzen zu den Nachbarwissenschaften, insbesondere zur Philosophie und Geschichte, fließend. Traditionelle Rekrutierungsfelder für das wissenschaftliche Personal der Hochschulen waren einerseits die Erziehungspraxis und andererseits die Kultur- und in jüngerer Zeit die benachbarten Human- und Sozialwissenschaften. Insofern war die Autonomie der Disziplin, gemessen an den Chancen, sich aus sich selbst zu ergänzen, bislang relativ gering, wenngleich die kollektiv-biographischen Analysen von Helm, Horn, Keiner und Tenorth (1989) bis Anfang der sechziger Jahre eine allmähliche Konsolidierung der Selbstreproduktion des Fachs belegen. Wir vermuten, daß die schnelle Personalexpansion zwar zu einer institutionellen Absicherung des Fachs, zugleich aber auch zu einem relativen Autonomieverlust führte, insofern zunehmend Personen auf erziehungswissenschaftliche Professuren berufen werden mußten, die entweder ihre formalen akademischen Qualifikationen nicht in der Pädagogik erworben oder aber keine akademischen "Normalkarrieren" durchlaufen hatten.

Trifft dies zu, so ist je nach Rekrutierungsmodus mit unterschiedlichen Einflüssen auf die Entwicklung der Disziplin zu rechnen. Ein verstärkter Personalzustrom aus dem Erziehungssystem, insbesondere aus dem Kreis der Funktionsträger dürfte die Sensibilität des Fachs für virulente bildungspolitische und pädagogisch-praktische Probleme erhöht haben. Möglicher-

weise ist damit zugleich die Konzeption der Pädagogik als praktischer Wissenschaft gestärkt worden. Fragt man nach den institutionellen Trägern einer solchen Entwicklung drängt sich die Vermutung auf, daß die Pädagogischen Hochschulen stärker als die Universitäten ihre Expansion durch eine Öffnung zum Erziehungssystem bewältigt haben könnten.

Im Hinblick auf die sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen ist gelegentlich die Ansicht vertreten worden, daß die Entwicklung der Pädagogik von einer Geistes- zu einer Sozialwissenschaft und der damit verbundene Theorie- und Methodenimport durch die Expansion des Fachs beschleunigt, wenn nicht überhaupt ermöglicht worden seien. Zugleich gilt aber die Heterogenität der disziplinären Herkunft des wissenschaftlichen Personals auch als ein Grund für die vermeintliche Desintegration der Erziehungswissenschaft (vgl. Müller & Tenorth 1979; Heid 1987). In der Tat spricht einiges dafür, daß das Zusammentreffen einer konzeptuellen Öffnung der Pädagogik zu den Sozialwissenschaften, die sich schon um 1960 abzeichnete, und der nachfolgende Expansionsschub zu häufigeren Berufungen aus den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften einerseits und der Psychologie andererseits geführt haben könnte. Völlig ungeklärt ist, ob eine solche Zuwanderung als entwicklungsbedingtes und marktabhängiges Phänomen oder als Kennzeichen einer stabilen multidisziplinären Struktur des Fachgebiets interpretiert werden sollte. Im ersteren Fall sollte die Erziehungswissenschaft unter veränderten Marktbedingungen wieder verstärkt auf den eigenen Nachwuchs zurückgreifen.

Um die Hypothese eines expansionsbedingten Autonomieverlustes der akademischen Pädagogik zu überprüfen, ist der Zusammenhang zwischen der Praxis externer und fachfremder Rekrutierung einerseits und dem Zeitpunkt der Erstberufung sowie der institutionellen Zugehörigkeit andererseits zu untersuchen. In den folgenden Analysen fassen wir die Zeitangaben für die Erstbe-

rufung zu fünf Jahresabschnitten zusammen, die sich mit markanten Etappen der Entwicklung decken. Bei der institutionellen Zuordnung wird nach Universitäts- und PH-Affiliation unterschieden. Der institutionellen Tradition der Pädagogischen Hochschule verbunden gelten alle hauptberuflichen Professoren, die an einer Pädagogischen Hochschule tätig sind oder tätig waren, aber im Rahmen von Umgründungen oder Zusammenlegungen in eine Universität oder Gesamthochschule übernommen wurden. Um die Interaktionen zwischen Berufszeitpunkt, institutioneller Zugehörigkeit und Rekrutierungsmodus simultan zu prüfen, verwenden wir Loglineare Modelle.

Bezüglich der Stabilität der Grenzen zum Erziehungssystem bestätigen die Befunde weder eine mit der Expansion zunehmende externe Personalrekrutierung noch die Sonderrolle der Pädagogischen Hochschule. Im sparsamsten angepaßten Loglinearen Modell müssen nur der Haupteffekt des Berufszeitraums und die Interaktion zwischen institutioneller Zugehörigkeit und Zeitraum der Erstberufung berücksichtigt werden ($L.R.Chi^2 = 15.5$; $df = 9$; $p = .08$). Haupteffekt und Wechselwirkung spiegeln den Verlauf der Expansion beziehungsweise den relativen Bedeutungsverlust der Pädagogischen Hochschulen wider. Dagegen lassen sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen Rekrutierungsmodus und institutioneller Zugehörigkeit beziehungsweise Erstberufszeitraum nicht nachweisen. Unabhängig von der jeweiligen akademischen Marktsituation und unabhängig von der Institution kamen bislang etwa 20 Prozent der neuberufenen Professoren aus (überwiegend pädagogischen) Tätigkeiten außerhalb der Hochschule. Wider Erwarten deutet sich sogar eine Tendenz an, daß der Anteil der extern Berufenen in der Phase der stärksten Expansion sank (vgl. Abbildung 2). Von einem expansionsbedingten Kontrollverlust der akademischen Pädagogik gegenüber dem Erziehungssystem kann man nicht sprechen, wenn man sich auf den Indikator der externen Berufung verläßt. Nicht auszuschließen ist freilich, daß mit dem absoluten Zu-

wachs der "Praktikergruppe" auch ihre Artikulations- und Einflußchancen zunahmen.

Weitreichender ist vermutlich die Frage, inwieweit die Personalexpansion der Erziehungswissenschaft zugleich auch eine intellektuelle Immigration war, insofern stärker als zuvor fachfremd qualifizierte Nachwuchswissenschaftler auf erziehungswissenschaftliche Professuren berufen wurden und sich dabei gleichzeitig die Gewichte von der Philosophie und Geschichte zur Psychologie und den Sozialwissenschaften verschoben. Im folgenden werden wir die Promotion als Abschluß der formalen akademischen Ausbildung betrachten. Dabei unterstellen wir, daß das Hauptfach der Promotion Auskunft über die primäre disziplinäre Zugehörigkeit gibt. Der Anteil der nichtpromovierten hauptberuflichen Professoren ist mit 5 Prozent relativ gering, so daß das Promotionsfach als Indikator der fachlichen Herkunft vertretbar sein dürfte.

Abbildung 3 vermittelt zunächst den Eindruck, daß der Anteil genuiner Pädagogen unter der Professorenschaft mit der Expansion des Fachs abnimmt. Dies scheint die Hypothese eines expansionsbedingten Autonomieverlusts zu bestätigen. Der sich abzeichnende Trend läßt sich jedoch statistisch nicht sichern. Für das sparsamste angepaßte Loglineare Modell, das die Variablen Berufszeitraum, institutionelle Zugehörigkeit und Promotionsfach berücksichtigt, ist nur die Annahme von Haupteffekten des Promotionsfachs und des Berufszeitraums sowie der Interaktion zwischen institutioneller Zuordnung und Berufszeitraum erforderlich. Die Haupteffekte geben das unterschiedliche Gewicht der Fächergruppen und den Prozeß der Expansion, die Wechselwirkung den allmählichen Bedeutungsverlust der Pädagogischen Hochschulen wider ($L.R.Chi^2 = 36.5$; $df = 27$; $p = .11$). Die Annahme von Wechselwirkungen zwischen fachlicher Herkunft und Zeitraum der Erstberufung beziehungs-

weise institutioneller Zugehörigkeit und Promotionsfach ist nicht notwendig.

1987 betrug der Anteil der aus dem eigenen Fach rekrutierten Hochschullehrer 65 Prozent gegenüber 35 Prozent, die ihren akademischen Abschluß in einem anderen Fach erwarben. Die fachfremden Abschlüsse verteilen sich zu jeweils etwa 10 Prozent auf die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und die Psychologie und zu ungefähr 15 Prozent auf die kultur- und naturwissenschaftlichen Fächer. (Die Naturwissenschaften spielen nur eine nachgeordnete Rolle.) Bemerkenswerterweise hatte die Psychologie bereits vor 1966 einen angestammten Platz in der Erziehungswissenschaft, den sie im Verlauf der Expansion - gemessen am relativen Gewicht - nicht ausbauen konnte. Die Sozialwissenschaften, und das ist vor allem die Soziologie, treten erst nach 1966 bei Berufungen als Partner der Erziehungswissenschaft in Erscheinung, nachdem sich die Soziologie zu einem intensiver qualifizierenden Fach entwickelt hatte (Lüschen 1979). Im Laufe der siebziger Jahre scheint sich der Anteil der Sozialwissenschaftler bei gut 10 Prozent der Neuberufungen stabilisiert zu haben. Ebenso bleibt seit Beginn der sechziger Jahre der Anteil der in einer Kulturwissenschaft promovierten Hochschullehrer bei etwa 15 Prozent praktisch konstant. Trotz der empirisch-sozialwissenschaftlichen Wende des Fachs und trotz des extrem knappen Angebots an wissenschaftlichem Nachwuchs zu Beginn der Expansion hat sich das Rekrutierungsmuster des Fachs in den vergangenen 20 Jahren weder in der Expansions- noch in der Kontraktionsphase statistisch nachweisbar verändert. Besonders erwähnenswert ist die Tatsache, daß auch nach 1980, also in einer Zeit, zu der das Fach über ausreichenden eigenen berufungsfähigen Nachwuchs verfügt, der Anteil der promovierten Pädagogen unter den neuberufenen Professoren nicht zu-, sondern tendenziell abnimmt.

Die Hypothese eines expansionsbedingten oder - vorsichtiger - expansionsbegleitenden Kontrollverlusts der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der sozialen Reproduktion des akademischen Lehrkörpers und eines damit einhergehenden Autonomieverlusts läßt sich nicht aufrechterhalten. Weder ist über eine sich abzeichnende Tendenz hinaus eine verstärkte Immigration aus den human- und sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen noch eine weitere Lockerung der Grenzziehung zwischen Wissenschafts- und Erziehungssystem nachweisbar, jedenfalls soweit es die Personalergänzung betrifft. Die bedingte Wahrscheinlichkeit der Berufung eines Praktikers oder eines fachfremd qualifizierten Wissenschaftlers auf einen erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl ist in den letzten 20 Jahren praktisch konstant geblieben. Gleichwohl ist die beträchtliche Offenheit der Disziplin gegenüber dem Erziehungssystem und den Nachbarwissenschaften bemerkenswert. Ungefähr 20 Prozent der Hochschullehrer wurden aus praktischer Berufstätigkeit und 35 Prozent mit fachfremder Promotion in eine erziehungswissenschaftliche Professur berufen. Dies bedeutet, daß knapp die Hälfte des Lehrkörpers keine akademische "Normalkarriere" im eigenen Fach durchlaufen hat.

Diese Offenheit spiegelt sich auch in der Kommunikationsstruktur des Fachs wider. Eine Analyse von 26 Fachzeitschriften, die nach dem Urteil der befragten Hochschullehrer als wichtigste Journale der einzelnen pädagogischen Fachgebiete gelten, belegt eine ausgeprägte Inklusionsbereitschaft der Disziplin. Im Dreijahreszeitraum von 1985 bis 1987 gehörten im Durchschnitt 70 Prozent der Autoren (nicht der Beiträge) dieser Zeitschriften nicht zum hauptberuflichen pädagogischen Hochschulpersonal. Unter den Autoren der "exklusivsten" Fachzeitschrift befinden sich 64 Prozent amtierende Hochschulpädagogen, während bei weniger akademisch orientierten Blättern, die aber gleichwohl als zentrale wissenschaftliche Organe betrach-

tet werden, der entsprechende Anteil auf unter 20 Prozent sinken kann.

Die Offenheit ist sicherlich zunächst eine Nachwirkung der Genese der Disziplin aus praktischen Handlungskontexten, wie es insbesondere für die Lehrerbildenden Anstalten, aber in nicht unbeträchtlichem Maße auch für die Universitätspädagogik gilt (Kittel 1982). Im Unterschied zur Psychologie und Soziologie ist das Modell der Disziplinbildung durch die Entwicklung von "Hybridrollen" im Wissenschaftssystem, die dann den Kern neuer Spezialitäten bilden, auf die Pädagogik kaum anwendbar (Ben-David & Collins 1966; de Mey 1982; Luhmann 1987b). Die Entwicklung der akademischen Pädagogik hat ihr Pendant eher in den Ingenieurwissenschaften, deren Präsenz im Hochschulsystem auf ein Upgrading berufsbezogener Fachschulen zurückgeht (Schelsky 1971). Allerdings wäre es voreilig, die Offenheit nur als Erscheinung einer nicht abgeschlossenen Disziplinbildung zu interpretieren. Das auch nach 1980 stabile Muster der Rekrutierung fachfremd qualifizierten Personals weist vielmehr auf entwicklungs- und marktunabhängige Vorstellungen über die Erziehungswissenschaft als eines multidisziplinären Fachgebiets hin (Heid 1983). Ob mit dieser Berufungspraxis disziplinäre Integrationsprobleme auf Dauer gestellt sind, ist nicht sicher auszumachen, solange die Bedeutung der fachfremden Sozialisation nicht im Vergleich zur prägenden Wirkung der institutionellen Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft abgeschätzt wird (s.u. Abschnitt 7).

6. Bewältigung der Expansion durch Senkung von Zugangsschwellen und vermehrte Nachwuchsqualifizierung

In der Pädagogik ist der Anteil derjenigen Hochschullehrer traditionell hoch, die keine über die Promotion, Assistentur und Habilitation führende Karriere durchlaufen haben. Ange-

sichts des verfügbaren Interpretationsspielraums bei der Definition von Zugangsvoraussetzungen ist zu vermuten, daß die Expansion der Erziehungswissenschaft, wenn nicht durch eine größere Öffnung zur pädagogischen Praxis oder zu den Nachbardisziplinen, dann vor allem durch die Senkung formaler Zugangsschwellen und die zeitliche Stauchung akademischer Laufbahnen bewältigt wurde. Danach sollten in der expansiven Phase die Bedeutung der Habilitation als Berufungsvoraussetzung zurückgehen, Wartezeiten zwischen Promotion und Erstberufung kürzer werden, möglicherweise auch Hausberufungen beziehungsweise Überleitungen zunehmen, während in der anschließenden Kontraktionsperiode die Habilitation neues Gewicht erhalten, sich Wartezeiten verlängern und Hausberufungen angesichts zunehmender Konkurrenz zurückgehen müßten.

Abbildung 4 zeigt die Befunde für die sich wandelnde Berufsrelevanz formaler akademischer Qualifikationen. Die Promotion ist weitgehend stabil notwendige Voraussetzung für die Professur. Diese Selbstverständlichkeit wurde nur passager bei Berufungen an Pädagogischen Hochschulen Anfang der siebziger Jahre in Frage gestellt. Die Annahme einer Interaktion zwischen Promotion, institutioneller Zugehörigkeit und Zeitraum der Erstberufung ist für den Fit des Loglinearen Modells notwendig ($L.R.Chi^2 = 7.2$; $df = 4$; $p = .13$). Ein sehr unterschiedliches Entwicklungsmuster zeigt sich dagegen bei der Habilitation. Für die Berufung auf erziehungswissenschaftliche Lehrstühle an Universitäten deutet sich von 1966 bis 1975 zunächst ein Bedeutungsverlust der Habilitation an. In der Folgezeit steigt mit der Abnahme der Berufungschancen ihre Bedeutung wieder. In den Jahren 1985 bis 1987 schließlich sind nahezu alle Neuberufenen habilitiert. Bei der Berufung an eine Pädagogische Hochschule war die Habilitation zunächst die seltene Ausnahme. Dieser bis 1975 anhaltende "Floor-Effekt" ist aus Abbildung 4 deutlich ersichtlich. Anschließend ist auf einem etwas niedrigeren Niveau ein paralleler Bedeutungsgewinn

der Habilitation auch für die Pädagogische Hochschule zu verzeichnen. In einer Loglinearen Analyse werden die Interaktionen zwischen institutioneller Zugehörigkeit und Habilitation sowie zwischen Zeitraum der Erstberufung und Habilitation und natürlich zwischen Berufszeitraum und institutioneller Zugehörigkeit signifikant. Die Annahme einer durch die Abbildung nahegelegten Interaktion 3. Ordnung zwischen Hochschulart, Habilitation und Zeitraum der Erstberufung ist dagegen für die Anpassung des Modells nicht erforderlich ($L.R.Chi^2 = 7.0$; $df = 4$; $p = .14$).

Erwartungsgemäß verändert sich auch die mittlere Wartezeit zwischen Promotion und Erstberufung. Abbildung 5 zeigt deutlich für den Zeitraum des steilsten Personalanstiegs zwischen 1966 und 1975 zeitlich gestauchte Karrieremuster. Für eine Berufung an die Universität sinkt die mittlere Wartezeit von 6,8 Jahren vor 1966 auf 5,5 Jahre im Zeitraum von 1971 bis 1975. Für die Pädagogischen Hochschulen liegen die entsprechenden Werte bei 5,3 beziehungsweise 3 Jahren. In der folgenden Zehnjahresperiode verlängern sich die Karenzzeiten den Marktbedingungen entsprechend an beiden Hochschularten. Ende der achtziger Jahre liegen die Wartezeiten zwischen Promotion und Erstberufung bei 8,5 beziehungsweise bei 9,5 Jahren. Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit der institutionellen Zugehörigkeit und dem Zeitraum der Erstberufung als Faktoren und dem Zeitabstand zwischen Promotion und erstem Ruf als Kriterium weist die erwartete Wechselwirkung als signifikant aus (vgl. Anhang). Diese Befunde verdeutlichen sehr anschaulich den intergenerationellen Bruch der Karrierechancen.

Die Hypothese, ein intensivierter Wettbewerb könne Hausberufungen reduzieren, läßt sich dagegen nicht bestätigen. Der Anteil der Hausberufungen liegt unabhängig vom Berufszeitraum und der Hochschulart bei ungefähr 35 Prozent. Ebensowenig lassen sich überleitungsbedingte Hausberufungswellen nachweisen.

Es scheint vielmehr eine feste Gepflogenheit zu sein, sich besonders bei Stellenbesetzungen unterhalb des C4-Niveaus nicht nur durch Marktprinzipien leiten zu lassen. Allerdings unterscheiden sich die einzelnen Hochschulen in der Handhabung dieser Praxis beträchtlich. Bei einem mittleren Anteil von 32 Prozent hausberufenen Pädagogen je Hochschule ist die Standardabweichung von etwa 30 Prozent groß.

Die Lockerung von Zugangsbedingungen kann als Anpassungsstrategie längerfristig jedoch nur dann wirksam sein, wenn sie durch eine umfangreichere Qualifizierung von wissenschaftlichem Nachwuchs gestützt wird. Mit der Einrichtung von Diplombeziehungsweise Magisterstudiengängen vollzog die Pädagogik den letzten Schritt, um die Qualifizierung des Nachwuchses in eigene Regie zu nehmen. Damit wurden die strukturellen Voraussetzungen für eine gezielte Nachwuchsförderung sicherlich verbessert. Die von Macke (1989) berichteten Ergebnisse zur Nachwuchsqualifikation in der Erziehungswissenschaft zeigen in der Tat einen exponentiellen Anstieg der jährlich abgeschlossenen Promotionsverfahren von 1960 bis 1977. Danach fällt die Zahl der jährlichen Dissertationen wieder etwas ab (vgl. Abbildung 6). Mit der Expansion der Erziehungswissenschaft dynamisierte sich auch das Qualifikationsgeschehen.

Träger der Promotionsverfahren waren überwiegend die Universitäten. Die Pädagogischen Hochschulen haben das Promotionsrecht, wenn überhaupt, erst spät erhalten und von diesem Recht in der Regel sparsamen Gebrauch gemacht. Eine Ausnahme bilden nur einzelne, wenige Pädagogische Hochschulen, die dann allerdings außerordentlich intensiv promoviert haben (Macke 1989). Setzt man die Zahl der jährlichen Promotionen zum Hochschullehrerbestand in Beziehung, zeigt sich, daß das dem Fach zugewachsene neue Forschungspotential ausschließlich ein Ergebnis der Expansion war und nicht auf eine Intensivierung der Betreuungstätigkeit zurückzuführen ist. Vielmehr hat die Pro-

motionsintensität - gemessen am Verhältnis von jährlich abgeschlossenen Verfahren zu hauptberuflichen Professoren - mit dem Expansionsschub wider Erwarten abgenommen, und zwar auch dann, wenn man nur die an Universitäten tätigen Hochschullehrer berücksichtigt. Tatsächlich ist im Vergleich zu den Nachbardisziplinen die Qualifikationsintensität in der Pädagogik niedrig (Wissenschaftsrat 1988). Dennoch hat die expansionsbedingte Dynamisierung ausgereicht, um im Zusammenspiel mit zeitweilig abgesenkten Zugangsschwellen und Karrierestauchungen ein stabiles Rekrutierungsmuster der Disziplin aufrechtzuerhalten.

7. Erziehungswissenschaft als Referenzdisziplin

Einem Physiker die Frage zu stellen, ob Physik seine Bezugsdisziplin sei, mag abwegig erscheinen. Für die Pädagogik als multidisziplinärem Fachgebiet gilt das nicht in gleichem Maße. Auch wenn die Vermutung, die Pädagogik habe sich während der Expansion personell stärker aus Nachbardisziplinen ergänzt, nicht bestätigt wurde, ist doch der Anteil fachfremd promovierter Hochschullehrer mit 35 Prozent beträchtlich. Nach einer Sozialisationshypothese ist die primäre, mit der Promotion abgeschlossene akademische Ausbildung maßgeblich für den Selbstentwurf der fachlichen Identität, auch wenn die spätere Laufbahn in eine andere Disziplin einmündet (Helm, Horn, Keiner & Tenorth 1989). Diese Annahme korrespondiert gut mit der Ansicht, die fachliche Heterogenität des erziehungswissenschaftlichen Lehrkörpers habe den Theorie- und Methodenimport stimuliert und damit auch die thematische Unübersichtlichkeit des Fachs begünstigt. Andererseits wird man fragen müssen, ob unter dieser Perspektive die Prägekraft institutioneller Zugehörigkeit nicht unterschätzt wird. Aus der Wissenschaftsforschung etwa ist bekannt, daß sich die fachliche Identität von

Wissenschaftlern labilisiert, wenn sie über längere Zeit in interdisziplinären Organisationen tätig sind.

Die Praxis, fachfremd ausgebildete Nachwuchswissenschaftler auf erziehungswissenschaftliche Lehrstühle zu berufen, ist nicht fachgebietsunabhängig, aber keinesfalls auf einzelne Subdisziplinen der Pädagogik beschränkt. Daß in der Bildungssoziologie und der Pädagogischen Psychologie überwiegend Sozialwissenschaftler beziehungsweise Psychologen rekrutiert wurden, ist trivial. Bemerkenswert ist eher der Umstand, daß ihr Anteil "nur" 63 Prozent in der Bildungssoziologie und 52 Prozent in der Pädagogischen Psychologie beträgt. Ein ähnlich hoher Anteil (53 Prozent) der Professuren wurde auch in der Sozialpädagogik fachfremd besetzt. In den übrigen Fachgebieten bilden die promovierten Pädagogen die Mehrheit des Lehrkörpers. Die fachfremd Berufenen verteilen sich grob wie folgt auf pädagogische Fachgebietsgruppen: Von den Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlern gehören jeweils ein knappes Viertel zur Allgemeinen/Vergleichenden/Historischen Pädagogik, zur Sozialpädagogik und zur Bildungssoziologie. Die Psychologen konzentrieren sich zwar in der pädagogischen Psychologie, nennenswerte Anteile sind jedoch auch in der Schulpädagogik (24 Prozent) und der Sonderpädagogik (18 Prozent) zu finden. Die Kulturwissenschaftler schließlich sind hauptsächlich in der Allgemeinen/Vergleichenden/Historischen Pädagogik und der Schulpädagogik zu Hause. Insgesamt ist die Konkordanz von akademischer Erstausbildung und subdisziplinärer Zuordnung in der Erziehungswissenschaft mäßig. Fachfremde Nischen hat die Pädagogik offenbar nur begrenzt zugelassen.

Trotz multidisziplinärer Zusammensetzung scheint die Erziehungswissenschaft insgesamt einen gemeinsamen wissenschaftlichen Referenzrahmen zu bilden. Tabelle 6 gibt die Verteilung der Antworten auf die Frage nach den wichtigsten Bezugsdisziplinen für eigene wissenschaftliche Tätigkeit wieder. Für

über 70 Prozent der hauptberuflichen Professoren ist die Erziehungswissenschaft die primäre Kommunikationsgemeinschaft. Zwar orientieren sich 14 Prozent vorrangig an der Psychologie, 9 Prozent an den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und etwa 5 Prozent an der Philosophie oder Geschichte, von diesen betrachtet aber der größere Teil die Erziehungswissenschaft zumindest als weitere Referenzdisziplin. Allerdings stehen 10 Prozent der Inhaber einer Pädagogikprofessur der Fachgemeinschaft höchst distanziert gegenüber. Für sie ist die Erziehungswissenschaft kein Bezugspunkt ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit.

Dennoch scheint Standfestigkeit gegenüber dem Sog der institutionellen Zugehörigkeit weitaus seltener zu sein, als man aufgrund der erwähnten Sozialisationshypothese hätte erwarten können. Tabelle 7 verdeutlicht, inwieweit mit dem Promotionsfach die spätere disziplinäre Präferenz festgelegt ist. Für Kulturwissenschaftler ist die primäre Orientierung an der Erziehungswissenschaft weitgehend selbstverständlich. Psychologen und Sozialwissenschaftler sind in dieser Hinsicht zurückhaltender, aber gleichwohl ist für mehr als ein Drittel von ihnen die Pädagogik, nicht aber ihr Herkunftsfach erste Bezugsdisziplin. Andererseits schließt aber auch eine Promotion im Fach Pädagogik die intellektuelle Migration nicht aus. Dies ist in einem Fachgebiet, in dem die multidisziplinäre Orientierung den Normalfall darstellt, wiederum normal.

Mit der Berufung scheint die fremde Herkunftsdisziplin an Bedeutung zu verlieren. Eine Analyse der an das Herkunftsfach gebundenen Kommunikationslinien bestätigt dies. Professoren mit der gleichen, aber fachfremden akademischen Erstausbildung stimmen in ihrer Auswahl der für sie zentralen Fachzeitschriften kaum überein. Bei den Sozialwissenschaftlern werden die noch am häufigsten genannten Zeitschriften (Neue Praxis, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie und die

Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie) nicht einmal in 25 Prozent der Fälle unter den sechs wichtigsten Blättern eingereiht, bei Nennungen von insgesamt über 100 "zentralen" Zeitschriften. Unter den Psychologen ist die Intragruppenkonsistenz etwas höher. Die "Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie" wird bei einer vergleichbaren Gesamtzahl aufgeführter Titel in 35 Prozent der Fälle als wichtiges Referenzorgan genannt. Ähnliche Übereinstimmung erzielen die Philosophen und Historiker - aber über die Bedeutung typisch pädagogischer Zeitschriften (Zeitschrift für Pädagogik, Neue Sammlung). Danach wird man nicht von stabilen fachfremden wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaften innerhalb oder am Rande der Pädagogik sprechen können. Zieht man als weiteres und strengeres Maß für die Bindung an die Herkunftsdisziplin die aktive Teilnahme an der wissenschaftlichen Kommunikation heran, so entsteht der Eindruck, daß mit der institutionellen Zuordnung zur Erziehungswissenschaft der ursprüngliche disziplinäre Kontakt verlorengeht. Die Wahrscheinlichkeit, daß ein Sozialwissenschaftler oder Psychologe nach Berufung auf einen pädagogischen Lehrstuhl noch einmal einen Aufsatz in einer Zeitschrift der Herkunftsdisziplin veröffentlicht, ist außerordentlich gering. Wenn die disziplinäre Bindung erhalten bleibt, ist sie nahezu ausschließlich rezeptiver Natur.

Offensichtlich fordert ein Fachwechsel seinen Tribut - wenn es wirklich ein Fachwechsel im strengen Sinne war. Die Aussagekraft des Promotionsfachs als Indikator für Disziplinzugehörigkeit und spezifische Fachsozialisation hängt unter anderem vom Grad der Grenzfestigkeit der beteiligten Wissenschaften ab. Verwischen sich die Grenzen zwischen Erziehungswissenschaft und den Nachbardisziplinen in thematischer Hinsicht, können breitere Randgebiete der Nachbarfächer durchaus in den Hof der Pädagogik fallen. Dies dürfte insbesondere dann gelten, wenn die Vorstellung von der Pädagogik als eines multi-

disziplinären Lehr- und Forschungszusammenhangs über die Grenzen des Fachs hinaus sicher etabliert ist. Anstelle eines eindeutigen Kriteriums für Disziplinzugehörigkeit wird man dann eher nach einem Maß der relativen Nähe suchen. Zieht man als Indikator für die fachliche Affinität zur Pädagogik außer dem Promotionsfach weitere Merkmale der Vorbildung und Berufserfahrung heran, differenziert sich das Bild in der Tat.

Um die Situation der Pädagogik angemessen zu verstehen, muß man sich vergegenwärtigen, daß sich der akademische Lehrkörper zu einem erheblichen Umfang aus der Lehrerschaft rekrutierte und auch heute noch rekrutiert. In der gymnasialen Variante der Lehrerausbildung steht das Fachstudium traditionell im Zentrum. Im Studium für das Volksschullehreramt spielen neben den erst in jüngerer Zeit etablierten Fachstudien die "Grundwissenschaften" in gewisser Hinsicht eine vergleichbare Rolle. Im Lehrerstudium ist also eine Affinität zu anderen Disziplinen bereits strukturell angelegt.

Tabelle 8 erlaubt den Vergleich von Hochschullehrern mit erziehungswissenschaftlicher und fachfremder Promotion hinsichtlich pädagogischer Vorbildung und Berufserfahrung. Die "Pädagogen" im engeren Sinne unterscheiden sich erwartungsgemäß durch ihre schulbezogene Vorbildung von den fachfremd, besonders aus den Sozialwissenschaften rekrutierten Hochschullehrern. Berücksichtigt man jedoch die vor der Erstberufung gesammelten pädagogischen Berufserfahrungen insgesamt, sind die Unterschiede nicht mehr nachweisbar. Die praktische Orientierung an pädagogischen Aufgaben scheint ein weitgehend gemeinsames, den akademischen Lehrkörper integrierendes Merkmal zu sein. Vermutlich wurden Nachwuchswissenschaftler gewonnen, die nicht zuletzt aufgrund ihres pädagogischen Interesses in der Herkunftsdisziplin bereits schwach verankert waren. Stützt man sich allein auf die multidisziplinäre Herkunft des wissenschaftlichen Personals, überschätzt man offensichtlich die He-

terogenität des Fachs. Der zweifellos vorhandene theoretische und methodische Pluralismus ist möglicherweise keine Pathologie der Erziehungswissenschaft, sondern eher Normalfall sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschung (Tenorth 1983; Shulman 1986; Garz 1989).

8. Der modale Identitätsentwurf der Disziplin

Die gemeinsame pädagogische Berufserfahrung scheint ein die Erziehungswissenschaft integrierendes Element zu sein. Trotz multidisziplinärer Grundstruktur des Fachs und trotz der Dynamisierung der eigenen Nachwuchsqualifikation dürfte es gerechtfertigt sein, in den Universitätspädagogen eine akademische Professionselite zu sehen, die - ähnlich wie die administrativen Funktionseliten im Erziehungssystem - zwar nicht mehr selbst praktiziert, wohl aber überwiegend aus professionellen Kernrollen herausgewachsen ist (vgl. Stichweh 1987). Trifft dies zu, dann sollte in der modalen Rollendefinition des Hochschullehrers die praktisch-klinische Orientierung das Zentrum bilden.

Mit unserer Studie versuchen wir, vier wissenschaftliche Perspektiven quantitativ zu erfassen. Als praktisch-klinische Orientierung soll eine Sichtweise gelten, in der die eigene pädagogische Berufserfahrung als Voraussetzung erfolgreicher Forschungs- und Lehrtätigkeit gilt, die wiederum der unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Praxis dient. Als politisch-institutionelle Perspektive - gleichsam das sozialsystemisch ausgerichtete Pendant - wollen wir eine Fachkonzeption bezeichnen, nach der sich pädagogische Forschung im fruchtbaren Kontakt zu Politik und Verwaltung entwickelt und mit ihren Ergebnissen politisch-administrative Entscheidungsprozesse optimieren soll. Schließlich versuchten wir, den immer wieder behaupteten Dualismus zwischen "traditioneller" theoretisch und

historisch arbeitender Pädagogik und "moderner" empirischer Sozialwissenschaft abzubilden, sofern er für das Fach tatsächlich strukturbildend sein sollte. Die 18 Orientierungssitems wurden in der Erwartung, eine Drei-Faktoren-Struktur als angemessen bestätigen zu können, einer Faktorenanalyse unterzogen. Nach unseren Ausgangsannahmen sollten die empirische und theoretisch-historische Orientierung die entgegengesetzten Pole eines Faktors bilden, während die beiden übrigen Dimensionen als zwei weitgehend orthogonale Faktoren darstellbar sein sollten.

Die empirischen Befunde entsprechen den Vermutungen nur mit Einschränkungen. In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse läßt sich eine Drei-Faktoren-Lösung mit den vorliegenden Daten nicht vereinbaren. Ein Vier-Faktoren-Modell läßt sich befriedigend anpassen, wobei für im Fragebogen benachbarte Items desselben Typs vier Meßfehlerkorrelationen zugelassen werden. Der adjustierte Fit-Index liegt bei AGFI = .95; die standardisierten Residuen (RMR = .06) und der Q-Q Plot sprechen für eine mittlere Anpassungsgüte (vgl. Cuttance 1987). Abbildung 7 zeigt das Faktorenmodell und die geschätzten Koeffizienten (LISREL VI mit OLS-Schätzung; eine Liste der Items und die Korrelationsmatrix finden sich im Anhang). Die Interkorrelationen der latenten Variablen (PHI-Matrix) geben Hinweise für die Beantwortung unserer Fragen. Danach stehen eine theoretisch-historische und eine empirische Orientierung in der wissenschaftlichen Arbeit tatsächlich zueinander in Spannung. Allerdings wird man bei einer Korrelation von -.46 noch nicht von einem Dualismus sprechen können. Die praktische und politisch-institutionelle Perspektive wiederum scheint ein gemeinsames Interesse an Veränderung und Optimierung zu verbinden. Die übrigen Koeffizienten weisen auf schwache Zusammenhänge hin. Das faktorielle Muster ist mit dem Eindruck eines ausgeprägten wissenschaftlichen Pluralismus innerhalb der Erziehungswissenschaft sehr wohl verträglich, mit der Krisendia-

gnose integrationsgefährdender innerfachlicher Spannungslinien jedoch nur schwer zu vereinbaren.

Um die quantitative Bedeutung der unterschiedlichen Konzeptionen anschaulich darstellen zu können, wurden mit den faktoriell eindeutigen Items Summenskalen berechnet und am theoretischen Mittelpunkt geteilt, so daß sich die Befürworter eines Konzepts von denjenigen unterscheiden lassen, die ihm ablehnend oder indifferent gegenüberstehen. Die Skalen repräsentieren die jeweiligen faktoriellen Konstrukte gut, wie hohe Korrelationen zwischen Rohsummenwerten und Faktorscores zeigen ($r > .96$). Der Tabelle 9 sind die entsprechenden Verteilungen zu entnehmen. Danach kann es kaum Zweifel geben, daß eine die Pädagogik tragende Grundüberzeugung die Idee einer praktischen Wissenschaft ist. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, daß eigene pädagogische Erfahrungen die Forschung stimulieren und diese zu einer unmittelbaren Verbesserung pädagogischer Handlungsvollzüge führen. 83 Prozent der hauptberuflichen Professoren neigen dazu, ihre wissenschaftliche Arbeit in dieser Weise zu deuten. Für die Selbstbeschreibung der Tätigkeit wird offenbar ein Modell bevorzugt, das von einem "linear-sequentiellen Rationalitätstransfer von Wissenschaft zur Praxis" ausgeht (Drerup 1987, S. 217). Dieses Grundmodell kann in unterschiedlicher Weise akzentuiert werden, wenn ein theoretisch-historisches Interesse, eine politisch-institutionelle Perspektive oder empirische Arbeitsformen hinzutreten. Rund 40 Prozent der praktisch orientierten Pädagogen - das sind gut ein Drittel der Grundgesamtheit - sind freilich der Überzeugung, daß ihre wissenschaftliche Tätigkeit relativ geradlinig von der Praxis in die Praxis führt. Theoretisch-historische oder politisch-institutionelle Fragestellungen spielen für sie ebensowenig eine nennenswerte Rolle wie empirische Forschung.

Es kann nicht ohne Interesse sein, zu erfahren, wie eine Disziplin, die sich der Praxis verschrieben hat, über den Erfolg

ihrer Bemühungen urteilt. Tabelle 10 stellt die präferierten wissenschaftlichen Perspektiven und die Beurteilung des Entwicklungsstands entsprechender Forschung gegenüber. Die Urteile sind von der jeweiligen wissenschaftlichen Orientierung unabhängig. Die Diskrepanz zwischen praktischem Engagement und Erfolgsurteil springt unmittelbar ins Auge. Über 80 Prozent der Hochschullehrer verfolgen mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit praktische Anliegen, und zugleich sind 75 Prozent der Ansicht, daß der Erfolg der Anstrengung zu wünschen übriglasse. In diesem Urteil stimmen die Produzenten der wissenschaftlichen Erkenntnis mit der Meinung designierter Abnehmer offenbar weitgehend überein (vgl. Baumert 1980; Drerup 1987). Ähnlich unfreundlich fällt das Urteil über Forschungen aus, die der Optimierung politischer Entscheidungen dienen sollen. Nur 16 Prozent beurteilen die Entwicklung günstig. Aus der Sicht der jüngeren Professionalisierungsdiskussion könnte man dieses Ergebnis als Beleg für den kontrafaktischen Glauben an die Richtigkeit eines Programms ansehen, dessen Erfolglosigkeit gleichzeitig realistisch erkannt wird (vgl. Tenorth in diesem Heft). Deutlich positiv ist dagegen das Urteil über theoretische und historische Arbeiten. 70 Prozent der Befragten halten den traditionellen Kernbereich der Universitätspädagogik für gut entwickelt. Analysen aktueller Entwicklungen finden ebenfalls noch eine abgewogene Beurteilung. Die empirische Forschung nimmt in der Evaluation bei schon deutlich vorherrschender Skepsis eine mittlere Position ein. Etwas günstiger wird nur die "kleinere Empirie" beurteilt.

Die Dominanz des praktisch-klinischen Fokus ist von der Herkunftsdisziplin unabhängig, nicht aber von der institutionellen Zugehörigkeit. Das praktische Grundanliegen scheint tatsächlich eine die unterschiedlichen Herkunftsdisziplinen übergreifende Klammer zu sein. Dagegen ist erwartungsgemäß die Praxisorientierung in der Tradition der Pädagogischen Hochschule in der Regel besonders ausgeprägt. Auch nach einem

Wechsel an die Universität sind Professoren der Pädagogischen Hochschulen weiterhin stärker praktisch interessiert. Eine Ausnahme machen nur die Psychologen, deren relativ hohes praktisches Engagement von der institutionellen Zugehörigkeit unabhängig ist (in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse wird die Wechselwirkung zwischen Promotionsfach und institutioneller Zuordnung signifikant, s. Anhang).

9. Strukturwandel der Pädagogik: Die stille Revolution

26 Prozent der befragten Hochschullehrer ordnen ihre wissenschaftliche Arbeit unter einer theoretisch-historischen Perspektive ein. Vor dem Hintergrund der bis in die sechziger Jahre hinein das Fach beherrschenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der sie dann ablösenden kritischen Erziehungswissenschaft scheint uns dieser Anteil erstaunlich niedrig zu sein. Zugleich ist aber auch die Gruppe der Empiriker mit 19 Prozent bemerkenswert klein - zumindest, wenn man an das Programm einer "realistischen Wende" denkt (vgl. Tabelle 8). Es kann sich sogar die Frage aufdrängen, ob denn die empirische Forschung überhaupt nennenswert Raum gewonnen habe. Wer ist aber dann der heimliche Gewinner der Expansion? Oder ist Pluralismus die Antwort? Wir wollen versuchen, uns im folgenden Klarheit zu verschaffen, indem wir die wissenschaftlichen Orientierungen in Abhängigkeit vom Zeitraum der Erstberufung untersuchen, wobei wir gleichzeitig den Einfluß der institutionellen Zugehörigkeit im Auge behalten werden.

In einer zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse mit dem Zeitraum der Erstberufung und der institutionellen Zugehörigkeit als Faktoren und den beiden substantiell negativ korrelierenden Dimensionen wissenschaftlicher Orientierung (theoretisch-historische und empirische Orientierung) als Kriterien ist nur der Haupteffekt des Berufszeitpunkts statistisch

bedeutsam (die Varianz-Kovarianz-Matrizen sind homogen (Box's M)). Die beiden univariaten F-Werte werden auch unter Berücksichtigung eines erhöhten α -Fehlers signifikant (vgl. Ergebnistabelle im Anhang). Abbildung 8 erlaubt den Vergleich der entsprechenden Mittelwerte für die fünf Berufszeiträume. Danach hat die theoretisch-historische Forschungsperspektive mit der Expansion des Fachs in der Tat kontinuierlich an Bedeutung verloren. Die Differenz zwischen Anfangs- und Endpunkt der Entwicklung liegt bei knapp einer halben Standardabweichung. Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen, die Macke (1989) für die Entwicklung der pädagogischen Qualifikationsarbeiten berichtet. Es ist wahrscheinlich nicht verfehlt, von einem Strukturwandel im traditionellen Kernbereich der Pädagogik zu sprechen. Ob sich das Fach jedoch tatsächlich zu einer vornehmlich empirisch forschenden Sozialwissenschaft entwickelt hat, ist mehr als zweifelhaft, auch wenn Abbildung 8 einen Bedeutungsgewinn der empirischen Forschung belegt. Bis 1980 verbreiterte sich die empirische Orientierung unter den Neuberufenen allmählich, danach brach der Trend jedoch ab, so daß der realistischen Wende zunächst ein Ende gesetzt wurde (signifikanter nicht-linearer Varianzanteil).

Die Rolle der politisch-institutionellen Orientierung bleibt unabhängig von der institutionellen Zugehörigkeit stabil. Dagegen läßt sich für die Dimension der Praxisorientierung in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse eine signifikante Wechselwirkung zwischen institutioneller Zugehörigkeit und Zeitraum der Erstberufung nachweisen (vgl. Ergebnistabelle im Anhang). Abbildung 9 erlaubt einen für die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen getrennten Vergleich der mittleren Ausprägung der Praxisorientierung für die fünf Berufszeiträume. Seit Mitte der sechziger Jahre zeigt sich in Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bei Neuberufungen eine wellenförmig gegenläufige Bewegung. Die traditionell eher praktisch ausgerichteten Pädagogischen Hochschulen gleichen

sich bei Neurekrutierungen den praxisferneren Universitäten an, während bei Berufungen an Universitäten praxisorientierte Nachwuchswissenschaftler stärker zum Zuge kommen. Diese gegenläufige Entwicklung macht soziologisch Sinn. Die schwächer positionierten Pädagogischen Hochschulen sind unter dem Gesichtspunkt wissenschaftlicher Anerkennung einem Anpassungsdruck seitens der Universitäten ausgesetzt, der sich erst mit der Integration auflöst. Die zunehmende Praxisorientierung neuberufener Universitätslehrer dürfte weniger die Folge einer Kurskorrektur der Universitätspädagogik als vielmehr Ergebnis der Selbstergänzung der mittlerweile in die Universitäten integrierten PH-Pädagogen sein, deren Tradition im universitären Milieu offenbar entlasteter bewahrt werden konnte, als dies an Pädagogischen Hochschulen möglich war.

Um die Bedeutung dieser an sich eher schwachen Veränderung richtig zu erfassen, muß man sich vergegenwärtigen, daß die Praxisorientierung der älteren Hochschullehrergeneration in der Regel in einen Kontext theoretisch-historischer Forschung eingebettet war, was bei der jüngeren und jüngsten Generation offensichtlich nicht mehr in vergleichbarem Maße der Fall ist. Denn der Anteil derjenigen Professoren, die sich der Praxis verschrieben haben, aber ihre wissenschaftlichen Arbeiten weder unter theoretisch-historische oder politisch-institutionelle noch unter empirische Forschung subsumieren möchte, hat seit 1966 zyklisch, aber deutlich zugenommen. Besonders auffällig ist der Anstieg bei Neuberufungen in den achtziger Jahren, der die gegenläufige Bewegung zur Trendwende in der empirischen Forschung darstellt. Freilich ist die wissenschaftliche Tätigkeit auch dieser Hochschullehrer zunächst und überwiegend theoretischer Natur, aber offenbar in besonderem Maße durch ein pragmatisch-konstruktives Interesse geprägt, das sich unmittelbar auf die individuellen Erziehungs- und Bildungsprozesse richtet. In Abbildung 8 ist die Entwicklung des Anteils dieser "Pragmatiker" unter den Neuberufenen getrennt

für die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen - gestrichelt mit der Ordinate rechts im Bild - aufgetragen. Eine Loglineare Analyse bestätigt Zusammenhänge jeweils zwischen diesem Pragmatiker-Anteil und der institutionellen Zugehörigkeit beziehungsweise Pragmatiker-Anteil und Berufungszeitraum. Die Annahme einer Wechselwirkung dritter Ordnung, die durch Abbildung 8 nahegelegt wird (Angleichung beider Hochschularten in den achtziger Jahren), ist dagegen nicht erforderlich ($L.R.Chi^2 = 1.6$; $df = 4$; $p > .81$).

Der steigende Anteil von Hochschullehrern, die sich bei gleichzeitiger Distanz gegenüber den übrigen wissenschaftlichen Perspektiven der pädagogischen Praxis verpflichtet fühlen, veranlaßt uns zu der Frage, wie sich die Bedeutung der praktischen Berufserfahrung als Karrieremerkmale entwickelt hat. Die Bindung des wissenschaftlichen Personals an Praktikerrollen ist - wie wir gesehen haben - hoch (vgl. Tabelle 8). Der größte Teil der akademischen Lehrer hat über längere Zeit einen pädagogischen Beruf außerhalb der Hochschule ausgeübt, bevor er in das Professorenamt berufen wurde. Einen vergleichbar hohen Anteil berufserfahrener Professoren findet man nur an Fachhochschulen, die Berufserfahrung explizit zur Berufungsvoraussetzung machen. Vorherrschend ist in der Pädagogik der Weg durch die Lehrerausbildung, so daß man mit einigem Recht von der Erziehungswissenschaft als einer Lehrerdiziplin sprechen konnte.

Wir wollen im folgenden drei Indikatoren für die Nähe zu Praktikerrollen verwenden, nämlich die erste Lehramtsprüfung, die (schul-)praktische Ausbildung und eine mindestens einjährige pädagogische Berufserfahrung (ohne Berücksichtigung der schulpraktischen Ausbildung). Abbildung 10 zeigt differenziert nach dem Zeitraum der Erstberufung den Anteil der Professorenschaft mit der jeweiligen Vorbildung beziehungsweise Berufserfahrung. Im Gegensatz zu der Zunahme einer pragmatisch-konstruktiven

Orientierung in der wissenschaftlichen Tätigkeit hat die lebensgeschichtliche Bindung an die pädagogische Praxis abgenommen. Offensichtlich wurde die Hochschullehrerkarriere - und das stimmt mit der gestiegenen Bedeutung der Habilitation überein (vgl. Abbildung 4) - zunehmend akademisiert. Die Loglinearen Analysen bestätigen für die schulpraktische Ausbildung und die pädagogische Berufserfahrung die Niveauunterschiede der Hochschularten und die Abnahme der Praxisbindung über die Zeit (Interaktion zwischen Praxiserfahrung und Hochschulart bzw. Praxiserfahrung und Berufszeitraum; L.R.Chi² = 2.58; df = 4; p = .63; L.R.Chi² = 6.43; df = 4; p = .17). Für die erste Lehramtsprüfung läßt sich in der Loglinearen Analyse die Angleichung der beiden Hochschularten über die Zeit statistisch sichern (Interaktion zwischen Lehramt, Hochschulart und Berufszeitraum; L.R.Chi² = 8.25; df = 4; p = .08).

Die Konfiguration dieser Entwicklungen insgesamt scheint so etwas wie eine "stille Revolution" im Fach anzuzeigen. Im Laufe der Expansion ging die Einbettung der traditionellen Praxisorientierung der Pädagogik in theoretisch-historische Forschung verloren, ohne daß die empirische Forschung an ihre Stelle treten konnte. Stattdessen gewann eine Wissenschaftskonzeption an Boden, nach der die wissenschaftliche Tätigkeit im Unterschied zur theoretisch-historischen oder empirischen Forschung offenbar pragmatischer der Optimierung praktisch-pädagogischen Handelns dienen soll. Paradoxe Weise geht parallel dazu die biographische Bindung an Praktikerrollen allmählich zurück. Mit der Akademisierung der Hochschullehrerkarriere wurde praktische Berufserfahrung durch die theoretische Idee einer unmittelbar praktischen Wissenschaft ersetzt.

10. Zusammenfassung und Diskussion

Das Grundmuster der Expansion teilt die Pädagogik mit anderen Disziplinen, insbesondere mit den Spätkömmlingen im Wissenschaftssystem: den Sozialwissenschaften. Das niedrige Ausgangsniveau und schnellere Ende der Expansion sowie der mit dem Personalwachstum gekoppelte institutionelle Strukturwandel verliehen der Entwicklung der Pädagogik jedoch besondere Dynamik. Dennoch dürfte der Prozeß insgesamt zu Recht als Institutionalisierungsschub zu deuten sein. Ende der achtziger Jahre stellt sich die Pädagogik als intern stabil ausdifferenzierte Disziplin dar, die mit dem Ausbau eines quantitativ bedeutsamen Magister- beziehungsweise Diplomstudiengangs auch die "sekundäre Professionalisierung" abgeschlossen hat (Stichweh 1987).

Trotz des beschleunigten Wachstums veränderte sich die Grundstruktur der sozialen Reproduktion des Fachs nur wenig. Es wurden die Grenzziehungen weder zum Erziehungssystem noch zu Nachbardisziplinen weiter gelockert. Die Erziehungswissenschaft läßt sich als multidisziplinäre Kommunikationsgemeinschaft beschreiben, deren Zentrum die häufig der Lehrerbildung verbundenen "genuinen" Pädagogen bilden. Kulturwissenschaftler und Psychologen haben seit langem einen angestammten Platz in dieser Gemeinschaft. Die selbst erst spät expandierenden Sozialwissenschaften fanden nach 1966 ebenfalls schnell eine stabile Nische. Die pädagogische Fachgemeinschaft stellt in der Regel die primäre wissenschaftliche Referenzgruppe dar. Gleichwohl ist die Offenheit der Disziplin zu Nachbarwissenschaften und zum Erziehungssystem weiterhin beträchtlich. Über die unterschiedlichen Herkunftsdisziplinen hinweg scheint die praktisch-klinische Perspektive der wissenschaftlichen Tätigkeit ein die akademische Pädagogik integrierendes Element zu sein, das ihr Fundament in der gemeinsamen pädagogischen Berufserfahrung findet. Im Vergleich zur Stabilität dieses Re-

krutierungsmusters scheinen die temporäre Absenkung von Zugangsschwellen und Stauchung von Berufskarrieren, die zur Bewältigung der Expansion erforderlich waren, von eher peripherer Bedeutung zu sein.

Eine die Pädagogik auch Ende der achtziger Jahre tragende Grundüberzeugung ist die Idee einer praktischen Wissenschaft. In dem modalen Identitätswurf der Disziplin verbindet sich der Anspruch, Aufklärungs- und Orientierungswissen für erzieherisches Handeln zu vermitteln, mit der Hoffnung, durch sozialtechnologisches Wissen direkt zu einer Verbesserung pädagogischer Praxis beizutragen. Für die Selbstbeschreibung der wissenschaftlichen Arbeit wird ein Modell des linearen Rationalitätstransfers bevorzugt. Diese Entschiedenheit der Praxisorientierung kovariiert mit der institutionellen Zugehörigkeit. Hochschullehrer, die aus der Tradition der Pädagogischen Hochschule kommen, sind in der Tendenz stärker praktisch interessiert. Allerdings läßt sich seit geraumer Zeit eine in Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gegenläufige Bewegung bei Neuberufungen nachweisen. Die traditionell eher praktisch ausgerichteten Pädagogischen Hochschulen gleichen sich bei der Nachwuchsrekrutierung bislang universitären Gepflogenheiten an, während bei Berufungen an Universitäten praxisorientierte Wissenschaftler stärker zum Zuge kommen. Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen wandelte sich offenbar das universitäre Milieu.

Die in der Vergangenheit des Fachs dominante theoretisch-historische Forschungsperspektive hat mit der Expansion stetig an Bedeutung verloren, ohne daß die empirische Forschung an ihre Stelle treten konnte. Vielmehr hat die empirische Forschung nach einer Phase der Konsolidierung bei Neuberufungen in den achtziger Jahren wieder an Boden verloren. Der Gewinner scheint eine Wissenschaftskonzeption zu sein, die relativ distanziert zu theoretisch-historischen und politisch-institu-

tionellen Fragestellungen und/oder empirischer Forschung auf eine pragmatische Optimierung pädagogischen Handelns setzt. Diese Praxisorientierung steht in Spannung zur allmählich zunehmenden Akademisierung der Hochschullehrerkarriere und dem damit verbundenen Verlust praktischer Berufserfahrung.

Die Konzeption einer praktischen Wissenschaft als Leitidee der Pädagogik führt zu unserem Ausgangspunkt, zur jüngsten Diskussion über wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Handeln beziehungsweise Professionswissen und Professionalisierung zurück. Wir wollen an dieser Stelle nicht in diese Diskussion eintreten, jedoch einige Argumente aufnehmen, die mögliche Folgen dieses Identitätsentwurfs in den Blick rücken. Vielleicht ist das im Widerspruch zu den theoretischen Präferenzen stehende, aber in der Disziplin verbreitete negative Urteil über den Entwicklungsstand praxisorientierter Forschung bereits ein Ausdruck dieser Folgeprobleme.

Die enge Verknüpfung pädagogischer Forschung mit der jeweiligen Zeitkultur, die sich insbesondere aus ihrem Aufklärungsanspruch ergibt, bringt die Entwicklung von Forschungsprogrammen in eine verstärkte Abhängigkeit von der Stabilität gesellschaftlicher Deutungen von Bildung und Erziehung. Zugleich unterwirft sie die Forschung einer an gesellschaftliche Spannungslinien gebundenen Bewertung als situationsstabilisierend oder -transzendierend. Das erschwert es vermutlich, Gesinnungsunterstellungen und Gesinnungserwartungen abzuweisen. Der Austausch von Wahrheiten kann so zu einem moralischen Problem werden. Eine Argumentationsfigur wie die folgende, bei der es uns nicht auf den theoretischen Standort und seine Veränderung ankommt, mag dies verdeutlichen. Garz (1989) wies auf diesen Kommentar hin:

"Ich habe die 'Wende' Mollenhauers auch als eine Art Treulosigkeit gegenüber den Adoptivkindern empfunden. Was bedeutet dieser Traditionsbruch für die jüngere Generation der Päd-

agogen, die sich an Mollenhauer und die ihm Gleichgesinnten angeschlossen hatten?" (Scheilke in Kaufmann 1987, S. 69)

In ähnlicher Weise kann die direkte Bindung der Forschung an Problemlagen der Erziehungspraxis die Disziplin mit wechselnden Fragestellungen konfrontieren, die sich mit nach wissenschaftsinternen Kriterien erfolversprechenden Forschungsaufgaben nicht decken müssen. Oelkers (1982) lastet dieser Form der Berufswissenschaft eine ausgesprochen negative Wirkung auf die Theoriebildung der Disziplin an. In ähnliche Richtung zielen skeptische Diagnosen der Allzuständigkeit der Pädagogik (Schmitz 1981; Heid 1987). Beides sind vermutlich keine günstigen Umstände, um zu einigermaßen stabilen Problemdefinitionen zu gelangen, die Voraussetzung für die Entwicklung von - auch konkurrierenden - Forschungsprogrammen sind.

Der Praxisanspruch erschwert möglicherweise auch die Vereinbarung verlässlicher Verfahrenskonventionen, die ja gerade die Erkenntniserzeugung im Wissenschaftssystem von dem im Erziehungssystem gewonnenen Professionswissen unterscheiden. Die Bewertungsinstanz, der sich der Erziehungswissenschaftler zu stellen hat, verschiebt sich von der "scientific community" auf eine interessierte Öffentlichkeit und den praktizierenden Pädagogen. Die daraus sich ergebenden Probleme sind mehr als Sprach- und Übersetzungsfragen. Sie treffen die Autonomie einer wissenschaftlichen Disziplin und ihre Kapazität, Erkenntnis zu kumulieren. Das Fachgebiet dürfte es sich damit nicht leichtmachen, ein ausreichendes Maß interner Homogenität in der thematischen und prozeduralen Definition der Forschung zu erreichen, um seine Identität gegenüber inhaltlich konkurrierenden Disziplinen und der praktisch-politischen Reflexion im Erziehungssystem zur Geltung zu bringen.

Aber ist die Transformation zur "forschenden Disziplin" wirklich der Ausweg? Fachvertreter, die einer kongruenten Auslegung des Verhältnisses von Theorie und Praxis mißtrauisch

gegenüberstehen und zunächst eine Differenzhypothese stärken möchten, sind offensichtlich in der Minderheit. Auf absehbare Zeit wird sich daran vermutlich wenig ändern, auch wenn die Wirkung ihrer Argumente noch nicht abzuschätzen ist. Dennoch scheint diese Gruppe groß genug zu sein, um die wissenschaftssoziologische Frage zu stellen, ob in der Pädagogik Anzeichen einer Differenzierung zwischen eher "forschenden" und stärker konstruktiv-reflexiv arbeitenden Teilen der Disziplin erkennbar sind, wie sie sich in anderen Wissenschaften mit klinischem Fokus ausgebildet hat (Parsons & Platt 1973; Stichweh 1987).

Literatur

Alisch, L. M. & Rössner, L. (1978). Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. Ein Beitrag zur Technologiediskussion in den Sozialwissenschaften. München: Reinhardt.

Alisch, L. M. & Rössner, L. (1980): Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München: Fink.

Baumert, J. (1980). Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950 (S. 589-748). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, Stuttgart: Klett.

Baumert, J., Naumann, J., Roeder, P. M. & Trommer, L. (1987). Zur institutionellen Stratifizierung im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 16/SuU). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Beck, K. (1983). Lehrerausbildung als Verbindung von Theorie und Praxis. Pädagogische Rundschau, 20, 145-169.

Beck, U. & Bonss, W. (1984). Soziologie und Modernisierung. Soziale Welt, 35, 4, 381-406.

Beck, U. & Bonss, W. (Hrsg.) (1987). Weder Aufklärung noch Sozialtechnologie. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt: Suhrkamp.

Ben-David, J. & Collins, R. (1966). Social Factors in the Origins of a New Science: The Case of Psychology. American Sociological Review, 31, 451-465; reprinted in V. St. Sexton & H. Misiak (Eds.) (1971), Historical Perspectives in Psychology: Readings (pp. 98-122). Belmont: Brooks & Cole.

Blankertz, H. (1978). Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. Zeitschrift für Pädagogik, 24, 2, 171-182.

Bromme, R. (1987). Die Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrern: Zum Inhalt und zur psychologischen Struktur von Wissen. In G.-A. Eckerle & J.-L. Patry (Hrsg.), Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik (S. 179-204) (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 5). Baden-Baden: Nomos.

Cuttance, P. (1987). Issues and Problems in the Application of Structural Equation. In P. Cuttance & R. Ecob (Eds.), Structural Modeling by Example. Applications in Educational, Socio-

logical, and Behavioral Research (pp. 242-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Dewe, B. (1988). Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 6). Baden-Baden: Nomos.

Drerup, H. (1987). Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 2). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Eckerle, G.-A. & Patry, J.-L. (Hrsg.) (1987). Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 5). Baden-Baden: Nomos.

Etzioni, A. (Ed.) (1969). The Semi-Professions and Their Organization. New York: Free Press.

Flitner, A. (1978). Eine Wissenschaft für die Praxis? Zeitschrift für Pädagogik, 24, 2, 117-127 (Jubiläumsband. Pädagogische Impulse 1955-1980, Fünfundzwanzig Jahre "Zeitschrift für Pädagogik". Eine Auswahl wichtiger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion).

Flitner, W. (1958) (1963). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (Pädagogische Forschungen, Bd. 1). 3. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.

Flitner, W. (1960). Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe (Anthropologie und Erziehung, Bd. 1). 2. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.

Freidson, E. (1986). Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge. Chicago, London: University of Chicago Press.

Garz, D. (1989). Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein. Pädagogische Rundschau, 43, 1, 17-35.

Geissler, G. (1964). Die Differenzierung der Erziehungswissenschaft in der Universität und das Problem einer Pädagogischen Fakultät. Zeitschrift für Pädagogik, 10, 1-23.

Harney, K., Jütting, D. & Koring, B. (1987). Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien (Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 1). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Heid, H. (1983). Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In D. Lenzen & A. Schröder (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (S. 177-190). Stuttgart: Klett.

Heid, H. (1987). Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 20, 225-251.

Helm, L., Horn, K.-P., Keiner, E. & Tenorth, H.-E. (1989). Autonomie und Heteronomie - Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß (erscheint in Zeitschrift für Pädagogik).

Keckeisen, W. (1983). Kritische Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen & A. Schröder (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (S. 117-138). Stuttgart: Klett.

Kittel, H. (1980). Die Pädagogischen Hochschulen verdienen die eigene Zukunft. Mitteilungen des Hochschulverbandes, 28, 1, 5-14.

Kittel, H. (1982). Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen. Ein Disput mit Hellmut Becker. Neue Sammlung, 22, 2, 165-181.

Köhler, H. (1989). Eine "stille Revolution" an den Hochschulen? Hochschullehrerinnen im Spiegel der Statistik. Zeitschrift für Pädagogik, 35, 4, 493-514.

König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) (1982). Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn: Schöningh, München: Fink.

Krumm, V. (1983). Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen & A. Schröder (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (S. 139-154). Stuttgart: Klett.

Kuckartz, U. & Lenzen, D. (1986). Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (I). Zeitschrift für Pädagogik, 32, 6, 865-877.

Kuckartz, U. & Lenzen, D. (1988). Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II). Zeitschrift für Pädagogik, 34, 5, 673-685.

Larrá, F. (1986). Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. Versuch einer Bestimmung mit Hilfe systemtheoretischer Kategorien. München: Profil.

Lepsius, M. R. (1973). Gesellschaftsanalyse und Sinngebungs-
zwang. In G. Albrecht, H. Daheim & F. Sack (Hrsg.), Soziolo-
gie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissen-
schaften (S. 105-116). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1987a). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur
systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In J. Oel-
kers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), Pädagogik, Erziehungswissen-
schaft und Systemtheorie (S. 57-75). Weinheim, Basel: Beltz.

Luhmann, N. (1987b). Wissenschaftssoziologie (Manuskript).
Bielefeld.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1976). In H.-D. Haller & D. Jen-
sen (Hrsg.), Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1980: Lehr-
jahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion?
(S. 247-277). Stuttgart: Klett.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Reflexionsprobleme im
Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.) (1986). Zwischen Intrans-
parenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.:
Suhrkamp.

Lüschen, G. (Hrsg.) (1979). Deutsche Soziologie seit 1945.
Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug (Sonderheft der Kölner
Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 21).
Opladen: Westdeutscher Verlag.

Macke, G. (1989). Thematische und methodische Entwicklungen im
Fach Erziehungswissenschaft (Manuskript). Freiburg.

Mey, Marc de (1982). Cognitive Paradigm. Cognitive Science, a
Newly Explored Approach to the Study of Cognition Applied in
an Analysis of Science and Scientific Knowledge (Sociology of
the Sciences Monographs, Vol. 1). Dordrecht, Boston & London:
Reidel.

Mollenhauer, K. (1982). Marginalien zur Lage der Erziehungs-
wissenschaft. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), Erziehungswis-
senschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme
(S. 252-265). Paderborn: Schöningh, München: Fink.

Müller, S. F. & Tenorth, H.-E. (1979). Erkenntnisfortschritt
und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum
Progreß der Theorie des Bildungssystems seit der "realisti-
schen Wendung". Zeitschrift für Pädagogik, 25, 6, 853-881.

Naumann, J., Baumert, J., Roeder, P. M. & Trommer, L. (1987).
Leistungshierarchien, Reputationsdifferenzen und Fachkulturen

(Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 23/SuU). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Neumann, D. & Oelkers, J. (1984). "Verwissenschaftlichung als Mythos"? Zeitschrift für Pädagogik, 30, 2, 229-252.

Oelkers, J. (1982). Lehrerbildung in einer verkannten Disziplin? - Anmerkungen zu einem Symposium. Neue Sammlung, 22, 415-422.

Parsons, T. (1968). Professions. In D. L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 12 (pp. 536-547). New York: Macmillan & Free Press.

Parsons, T. & Platt, G. M. (1973). The American University. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Roeder, P. M., Baumert, J. & Naumann, J. (1987). Über institutionelle Bedingungen wissenschaftlicher Produktivität (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 17/SuU). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Rüschemeyer, D. (1980). Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. Geschichte und Gesellschaft, 6, 311-325.

Scheilke, Chr. Th. (1987). In H. B. Kaufmann (Hrsg.), Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik (S. 69). Münster.

Schelsky, H. (1971). Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (Wissenschaftstheorie, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsplanung, Bd. 20). 2., um einen "Nachtrag 1970" erw. Aufl., Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.

Schmitz, E. (1981). Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 1, 1, 13-35.

Schönwälder, H.-G. (1987). Pädagogik - Referenzwissenschaft praktischer Pädagogen an unseren Schulen. In H.-G. Schönwälder (Hrsg.), Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik (S. 15-35). Freiburg: Dreisam.

Schriewer, J. (1983). Pädagogik - ein deutsches Syndrom? In Zeitschrift für Pädagogik, 29, 3, 359-389.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 3-36). 3rd ed., New York: Macmillan.

Stichweh, R. (1987). Professionen und Disziplinen - Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien (S. 210-275) (Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 1). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Tenbruck, F. H. (1979). Deutsche Soziologie im internationalen Kontext. Ihre Ideengeschichte und ihr Gesellschaftsbezug. In G. Lüschen (Hrsg.), Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug (S. 71-107) (Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 21). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Tenorth, H.-E. (1983). Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. Zeitschrift für Pädagogik, 29, 3, 347-358.

Tenorth, H.-E. (1984). Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 30, 1, 49-68.

Tenorth, H.-E. (1987). Dogmatik als Wissenschaft - Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In D. Baecker, J. Markowitz, R. Stichweh, H. Tyrell & H. Wilke (Hrsg.), Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag (S. 694-719). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Weniger, E. (1952) (1964). Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. 3. Aufl., Weinheim: Beltz.

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1960). Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil 1: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen: Mohr.

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1988). Empfehlungen zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln.

Zedler, P. (1984). Professionalisierung und Reflexivität. Der Beitrag der Allgemeinen Pädagogik zu Erwerb und Schulung pädagogischer Kompetenz (Erziehungswissenschaftliche Studien und Berichte). Hagen: Fernuniversität Hagen.

Tabelle 1: Lehramtsstudenten, Studenten mit Prüfungsfach Pädagogik/Erziehungswissenschaft¹ und hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft an Wissenschaftlichen Hochschulen (einschließlich Pädagogischen Hochschulen)

Studenten/Professoren	1966	1973	1975	1977	1980	1983	1985	1987
Lehramtsstudenten	118.189	220.610	251.066	227.372	208.005	177.860	138.317	112.540
Pädagogikstudenten	1.024	25.144	28.214	30.885	35.235	36.719	36.419	35.751
Professoren der Erziehungswissenschaft ²	196	.	.	926	.	1.054	.	1.012
davon an Pädagogischen Hochschulen	147	.	.	497	.	209	.	166
Studenten pro Professor	620	.	.	281	.	204	.	155

1 Studenten in Magister-, Diplom- und Promotionsstudiengängen.

2 Die Angaben für 1966, 1977 und 1983 beruhen auf den Individualerhebungen des Statistischen Bundesamtes. Die Zahlen wurden um die für die einzelnen Erhebungen durchschnittliche Untererfassung der hauptberuflichen Professoren korrigiert. Die Untererfassung betrug 1966 ca. 2 Prozent, 1977 und 1983 ca. 4 Prozent. Die Angabe für 1987 ist ein Ergebnis der Erhebung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Unter den 1983 ausgewiesenen 1.054 Professoren befinden sich 232 Professoren der Besoldungsgruppe C2, 1987 sind es 194.

Quellen: Statistisches Bundesamt; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: "Zur Lage der Erziehungswissenschaft".

Tabelle 2: Hochschullehrer an Wissenschaftlichen Hochschulen und Pädagogischen Hochschulen nach Fachgebieten 1960 und 1966

Fachgebiet	1960		1966			1983
	o./a.o. Professoren	Habilitationer Nachwuchswissenschaftler	o./a.o. Professoren (einschl. Emeriti)	Wiss. Hochschulen	Päd. Hochschulen	Wiss. Hochschulen
	Wiss. Hochschulen		Wiss. Hochschulen			Wiss. Hochschulen einschließlich Päd. Hochschulen
Erziehungswissenschaft	23	7	48	144	8	1.012
Psychologie	20	36	56	59	29	483
Politologie/Soziologie	39	26	83	20 (51) ¹	20	641
Wirtschaftswissenschaften	169	80	259	-	70	967
Physik ²	146	174	232	-	250	1.087
Medizin ³	457	1.727	663	-	2.168	2.937

1 In Klammern: einschließlich Politische Bildung.

2 Einschließlich Astronomie und Astrophysik.

3 Human- und Veterinärmedizin.

Quelle: Statistisches Bundesamt.

Tabelle 3: Wissenschaftliches Personal der Erziehungswissenschaft an Wissenschaftlichen Hochschulen nach Personal- bzw. Besoldungsgruppe und Geschlecht 1987

Personalgruppe	Insgesamt	Weiblich in Prozent	Männlich in Prozent
Hauptberufliche Professoren ¹			
C4	516	6,2	93,8
C3	302	10,6	89,7
C2	194	22,3	77,7
Hauptberufliche Professoren	1.012	10,7	89,3
Hochschullehrer ²	1.235	11,4	88,6
Hauptberufliche wissen- schaftliche Mitarbeiter	1.108	26,0	74,0
Hauptberufliches wissen- schaftliches Personal	2.120	18,7	81,3

- 1 Berechnet auf der Grundlage von 861 hauptberuflichen Professoren mit bekannter Besoldungsgruppe; Anteil der C4-Stelleninhaber 51,0 Prozent. In der realisierten Befragungsstichprobe von n = 559 beträgt der Anteil der C4-Professoren 50,8 Prozent.
- 2 Die Gruppe enthält: hauptberufliche Professoren, Emeriti (sofern sie lesen), Honorarprofessoren, außerplanmäßige Professoren, Privatdozenten und habilitierte wissenschaftliche Mitarbeiter.

Tabelle 4: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach Hochschulart 1987 (in Prozent)

Hochschulart	Population (N = 1.012)	Stichprobe (n = 559)
Universität	75,0	74,8
Gesamthochschule	8,6	9,5
Pädagogische Hochschule	16,4	15,7
Aus Pädagogischer Hochschule in Universität oder Gesamt- hochschule übergeleitet	.	31,3

Tabelle 5: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach Fachgebiet (institutionelle Zuordnung und Selbstzuordnung) (in Prozent)

Fachgebiet	Grundgesamtheit (N = 1.012)	Stichprobe (n = 559)	
	Institutionelle Zuordnung	Institutionelle Zuordnung	Selbst- zuordnung 1. Präferenz
Allgemeine/Historische Pädagogik	25,3	26,1	25,3
Vergleichende Pädagogik	4,1	4,4	4,5
Didaktik/Schulpädagogik insgesamt	30,8	30,0	28,8
darunter:			
Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik	.	.	15,5
Schulstufendidaktik (einschließlich Vorschulerziehung)	.	.	4,9
Schul- und Unterrichtsforschung	.	.	8,4
Sonderpädagogik	13,1	12,6	11,5
Sozialpädagogik	8,1	8,4	7,1
Berufs-/Wirtschaftspädagogik	5,3	5,3	5,6
Erwachsenen-/Weiterbildung	4,4	4,9	5,1
Pädagogische Psychologie	5,3	4,4	6,7
Bildungssoziologie	3,1	3,3	4,2
Hochschuldidaktik	0,6	0,7	1,3

Tabelle 6: Referenzdisziplinen für hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft (n = 559; Angaben in Prozent)

Referenzdisziplin	Rangordnung ¹		
	1. Referenz	Weitere Referenz	Keine Referenz
Erziehungswissenschaft	72,2	17,6	10,2
Sozial-/Wirtschaftswissenschaften ²	9,3	48,2	42,5
Psychologie	14,0	43,0	43,0
Philosophie/Geschichte	5,4	47,5	47,1
Sonstige Fächer	5,9	12,0	82,1

1 Mehrfachnennungen für einen Rangplatz möglich.

2 Einschließlich Jurisprudenz.

Tabelle 7: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach Promotionsfach und erster Referenzdisziplin (in Prozent)

Promotionsfach	Erste Referenzdisziplin			
	Erziehungs- wissenschaft	Sozial-/ Wirtschafts- wissenschaften	Psychologie	Philosophie/ Geschichte
Erziehungswissenschaft (n = 267)	81,6	5,2	9,0	3,7
Sozial-/Wirtschafts- wissenschaften (n = 42)	38,1	50,0	9,5	2,4
Psychologie (n = 37)	35,1	-	56,8	5,4
Kulturwissenschaften (n = 53)	75,5	(1 abs.)	5,7	7,5

Tabelle 8: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach Promotionsfach und pädagogischer Vorbildung bzw. Berufserfahrung (in Prozent)

Promotionsfach	Vorbildung/Berufserfahrung vor Erstberufung		
	1. Lehramtsprüfung ¹	(Schul-) Praktische Ausbildung ²	Pädagogische Berufserfahrung ³
Erziehungswissenschaft (n = 283)	71,4	70,9	85,4
Sozial-/Wirtschaftswissenschaften (n = 45)	26,7	34,1	55,8
Psychologie (n = 39)	51,3	53,8	75,7
Kulturwissenschaften (n = 56)	62,5	62,5	90,4

1 $\chi^2 = 36.5$; $df = 3$; $p < .01$.

2 $\chi^2 = 24.8$; $df = 3$; $p < .01$.

3 Berufstätigkeit in pädagogischen Feldern länger als ein Jahr ohne schulpraktische Ausbildung; $\chi^2 = 2.5$; $df = 3$; $p = .47$.

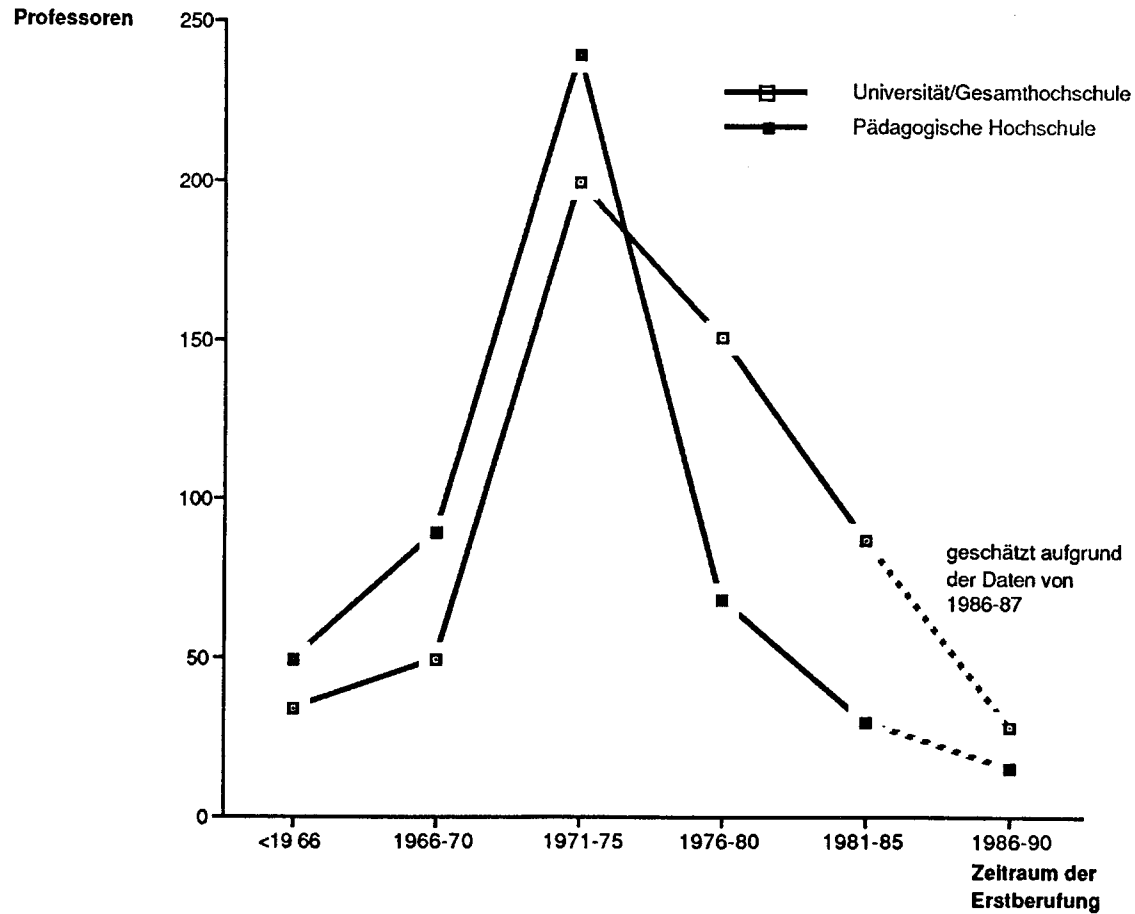
**Tabelle 9: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach wissenschaftlicher Orientierung
(n = 559; Angaben in Prozent)**

Wissenschaftliche Orientierung	Insgesamt	Darunter mit weiterer wissenschaftlicher Orientierung				
		Praktische Orientierung	Theoretisch-historische Orientierung	Empirische Orientierung	Politisch-institutionelle Orientierung	Keine weitere Orientierung
Praktische Orientierung	82,8	-	24,0	19,9	32,6	41,7
Theoretisch-historische Orientierung	25,8	77,1	-	11,1	34,7	20,1
Empirische Orientierung	19,3	85,2	14,8	-	27,8	12,0
Politisch-institutionelle Orientierung	30,4	88,8	29,4	17,6	-	8,2
Andere, nicht bekannte Orientierungen	6,0	-

Tabelle 10: Wissenschaftliche Orientierung und Beurteilung des Stands entsprechender Forschung (in Prozent der hauptberuflichen Professoren)

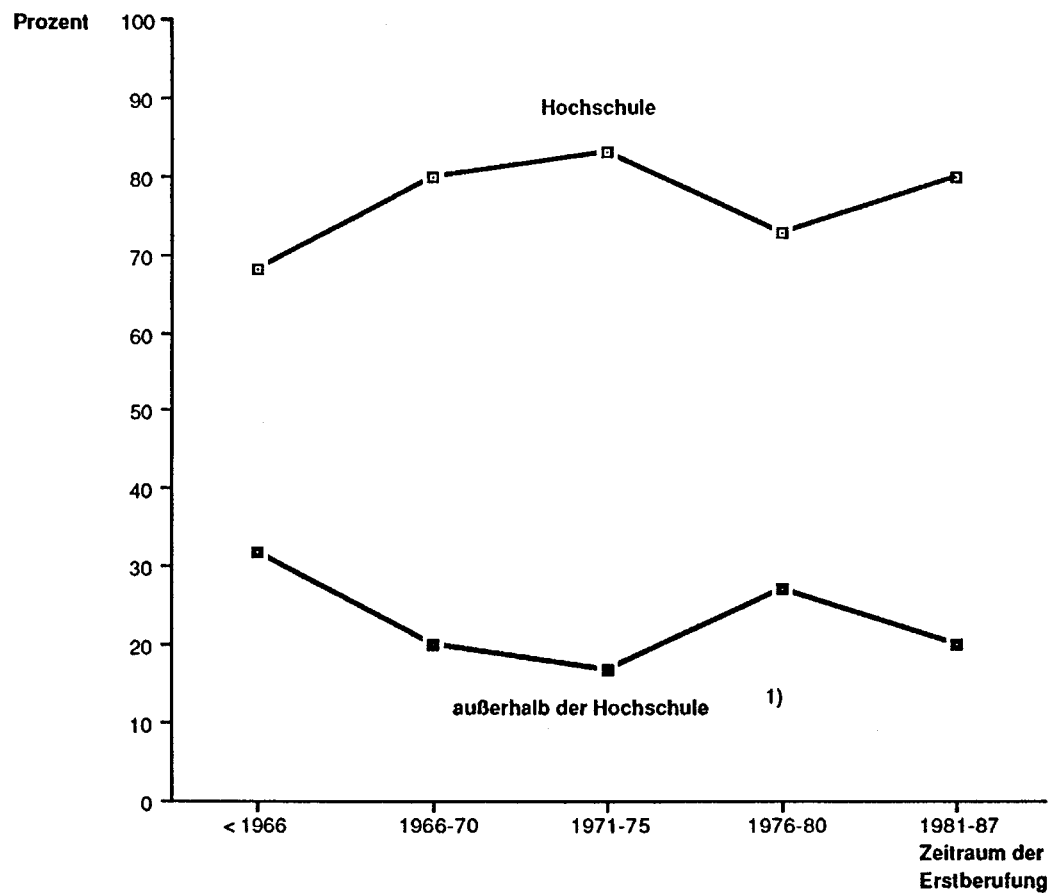
Wissenschaftliche Orientierung/ Forschungstyp	Zustimmung zur wissen- schaftlichen Orientierung (n = 559)	Beurteilung des Forschungsstands (n = 406-468)	
		günstig	ungünstig
Praxisorientierung/ Forschung zur unmittel- baren Praxisverbesserung	82,8	25,6	74,4
Politisch-institutionelle Orientierung/Forschung zur Optimierung politi- scher Entscheidungen	30,4	16,4	83,6
Analysen aktueller Entwicklungen		47,0	53,0
Theoretisch-historische Orientierung/theoretische und historische Arbeiten	25,8	69,5	30,5
Empirische Orientierung/ empirische Arbeiten unterschiedlichen Typs	19,3	37,9	62,1
"Kleine" Empirie		50,6	49,5

Abbildung 1: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach Hochschulart und Zeitraum der Erstberufung¹⁾



1) Berechnet aufgrund einer Stichprobe von n = 537

Abbildung 2: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach Tätigkeitsort und Zeitraum der Erstberufung (n = 519)



1) Davon 90.2 Prozent in pädagogischer Funktion

Abbildung 3: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach Hauptfach der Promotion und Zeitraum der Erstberufung (n = 419)

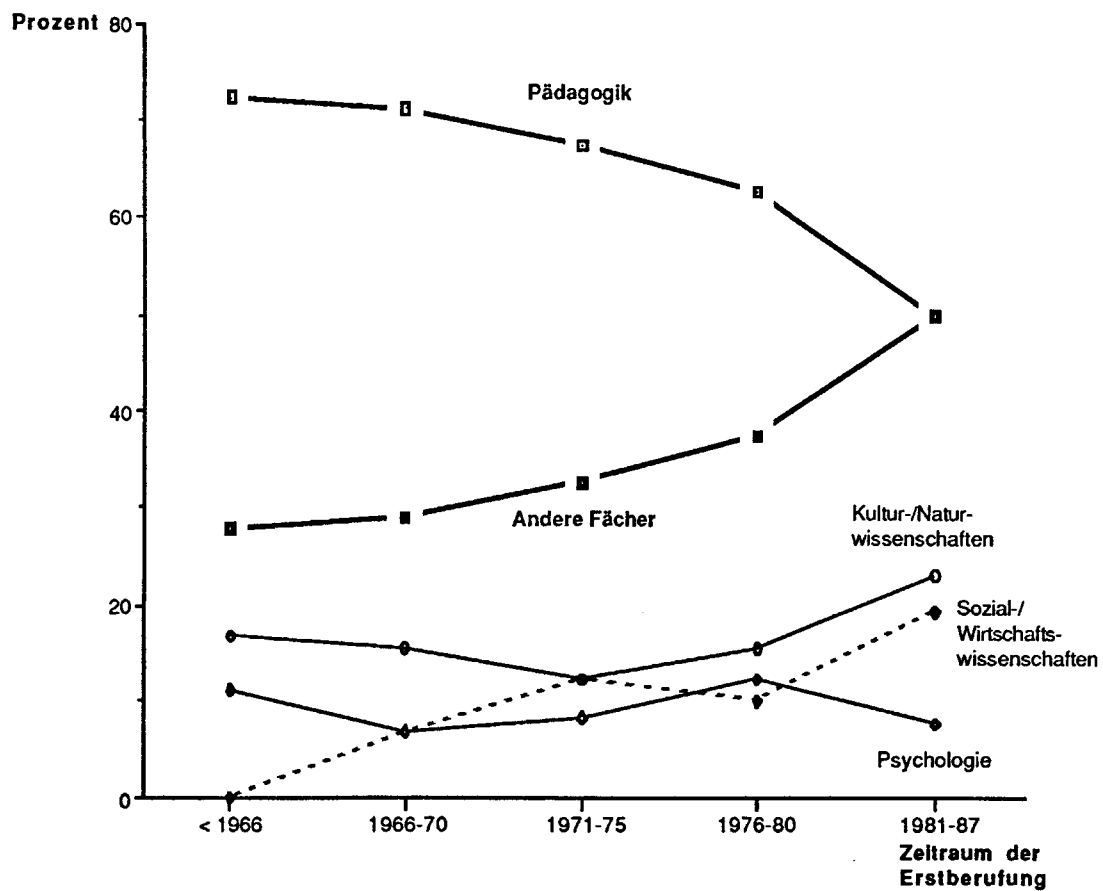


Abbildung 4: Hauptberufliche Professoren nach formaler Qualifikation, Zeitraum der Erstberufung und Hochschulart (n = 528)

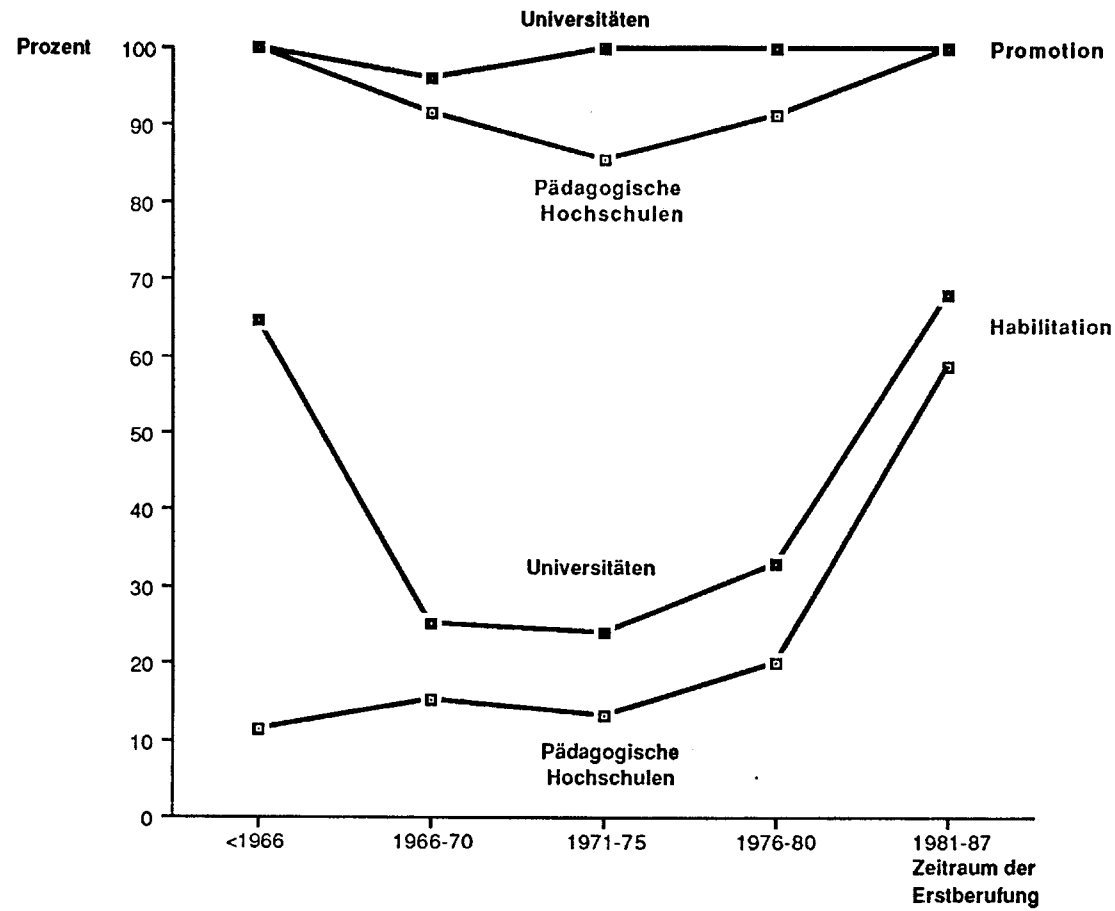


Abbildung 5: Mittlere Wartezeit zwischen Promotion und Erstberufung nach Zeitraum der Erstberufung und Hochschulart (n = 519)

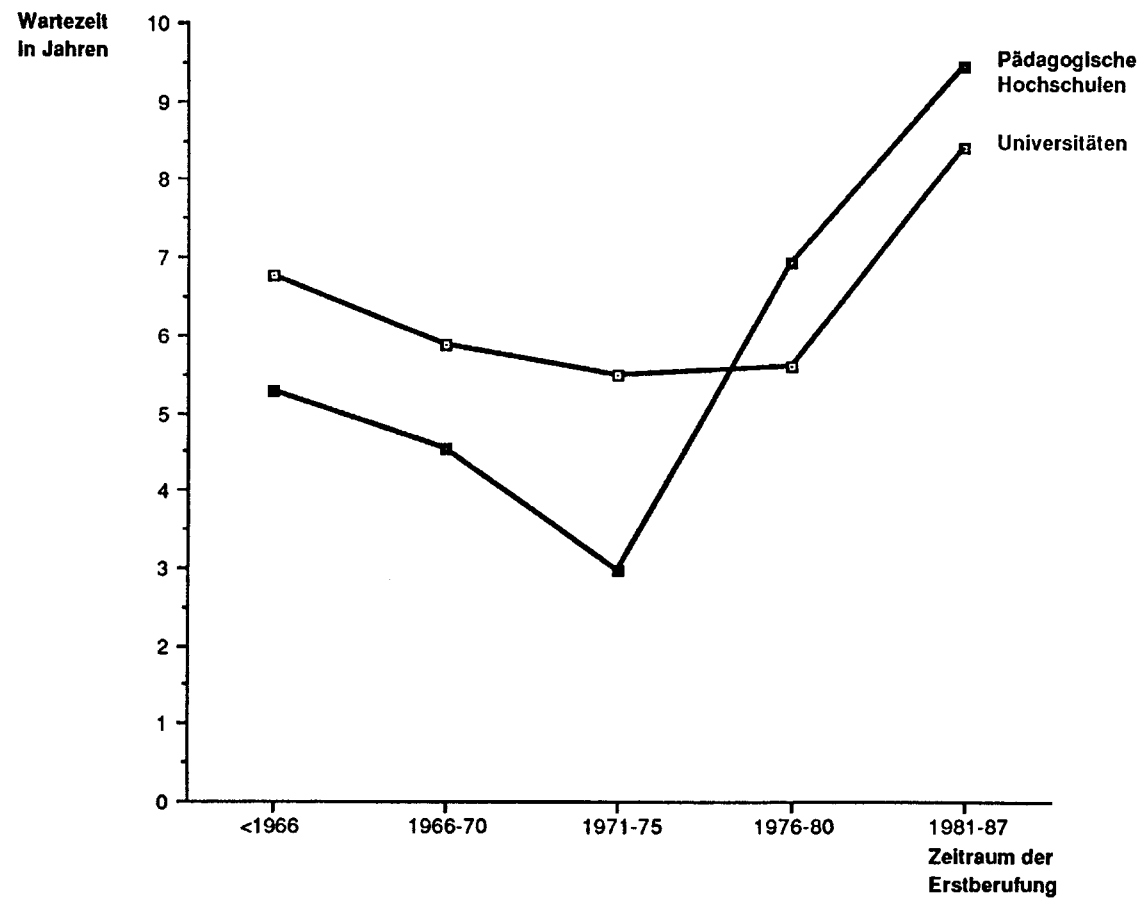
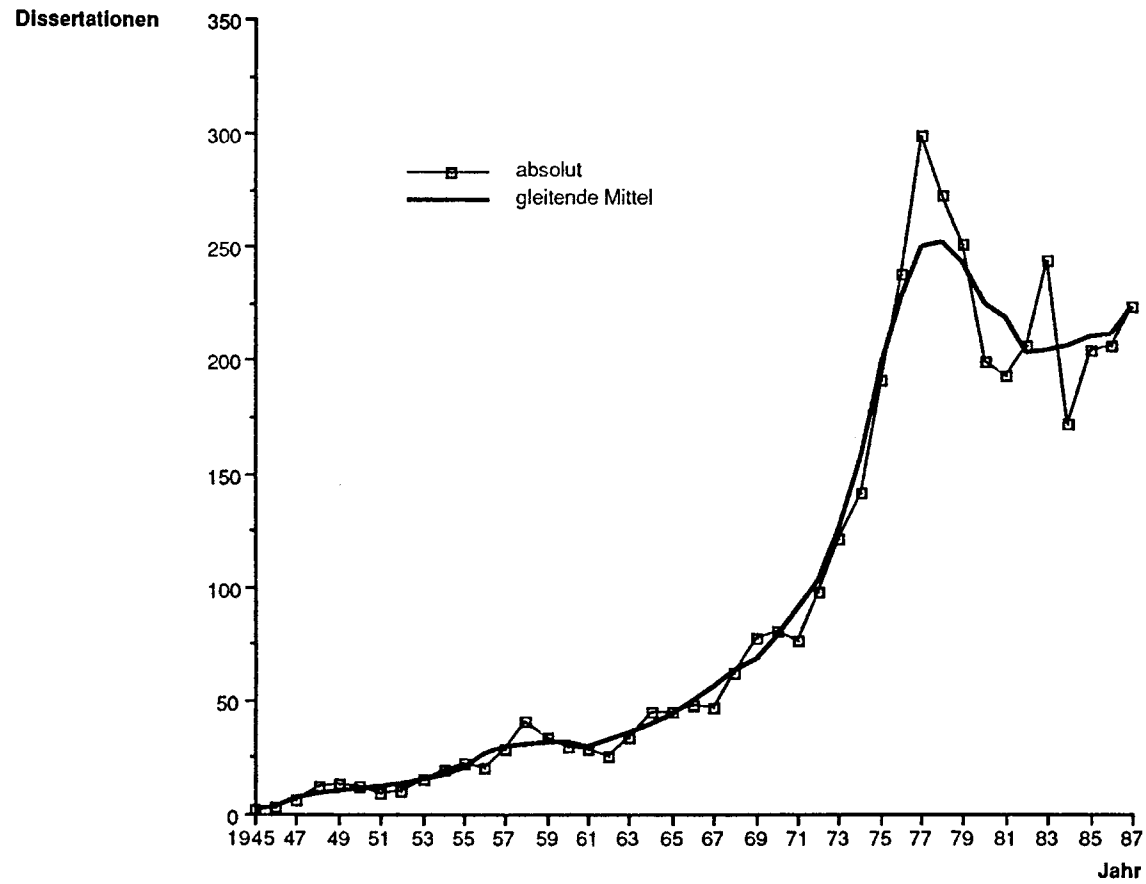


Abbildung 6: Pädagogische Dissertationen an Hochschulen der Bundesrepublik 1945-1987



Quelle : Macke 1989

Abbildung 7: Faktorenmodell der wissenschaftlichen Orientierung (Konfirmatorische Faktorenanalyse)

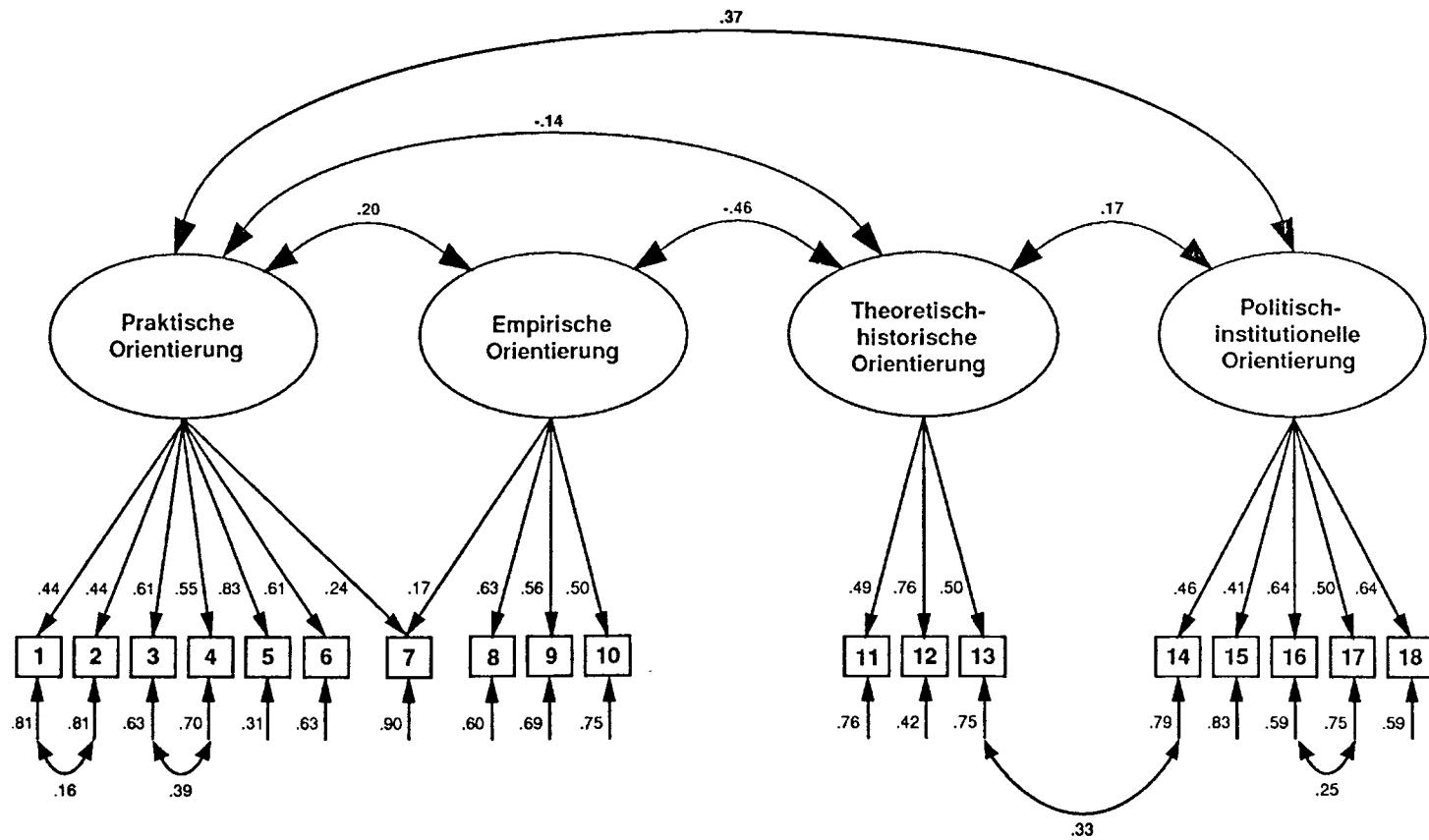


Abbildung 8: Mittlere Ausprägung theoretisch-historischer und empirischer Orientierung, Anteile der Pragmatiker nach Zeitraum der Erstberufung (n = 537)

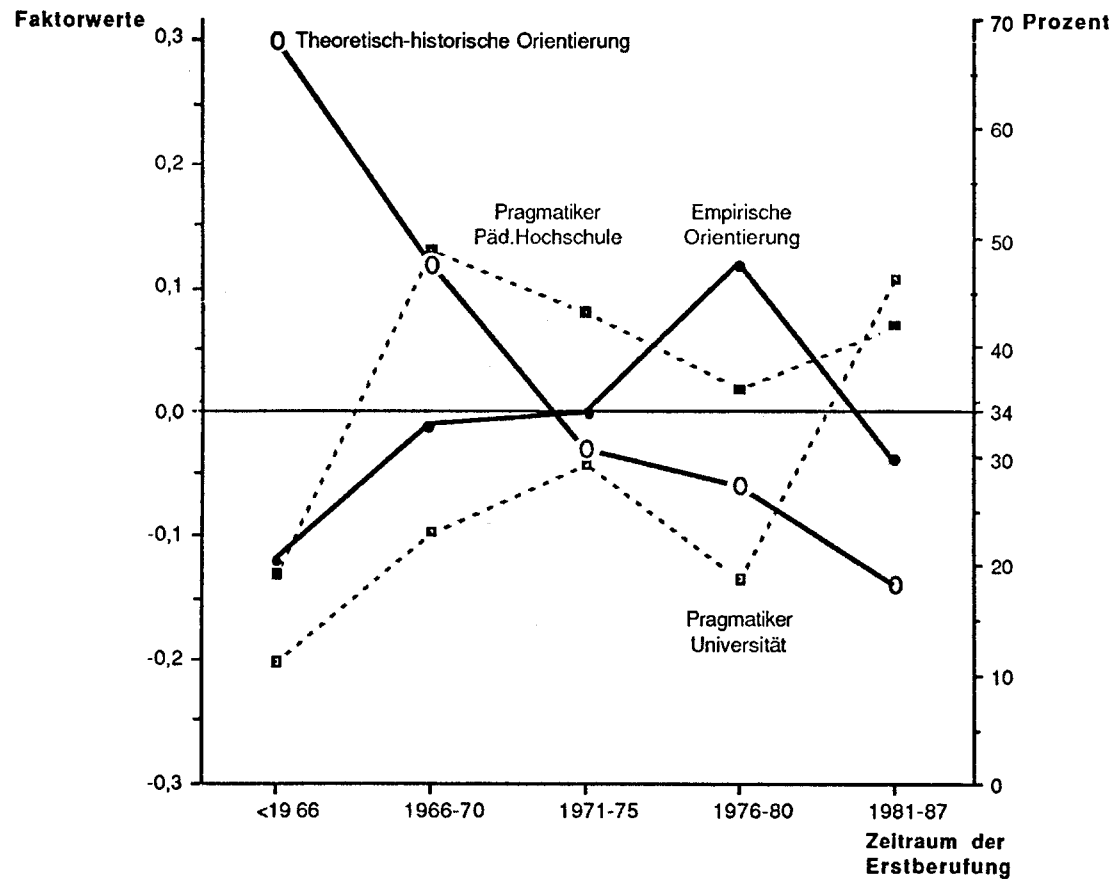


Abbildung 9: Mittlere Ausprägung der Praxisorientierung nach Berufszeitraum und Hochschulart

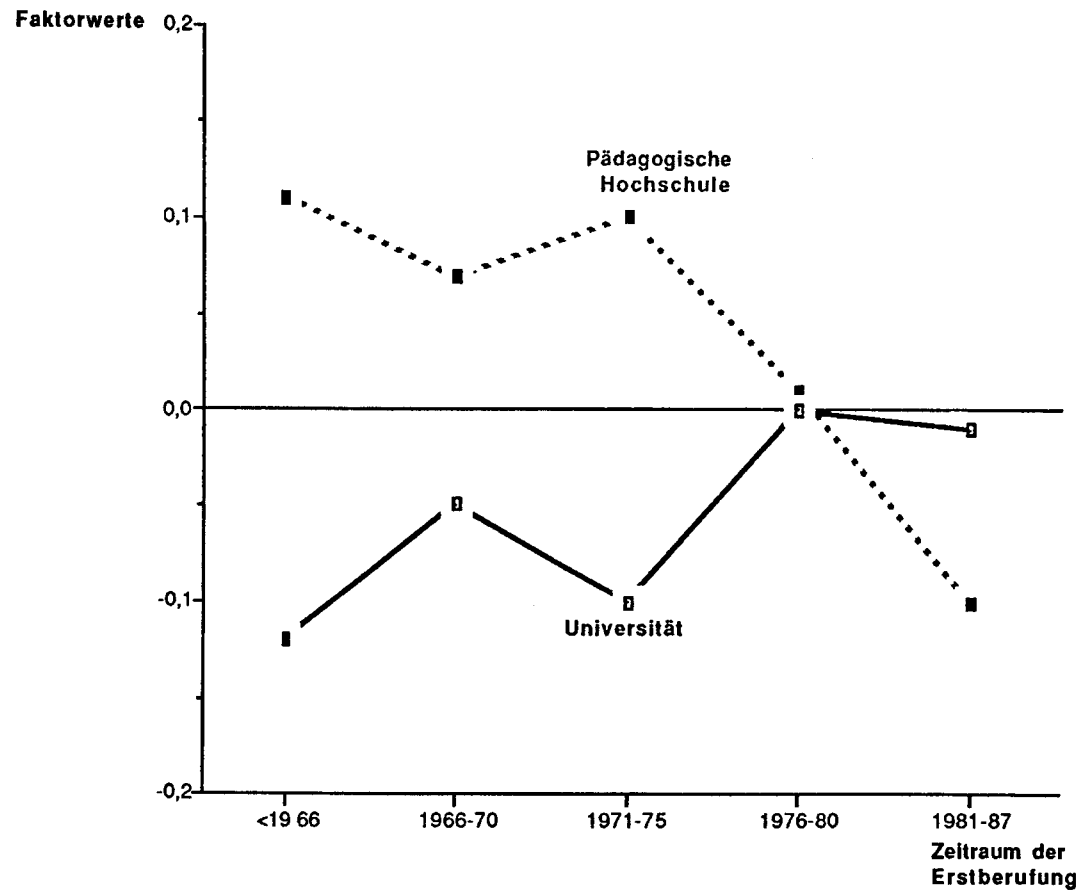
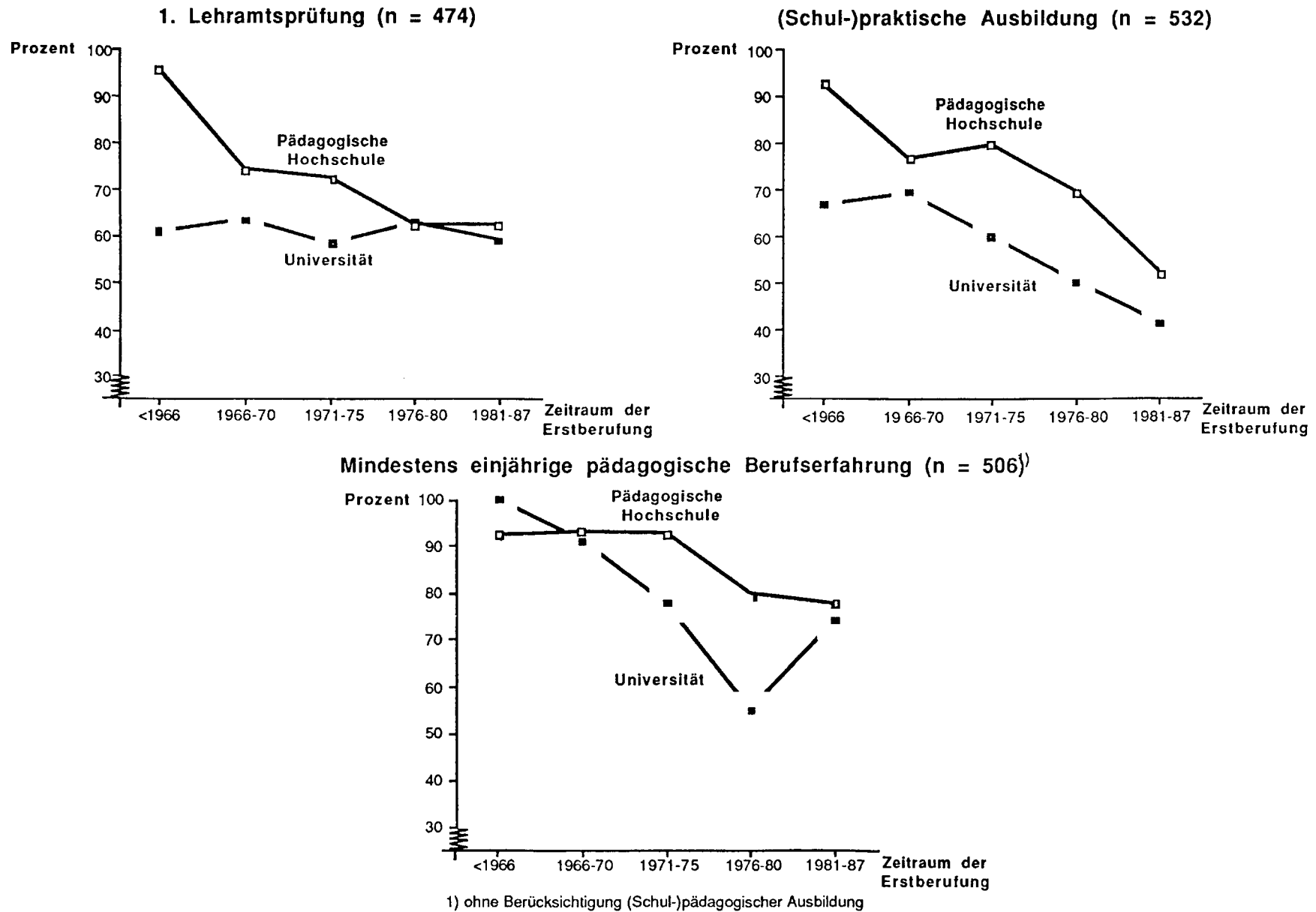


Abbildung 10: Hauptberufliche Professoren der Erziehungswissenschaft nach Vorbildung/Berufserfahrung, Hochschulart und Zeitraum der Erstberufung (in Prozent)



Anhang: Dimensionen wissenschaftlicher Orientierung (konfirmatorische Faktorenanalyse; λ -Koeffizienten)

Faktor 1 Praxisorientierung ($\alpha = .70$)	Faktor 2 Theoretisch-historische Orientierung ($\alpha = .56$)	Faktor 3 Empirische Orientierung ($\alpha = .54$)	Faktor 4 Politisch-institutionelle Orientierung ($\alpha = .62$)
Wissenschaftliche Anregungen aus der Praxis (IS_PK) .83	Ideengeschichtliche Arbeiten zu Bildungs- und Erziehungsprozessen (HIAR_ZU) .76	Experimente und Interventionsstudien (EP_ZU) .63	Wissenschaftliche Anregungen durch Kontakte zur Politik (IS_PO) .64
Eigene Forschung zur unmittelbaren Verbesserung der Praxis (FOPK_ZU) .61	Realgeschichtliche Analysen zur Entwicklung von Bildungsinstitutionen und -prozessen (VGIN_ZU) .50	Quantitative Arbeiten, für die Größe und Repräsentativität der Stichprobe von untergeordneter Bedeutung sind (EMMN_ZU) .56	Arbeiten, die politische Entscheidungsprozesse beeinflussen und optimieren sollen (FOPO_ZU) .64
Pädagogische Berufserfahrung: wichtig für Forschung (BTPK_FO) .61	Systematische Arbeiten zur Theorie von Bildungs- und Erziehungsprozessen (SYTE_ZU) .49	Empirische Studien mit eher großen und möglichst repräsentativen Stichproben (EMPL_ZU) .50	Wissenschaftliche Anregungen durch Kontakte zur Bildungsverwaltung (IS_VW) .50
Pädagogische Berufserfahrung: wichtig für Lehre (BTPK_LE) .55		Qualitative Fallstudien (QF_ZU) .17	Aktuelle Analysen zur Entwicklung von Bildungsinstitutionen und ihrer gesellschaftlichen Einbettung (GSIN_ZU) .46
Weiterbildung von pädagogischem Personal außerhalb der Universität (GG_WB) .44			Beratung von Politik und Verwaltung (GG_BR_PO) .41
Beratung einzelner Bildungseinrichtungen (GG_BR_IN) .44			

Qualitative Fallstudien (QF_ZU) .24			

Anhang: Korrelationsmatrix der konfirmatorischen Faktorenanalyse

GG_BR_IN	100																		
GG_WB	35	100																	
BTPK_FO	25	21	100																
BTPK_LE	21	28	72	100															
IS_PK	34	33	59	52	100														
FOPK_ZU	24	27	38	31	45	100													
SYTE_ZU	01	-04	-00	-01	-06	-06	100												
HIAR_ZU	-10	-15	-03	-01	-06	-13	44	100											
VGIN_ZU	-03	01	-02	-02	-07	-13	17	36	100										
GGIN_ZU	13	11	09	11	11	11	16	08	37	100									
EP_ZU	14	09	04	-02	10	27	-09	-21	-24	-08	100								
EMMN_ZU	02	10	-01	-04	05	16	-13	-23	-15	02	28	100							
EMPL_ZU	08	07	-00	-02	-03	18	-15	-16	-04	08	32	35	100						
QF_ZU	06	09	18	15	23	23	-02	-02	-05	05	20	15	05	100					
GG_BR_PO	24	09	09	13	08	10	-00	-16	05	18	08	09	07	-03	100				
IS_PO	16	11	11	12	19	03	03	09	18	22	-08	-06	01	-01	30	100			
IS_VW	18	14	14	13	23	05	04	00	15	23	-06	07	-04	07	17	57	100		
FOPO_ZU	12	09	08	04	13	21	02	05	14	34	01	04	13	09	27	47	26	100	

Anhang:

Wartezeit zwischen Promotion und Erstberufung nach institutioneller Zugehörigkeit und Zeitraum der Erstberufung

Q.d.V.	QS	MS	df	F	p
Hochschulart (A)	148.5	148.5	1	8.1	< .01
Berufungszeitraum (B)	947.6	236.9	4	13.0	< .01
A x B	317.2	79.3	4	4.3	< .01
Fehler	9307.1	18.2	509		

Praxisorientierung hauptberuflicher Professoren nach institutioneller Zugehörigkeit und Promotionsfach

Q.d.V.	QS	MS	df	F	p
Institutionelle Zugehörigkeit (A)	1.41	1.41	1	10.04	< .01
Promotionsfach (B)	.23	.08	3	.54	.66
A x B	2.03	.68	3	4.83	< .01
Fehler	59.62	.14	426		

Theoretisch-historische und empirische Orientierung von hauptberuflichen Professoren nach institutioneller Zugehörigkeit und Zeitraum der Erstberufung

Q.d.V.	Pillai's V	(ap.)F	df	p
Institutionelle Zugehörigkeit (A)	.00	.16	2/526	.85
Berufungszeitraum (B)	.08	5.38	8/1054	< .01
A x B	.00	.30	8/1054	.97

Praxisorientierung hauptberuflicher Professoren nach institutioneller Zugehörigkeit und Zeitraum der Erstberufung

Q.d.V.	QS	MS	df	F	p
Institutionelle Zugehörigkeit (A)	1.84	1.84	1	14.18	< .01
Berufungszeitraum (B)	.04	.01	4	.08	.98
A x B	1.40	.35	4	2.69	.03
Fehler	68.40	.13	527		

REVISION '90

