

Erziehungswissenschaft in der Schweiz – aktuelle Situation und Entwicklungstendenzen

Lucien Criblez

1975 vertrat der Genfer Bildungssoziologe Walo Hutmacher im Rahmen der Diskussionen über die Konsequenzen aus dem ersten Forschungsbericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates die These, dass eine schweizerische Bildungsforschung nicht existiere: „Ich würde [...] behaupten, dass eine schweizerische Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft nicht existiert“ (Hutmacher 1975, S. 61; Übersetzung LC). Angesichts der föderalistischen Bildungsorganisation, der Mehrsprachigkeit der Schweiz und der internationalen Ausrichtung der Forschung stellt sich die Frage nach der Erziehungswissenschaft in der Schweiz bis heute – obwohl die Harmonisierungsbemühungen die föderalistische Vielfalt der kantonalen Bildungssysteme inzwischen auch reduziert haben (EDK 2011). Nach wie vor liegen die meisten Regelungskompetenzen im Bildungsbereich jedoch bei den Kantonen (Criblez 2015), und sowohl die Universitäten, die für Forschung und Lehre in der wissenschaftlichen Disziplin Erziehungswissenschaft zuständig sind, als auch die Pädagogischen Hochschulen, die berufsfeldorientierte Forschung und professionsorientierte Lehre betreiben, sind kantonal organisiert. Erziehungswissenschaft ist in der Schweiz deshalb unterschiedlich ausgerichtet: in der Westschweiz am frankophonen Sprachraum, in der deutschsprachigen Schweiz vor allem an Deutschland (aber kaum an Österreich), im Tessin vor allem an Italien – und in allen Sprachräumen oft bezogen auf einen internationalen, englischsprachigen Diskurs. Zwischen den Sprachräumen innerhalb der Schweiz bestehen in der Erziehungswissenschaft aber eher selten enge Kontakte oder Kooperationen.¹

Eine Übersicht über die Erziehungswissenschaft in der Schweiz ist aber nicht nur deshalb schwierig, sondern auch aus zwei weiteren Gründen: Erstens existieren zur aktuellen Situation der Erziehungswissenschaft in der Schweiz kaum neuere Studien, und es liegen nur wenige zuverlässige empirische Daten dazu vor. Seit die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung 1988 ihren „Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung“ publiziert hatte (SGBF 1988), sind Situation und Entwicklungstendenzen der Bildungsforschung und (eher seltener) der Erziehungswissen-

1 Die grundlegendere erkenntnistheoretische Frage nach der Sozial-, Kultur- und Politikraumgebundenheit von Bildung und damit der Generalisierbarkeit der meisten Resultate aus der Bildungsforschung wäre allerdings nicht nur ein Problem der Schweizer Bildungsforschung, wird aber in der internationalen Forschungscommunity nur am Rande thematisiert.

schaft² mehrmals analysiert worden. Die meisten Studien stammen aus den 1990er- und den frühen 2000er-Jahren (vgl. u.a. Gretler 1994, 2000; Grossenbacher/Gretler 1992; Hofstetter/Schneuwly 2001; Patry/Gretler 1992; Poglia/Grossenbacher/Vögelin 1993). Zweitens hat sich die Situation mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen im Verlaufe der letzten 15 Jahre wesentlich verändert.

Vor diesem Hintergrund beginnt die folgende Darstellung mit einer historischen Verortung, die insbesondere auch auf die Veränderungen durch die Gründung der Pädagogischen Hochschulen hinweist. Im zweiten Teil werden vier ausgewählte Aspekte fokussiert: die aktuelle Situation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen, die Entwicklungen im Bereich der Lehrstühle und des Mittelbaus sowie des akademischen Nachwuchses und der Forschungsförderung im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit und einer Beurteilung des Bedarfs an gesichertem Wissen über die Entwicklung der eigenen Disziplin.

Historische Verortung

Die Erziehungswissenschaft begann sich in der Schweiz³ an den Universitäten – abgesehen von einigen Vorläuferepisoden – vor allem seit den 1870er- und 1880er-Jahren als wissenschaftliche Disziplin insbesondere im Rahmen der akademischen Lehrerbildung zu etablieren (Hofstetter/Schneuwly 2011a). Auch wenn an den meisten Universitäten allmählich eigenständige Professuren entstanden, blieb die Stellung der Erziehungswissenschaft bis in die 1960er-Jahre allerdings fragil (Criblez 2002): Die Abgrenzung gegenüber der Philosophie erfolgte nur langsam, und da, wo sie schneller gelang – am deutlichsten in Genf – wurde die Erziehungswissenschaft stark psychologisch

- 2 Die begriffliche Abgrenzung zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist schwierig, weil die Bezeichnungen im Feld und im Diskurs unsystematisch und teilweise synonym verwendet werden. Im Folgenden wird mit Erziehungswissenschaft eher die akademische Disziplin als Weiterentwicklung der traditionellen Pädagogik bezeichnet, mit Bildungsforschung die auf alle Bildungsphänomene bezogene Forschung unabhängig von ihrer disziplinären Provenienz.
- 3 Die Schweiz ist ein viersprachiges Land. Da die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin zwar nicht ausschließlich, aber weitgehend an ein universitäres Umfeld gebunden ist, spielen die Entwicklungen in der rätoromanisch- und italienischsprachigen Schweiz eine sehr untergeordnete Rolle. Dies trifft auch auf die jüngsten Entwicklungen nach der Schaffung der Universität Tessin in den 1990er-Jahren zu, da die Universität Tessin keine Volluniversität ist und bislang in Erziehungswissenschaft nicht ausbildet. Die folgende Darstellung bezieht sich wenn immer möglich auf die deutsch- und die französischsprachige Schweiz, ist aber insgesamt stärker an den Entwicklungen in der deutschsprachigen als in der französischsprachigen Schweiz orientiert.

ausgerichtet. Die Entwicklungen an den einzelnen Universitäten folgten – wie Hofstetter und Schneuwly gezeigt haben (2011b) – unterschiedlichen Konfigurationen: In Genf hatte sich eine pädagogisch-psychologische Ausrichtung durchgesetzt, während vor allem an den deutschsprachigen Universitäten eine philosophisch-pädagogische Konfiguration dominierte, die stark geisteswissenschaftlich ausgerichtet war.

Während der Bildungsexpansionsphase, spätestens in den 1960er-Jahren, stieg der Bedarf nach wissenschaftlicher Expertise im pädagogischen und bildungspolitischen Feld deutlich an (Criblez 2015). Die akademische Pädagogik konnte sich zwar zu einer „normalen“ wissenschaftlichen Disziplin (Tenorth 1990) entwickeln, die über die üblichen institutionellen Merkmale verfügt: Lehrstühle Institute, Nachwuchsbildung, wissenschaftliche Gesellschaften und Netzwerke sowie etablierte Kommunikationsgefäße wie Kongresse und Zeitschriften (Stichweh 1994): Es wurden – wenn auch in eher bescheidenem Ausmaß (Criblez 2002) – neue Lehrstühle geschaffen und ein akademischer Mittelbau entstand. Mit der Gründung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau 1971 (SKBF 1996), der Einrichtung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) 1975 (Grossenbacher, im Druck) und deren Zeitschrift „Bildungsforschung und Bildungspraxis“⁴ (Criblez/Manz 2008) entwickelten sich auch institutionalisierte Formen der Kommunikation. Allerdings erfolgten diese Institutionalisierungsprozesse nicht einfach disziplinar, heißt: entlang der akademischen Disziplin Erziehungswissenschaft, sondern an ihnen wird die Hybridität der Erziehungswissenschaft in der Schweiz in dreifacher Weise besonders deutlich: *Erstens* erfolgte der Ausbau primär unter dem „Label“ Bildungsforschung, die sich interdisziplinär verstand (Gretler 1982). Wesentliche Gründungsmitglieder der SGBF stammten nicht aus der akademischen Pädagogik, sondern aus andern Disziplinen, insbesondere aus der Soziologie und der Psychologie, und beurteilten die bislang weitgehend normative Grundausrichtung der traditionellen Pädagogik kritisch. Unter der Bezeichnung „Bildungsforschung“ sollte denn auch „die Öffnung der Pädagogik auf die Sozialwissenschaften hin“ angestrebt werden (Gretler 1982, S. 118). Der Titel der Zeitschrift „Bildungsforschung und Bildungspraxis“ deutet auf ein *zweites* Selbstverständnis hin: Die Bildungsforschung sollte sich in ein enges Verhältnis mit der Bildungspraxis setzen. Sie war angetreten, um praktische Probleme zu lösen, begab sich damit zumindest teilweise in die Tradition der amerikanischen *operation research* (Fortune/Schweber 1993) und war im Hinblick auf den erwarteten Beitrag der Bildungsforschung für die Bildungsplanung während der Bildungsexpansion dem Ansatz der entscheidungsorientierten Bildungsforschung (Cronbach/Suppes 1969) verpflichtet. Dass die

4 Seit 2000: „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften“.

relevanten Bundesämter und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bis 1999 von Amtes wegen im Vorstand der wissenschaftlichen Gesellschaft vertreten waren, verdeutlicht diese starke Praxis- und Berufsfeldorientierung im Selbstverständnis der akademischen Gesellschaft. *Drittens* entstanden innerhalb der kantonalen Bildungsadministrationen neue Institutionen, die wissenschaftliches Wissen zuhanden der politischen Behörden generieren und aufbereiten sollten. In den vor allem während der 1970er-Jahre entstandenen Bildungsplanungsstellen oder Pädagogischen Arbeitsstellen (Bain et al. 2001; Criblez 2012, 2015; Kussau/Oertel 2002; Rothen, im Druck) materialisierte sich die Idee einer „rationalen Bildungsplanung“ (Widmaier/Bahr 1966). Aber die Etablierung dieser verwaltungsinternen Forschungs- und Entwicklungsstellen behinderte zum Teil die Weiterentwicklung der akademischen Disziplin Erziehungswissenschaft; dies insbesondere, weil in der Schweiz Ideen einer an Wissenschaft orientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den 1970er- und 1980er-Jahren – trotz entsprechender Programmatik (Müller et al. 1975) und anders als im europäischen Umfeld – nicht realisiert werden konnten (Criblez, im Druck).

Insgesamt blieben Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung bis in die 1990er-Jahre auf verschiedene kleine Institutionen mit Schwerpunkten in Genf, Bern und Zürich konzentriert und maßgeblich entweder an den Universitäten oder in kantonalen Bildungsplanungsstellen organisiert. Die Situation des Personals war in der Regel durch zwei Merkmale wesentlich geprägt: Es gab neben einem eher kleinen Kern von spezialisierten Forschenden einen großen Teil an Forschenden, bei denen Bildungsforschung nicht zum Kernaufgabenbereich gehörte und die nicht mit Kontinuität und über längere Zeit wissenschaftliches Wissen durch Forschung akkumulieren konnten. Die Situation der Disziplin war in wesentlichen Bereichen durch Instabilität und Diskontinuität geprägt.

Diese Situation der Erziehungswissenschaft veränderte sich seit der Jahrhundertwende, insbesondere mit der Gründung Pädagogischer Hochschulen (Lehmann et al. 2007; Criblez/Lehmann/Huber, im Druck), wesentlich. In der bereits zu Beginn der 1990er-Jahre einsetzenden Reform wurde in der Schweiz die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung hochschulförmig neu organisiert (Criblez 2010; Criblez/Lehmann/Huber, im Druck). Dem Vorbild der Fachhochschulgründung folgend wurden die Pädagogischen Hochschulen mit einem so genannten vierfachen Leistungsauftrag versehen: Zur Ausbildung kamen die Weiterbildung, die Dienstleitungen sowie Forschung und Entwicklung. Insbesondere der Aufbau von Forschung und Entwicklung, die anwendungs- bzw. berufsfeldorientiert sein sollen, war für die neuen Hochschulen nicht einfach, zumal das Personal vorher nur sporadisch und meist abhängig von einzelnen Personen oder Personengruppen in Forschung involviert gewesen war (Grossenbacher/Schärer/Gretler 1998).

2006 legte Vogel im Auftrag der Rektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen einen ersten Bericht zur Situation von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Die Daten beruhten auf einer Selbstdeklaration der Hochschulen, die sich noch als Hochschulen legitimieren mussten. Sie weisen v.a. auf ein uneinheitliches Verständnis von Forschung an den Pädagogischen Hochschulen hin. Insbesondere fehlten Abgrenzungskriterien zur Unterscheidung von Forschung und Entwicklung/Dienstleistung. Inzwischen liegen Resultate einer neueren Studie vor: Wannack, Freisler-Mühlemann und Rhyn (2013) haben die bis Ende April 2013 an den Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz⁵ seit ihrer Gründung durchgeführten Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsprojekte auf ihre thematische Orientierung hin untersucht. Die insgesamt 1312 Projekte ließen sich den fünf Themenbereichen „Schule und Unterricht“ (14 Prozent), „Fachdidaktiken“ (46 Prozent), „Lehrperson, Berufsfeld“, „Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (14 Prozent), „Kinder und Jugendliche im schulischen und außerschulischen Kontext“ (14 Prozent) sowie „Bildungssystem“ (12 Prozent) zuordnen. Insgesamt zeigte sich, dass die Projekte stark auf das Berufsfeld und die „wissenschaftsbasierte Entwicklung von Produkten für Schule und Unterricht“ (Wannack/Freisler-Mühlemann/Rhyn 2013, S. 356) ausgerichtet sind. Die Daten deuten zudem auf einen wichtigen Forschungsschwerpunkt der Pädagogischen Hochschulen hin: die Fachdidaktik. Dieser Bereich soll in den nächsten Jahren weiter gefördert werden (vgl. unten).

Ein Indikator für den Ausbau von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Anteil an finanziellen Ressourcen, der von einer Hochschule in Forschung und Entwicklung investiert wird: Im Vergleich mit den Universitäten, für die nur allgemeine, keine spezifisch für die Erziehungswissenschaft erhobenen Daten vorliegen, aber auch im Vergleich mit den meisten Fachhochschulbereichen, haben die Pädagogischen Hochschulen bislang insgesamt eher wenig Ressourcen dem Bereich Forschung und Entwicklung zugewiesen – dies obwohl das strategische Ziel der Rektorenkonferenz 2006 auf 30 Prozent der Hochschulbudgets festgelegt worden war (SKPH 2006, S. 9). Dieses Ziel haben die Pädagogischen Hochschulen bislang nicht erreicht. 2014 lag der Anteil der in Forschung und Entwicklung investierten Finanzmittel bei 10,6 Prozent. Die meisten andern Fachhochschulbereiche investieren mehr, teilweise wesentlich mehr Personalressourcen, in diesen Leistungsbereich, die Geistes- und Sozialwissenschaften an den Universitäten 48,5 Prozent.⁶ Für die Westschweiz zeigten Schneuwly, Villemin und Heitzmann (2012, S. 311) in einer detaillierteren

5 Für die Forschungsprojekte aus der Erziehungswissenschaft an den Universitäten liegen leider keine aktuellen Daten vor.

6 Alle Angaben: Bundesamt für Statistik; vgl. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.set.4063.html>; recherchiert April 2016.

Analyse eine Varianz zwischen fünf Prozent an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Wallis und 33 Prozent in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Genf. Diese Westschweizer Daten weisen auf sehr große Unterschiede hinsichtlich Forschungsaktivitäten zwischen den einzelnen Institutionen hin.

Personalentwicklung, Nachwuchsförderung, Forschungsförderung

Wie erwähnt liegen keine aktuellen systematischen Daten zur Entwicklung und aktuellen Situation der Erziehungswissenschaft in der Schweiz vor. In der Folge werden deshalb vier ausgewählte Themenbereiche fokussiert: die Lehrstuhlentwicklung, die Situation des Mittelbaus, die Nachwuchsförderung sowie die Forschungsförderung:

Lehrstuhlentwicklung

Nimmt man die Lehrstuhlentwicklung als einen der Indikatoren, kann die Entwicklung der Disziplin in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren als Ausbau sowohl an den Universitäten als auch an den Pädagogischen Hochschulen interpretiert werden. Ein Überblick über die Pädagogischen Hochschulen ist allerdings schwierig, weil der Professorentitel dort als Funktionsbezeichnung verwendet wird und nicht mit einem Lehrstuhl im traditionellen Sinne verbunden ist. Das Bundesamt für Statistik weist für die Pädagogischen Hochschulen für das Referenzjahr 2014 201 Dozierende (Vollzeitäquivalente) mit Führungsaufgaben nach⁷, deren Arbeitszeit zu einem Drittel für Forschung verwendet wird; in der Kategorie übrige Dozierende sind es 1'144, die allerdings nur knapp sechs Prozent ihrer Arbeitszeit für Forschung und Entwicklung verwenden. Ob und inwiefern diese Stellen allerdings der Erziehungswissenschaft zuzuordnen sind, bleibt unklar.

Anders sieht es an den Universitäten aus. Hier ist ein maßgeblicher Ausbau von Professuren nachzuweisen, der oftmals über Assistenz- oder assoziierte Professorinnen und Professoren eingeleitet wird. Der Ausbau war jedoch unterschiedlich motiviert und folgt unterschiedlichen institutionellen Mustern: Die deutlichste Expansion ist an der Universität Genf erfolgt, dies insbesondere, weil die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität integriert wurde. Auch in Zürich, Fribourg und St. Gallen ist ein Teil der neuen Professuren auf die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzuführen, wobei in St. Gallen ausschließlich in Wirtschaftspädagogik

7 Alle Angaben: Bundesamt für Statistik: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/03.html>; recherchiert: April 2016.

ausgebildet wird. In Genf und Zürich sind auch Lehrstühle für Fachdidaktik entstanden. Ein Spezialfall in dieser Hinsicht stellt Basel dar, wo die Universität zwar eine Professur neu geschaffen hat, das neue bildungswissenschaftliche Institut aber vor allem durch die Akkreditierung von Professorinnen und Professoren der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz personell alimentiert wird. In Genf, Bern, Fribourg, Zürich und neuerdings auch Basel ist das Wachstum allerdings auch auf die Expansion der Studierendenzahlen in Erziehungswissenschaft (heute: BA-, MA- und PhD-Programme) zurückzuführen. An den Universitäten Lausanne und Neuchâtel präsentiert sich die Situation etwas speziell: In Lausanne wird zusammen mit der Pädagogischen Hochschule ein Masterstudiengang angeboten, ohne dass jedoch die Universität entsprechende Lehrstühle geschaffen hat; Professorinnen und Professoren aus den Instituten für Sozialwissenschaften und Psychologie übernehmen die entsprechenden Funktionen. In Neuchâtel existiert zwar ein Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft, aber die Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber sind disziplinar ausschließlich in der Psychologie verortet.

Situation des Mittelbaus

Zur Situation des Mittelbaus an den Universitäten liegen keine spezifischen Daten vor. Die Professuren sind in aller Regel mit zeitlich befristeten Assistenz- und Oberassistentenstellen, eher selten auch mit wissenschaftlichen Dauerstellen versehen. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Ausbau der Professuren auch der wissenschaftliche Mittelbau gewachsen ist. Für die Pädagogischen Hochschulen sieht die Datenlage insofern anders aus, als die Hochschulpersonalstatistik des Bundesamts für Statistik die Mittelbaustellen differenziert ausweist, diese allerdings nicht eindeutig der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden können. Die Daten zeigen: Der insgesamt geringe Anteil an Personalressourcen, der an den Pädagogischen Hochschulen für Forschung (vgl. oben) reserviert ist, hängt einerseits damit zusammen, dass ein sehr großer Teil der Dozierenden nicht in Forschung involviert ist, andererseits damit, dass der wissenschaftliche Mittelbau erst im Aufbau begriffen ist. Zwar wurde die Anzahl der Vollzeitäquivalente für Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende seit 2005 knapp verdreifacht (2014: 482 Vollzeitäquivalente⁸), allerdings stehen von diesen Vollzeitäquivalenten nur rund 40 Prozent für Forschung und Entwicklung zur Verfügung. Insgesamt weisen die Pädagogischen Hochschulen 2014 knapp 340 Vollzeitäquivalente aus, die für Forschung zur Verfügung stehen. Davon macht der Mittelbau mit rund 191 Vollzeitäquivalenten (2005: 29!) den absolut größten Anteil aus. Ein Mittelbau mit Forschungsaufgaben wurde also seit

8 Alle Angaben: Bundesamt für Statistik: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/03.html>; recherchiert: April 2016.

der Gründung der Pädagogischen Hochschulen schnell aufgebaut. Der weitere Ausbau dieses Mittelbaus und die bessere Nachwuchsförderung werden von den Pädagogischen Hochschulen aber auch als schwierig erachtet, weil sie bislang über kein Promotions- und Habilitationsrecht verfügen.

Nachwuchsförderung

Forschung und Lehre gehören an den Universitäten zum Hauptauftrag der Professuren, dafür sind ihnen Stellen (wenn auch in sehr unterschiedlicher Anzahl) zugeordnet – meist Qualifikationsstellen. Die Qualifikationsarbeiten des Nachwuchses sind bis heute ein wesentlicher Teil der Forschungsleistungen in der universitären Erziehungswissenschaft. Auch der Mittelbau an Pädagogischen Hochschulen befindet sich zum Teil in einem Qualifikationsprozess.⁹ Habilitationen sind in der deutschsprachigen Schweiz eher selten, die französischsprachige Tradition kennt die Habilitation nicht. Die Promotionen stellen deshalb eine der wichtigen Forschungsleistungen von Universitäten dar.

Nach einer Wachstumsphase zu Beginn der 1980er-Jahre stagnierten die Promotionsabschlüsse bis zum Beginn der 2000er-Jahre. Insgesamt haben sie sich im beobachteten Zeitraum verdreifacht. Das Wachstum ist dabei insbesondere auf die Universität Genf zurückzuführen, aber auch in Bern sind ähnliche Entwicklungen – wenn auch verspätet und auf tieferem Niveau – feststellbar. An der Universität Zürich entwickelten sich die Promotionsabschlüsse zu Beginn der 2000er-Jahre ähnlich wie in Genf, gingen dann aber wieder auf das Niveau der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre zurück. Betrachtet man allerdings die Anzahl immatrikulierter Doktorierender an der Universität Zürich, ist ein sehr starkes Wachstum bei den Abschlüssen in den nächsten Jahren zu erwarten. Die Zunahme der Doktorate in Erziehungswissenschaft steht insbesondere im Zusammenhang mit der starken Veränderung der Nachfrage nach gut qualifiziertem Personal in den Pädagogischen Hochschulen (Lehmann/Criblez 2015). Auf Initiative von swissuniversities¹⁰ wird ab 2017 zusätzlich eine Initiative zur spezifischen Förderung des Nachwuchses in Fachdidaktik lanciert. Erwartet werden rund 80 neue Doktoratsstellen. Ein nationales Doktoratsprogramm Fachdidaktik, das einerseits Angebote für die Dok-

9 Nach Angaben von swissuniversities gab es im Jahr 2013 (Angaben ohne Universität Genf) unter dem Personal der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 92 Doktorierende in Erziehungswissenschaft und 42 Doktorierende in Fachdidaktik; im Jahr 2014 (Angaben ohne Pädagogische Hochschulen FHNW und Fribourg) 102 Doktorierende in Erziehungswissenschaft und 54 Doktorierende in Fachdidaktik; die Daten verdanke ich Dr. Sonja Rosenberg von swissuniversities.

10 Swissuniversities ist seit 2015 die Rektorenkonferenz aller Hochschulrektorinnen und -rektoren in der Schweiz; sie tagt teilweise in ihren drei Kammern, die jeweils die drei Hochschultypen repräsentieren (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen); vgl. www.swissuniversities.ch; recherchiert April 2016.

torierenden zur Verfügung stellt, andererseits die Rolle als Drehscheibe für weitere Angebote übernimmt, ist bereits etabliert worden.¹¹ Die folgende Abbildung veranschaulicht die Entwicklung:

Abbildung 1: Entwicklung der Promotionen in Erziehungswissenschaft (EW) und Sonderpädagogik (SP) an Schweizer Universitäten, 1980 bis 2014 (jeweils Summe von 5 Jahren)



Quelle: eigene Darstellung (Daten: Bundesamt für Statistik, www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data/blank/02.html#parsys_77141; recherchiert: April 2016)

Forschungsförderung

Die Forschungsfinanzierung in Erziehungswissenschaft folgt in der Schweiz den üblichen Regeln der Forschungsförderung. Grundsätzlich erfolgt ein wesentlicher Teil der Forschungsfinanzierung durch das Hochschulpersonal. Allerdings wird beim universitären wissenschaftlichen Personal ein Forschungsanteil an der Arbeitszeit vorausgesetzt, beim Personal der Pädagogischen Hochschulen wird der Forschungsanteil dagegen in der Regel individuell im Arbeitszeitportfolio festgelegt. Die Pädagogischen Hochschulen sind deshalb noch stärker unter Druck als die universitäre Erziehungswissenschaft, Drittmittel einzuwerben. Drittmittelgeber sind in der Schweiz im Bereich der Erziehungswissenschaft einerseits der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF; vgl. www.snf.ch), andererseits Bund und Kantone über Auftragsforschung. Die Kantone

11 Vgl. <http://www.fachdidaktik.ch>; recherchiert: April 2016.

sind insbesondere für Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen eine wichtige Finanzierungsquelle. Private Stiftungen (etwa Mercator, Jacobs, Gebert Rűf) spielen eine stark untergeordnete Rolle. Insgesamt liegen bisher kaum Daten zur Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft vor. Öffentlich zugänglich sind Daten zu den vom SNF bewilligten Projekten. Eine Analyse der im Zeitraum 1992 bis 2015 durch den SNF geförderten Projekte zeigt einige interessante Entwicklungen auf:

Tabelle 1: Vom SNF geförderte Projekte in Erziehungs- und Bildungswissenschaften, 1992 bis 2014; jeweils Summe von 4 Jahren¹²

	Projektförderung			DORE 2001-2011, anschließend: Anwendungsorientierte Grundlagenforschung			Total
	Universitäten	Pädagogische Hochschulen	andere	Universitäten	Pädagogische Hochschulen	andere	
1992-1995	15	1	5	-	-	-	21
1996-1999	17	1	2	-	-	-	20
2000-2003	25	2	-	-	4	-	31
2004-2007	29	-	-	-	20	-	49
2008-2011	34	14	2	-	36	-	86
2012-2015	35	15	2	6	26	1	85
Total	155	33	11	6	86	1	292

Quelle: eigene Darstellung (Daten SNF)

Erstens wird deutlich erkennbar, dass die Anzahl der durch den SNF geförderten Forschungsprojekte seit den 1990er-Jahren um den Faktor vier zuge-

12 Projektförderung, inklusive DORE-Projekte 2001-2011, ohne Nationale Forschungsprogramme und ohne Personenförderung. Der SNF stellt die Grunddaten der bewilligten Projekte zur Verfügung, nicht jedoch diejenigen der abgelehnten Projekte (vgl. auch: <http://p3.snf.ch/Default.aspx?mode=extended>; recherchiert: April 2016). Die Bewilligungsquote ist variabel, liegt in den letzten Jahren aber zwischen 30 und 40 Prozent. Die Zuordnung der Gesuche zur Disziplin Erziehungs-/Bildungswissenschaften beruht auf Selbstdeklaration der Forschenden. Ich bedanke mich bei Fabio Molo und Brigitte Arpagaus vom SNF für die Daten.

nommen hat. Zweitens zeigt sich, dass dieses Wachstum einerseits zwar auf die erziehungswissenschaftliche Projektförderung an Universitäten zurückgeht (hier wird die Vermehrung der Professuren deutlich; vgl. oben), stärker aber noch auf den neuen Akteur Pädagogische Hochschulen. Für die Pädagogischen Hochschulen ist zwischen Normalförderung und DORE-Förderung (DORE: Do Research) zu unterscheiden. Das DORE-Förderungsgefäß wurde 2000 eingerichtet, um den Aufbau von Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zu unterstützen, und war diesen Hochschultypen vorbehalten. Unter dem Label DORE sind 2001-2011 Projekte bewilligt worden. Ende 2011 wurde DORE eingestellt (vgl. SNF/Fachkommission DORE, 2006; SNF, 2010). Anschließend wurde innerhalb der Projektförderung die Kategorie „anwendungsorientierte Grundlagenforschung“ geschaffen. Im Gegensatz zur DORE-Projektförderung können Projekte der Kategorie „anwendungsorientierte Grundlagenforschung“ auch von Universitäten beantragt werden. Die Abbildung zeigt, dass Forschende aus Pädagogischen Hochschulen in der Aufbauphase zunächst die Spezialförderung DORE nutzten, bereits vor 2011 aber zur normalen Projektförderung zu wechseln begannen. In der letzten Periode wird deutlich, dass Pädagogische Hochschulen und Universitäten etwa gleich viele Projekte erfolgreich beantragt haben, dass also die Pädagogischen Hochschulen in der Forschungsförderung mit den Universitäten gleichgezogen haben, dass aber auch die Universitäten nicht mehr nur an der Grundlagenforschung orientiert sind. Der Anteil bewilligter Projekte von Forschenden außerhalb der Hochschulen bleibt über den gesamten beobachteten Zeitraum gering.

Ein kurzes Fazit

Die Analysen zur Entwicklung und Situation der Erziehungswissenschaft in der Schweiz zeigen eine starke Expansion der Disziplin seit Beginn des 21. Jahrhunderts, einerseits an den Universitäten, aber noch viel deutlicher an den neu geschaffenen Pädagogischen Hochschulen. Das Forschungspotenzial wurde insgesamt stark erweitert, auch wenn die Forschenden der Pädagogischen Hochschulen nicht eindeutig der Disziplin Erziehungswissenschaft zugeordnet werden können.

Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung an den Pädagogischen Hochschulen erfolgte in unterschiedlichen Strukturen (Instituten, Professuren, Kompetenzzentren etc.) und hat einerseits zur Komplexitätssteigerung beigetragen, andererseits auch alte Probleme neu akzentuiert. Die Erwartungen an die Nützlichkeit von Forschung sind insbesondere gegenüber den Pädagogischen Hochschulen groß, die auch stärker auf Drittmittel angewiesen sind als die universitären Institute und Professuren. Diese Nutzenperspektive ist insbesondere im Länderexamen der OECD

zur Situation der Bildungsforschung in der Schweiz zusätzlich eingefordert worden (OECD 2007), von Forschenden aber auch schon kritisiert worden (Criblez 2008; Herzog 2008).

Die Erziehungswissenschaft hat inzwischen einen guten Ausbaustatus erreicht, was sich insbesondere in der Nachwuchsförderung (Promotionen) und in den SNF-geförderten Forschungsprojekten zeigt. Allerdings hat sich die Hybridität der Disziplin durch das Wachstum, das mit einem Ausdifferenzierungsprozess verbunden war, eher verstärkt als abgeschwächt. In der Westschweiz wird die Disziplin deshalb oftmals als *sciences de l'éducation* (im Plural) bezeichnet.

Insgesamt fehlt der Erziehungswissenschaft in der Schweiz aber eine diskursive und kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Situation und Entwicklung. Dazu müssten zunächst verlässlichere Daten (etwa über die Entwicklung der Erziehungswissenschaft an den Pädagogischen Hochschulen) zur Verfügung stehen. Wohl kaum verändern wird sich der so genannte „Röstigraben“ zwischen der Westschweiz und der deutschsprachigen Schweiz: Erste Gefäße für Diskussionen zur Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft wurden mit hochschulübergreifenden Angeboten in der Doktorausbildung geschaffen – allerdings je separat für die beiden Sprachregionen.

Lucien Criblez, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

Literatur

- Bain, Daniel/Brun, Jean/Hexel, Dagmar/Weiss, Jacques (2001): *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Criblez, Lucien (2002): Fragil und unstet – Zur Entwicklung und aktuellen Situation der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In: Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.): *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern: Lang.
- Criblez, Lucien (2008): Bildungsforschung und Bildungspolitik oder: von überdauernden Problemen der Grenzziehung. Eine Replik auf Walter Herzog. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30, 1, S. 153-166.
- Criblez, Lucien (2010): Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In: Ambühl, H./Stadelmann, W. (Hrsg.): *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK, S. 22-58.

- Criblez, Lucien (2012): Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In: Geiss, M./De Vincenti, A. (Hrsg.): *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-130.
- Criblez, Lucien (2015): Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungsstellen und der Pädagogischen Hochschulen – Veränderungen in der Schweiz seit den 1960er-Jahren. In: Glaser, E/Keiner, E. (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-70.
- Criblez, Lucien (im Druck): Wissenschaft und Forschung in der hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Criblez, L./Lehmann, L./Huber, C. (Hrsg.): *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990*. Zürich: Chronos.
- Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (Hrsg.) (im Druck): *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990*. Zürich: Chronos.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin (2008): Im Dienste der Bildungspraxis oder der Bildungsforschung? Analysen und empirische Befunde zur Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) anlässlich ihres 30-jährigen Bestehens. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30, 3, S. 419-445.
- Cronbach, Lee J./Suppes, Patrick (1969): *Research for Tomorrow's Schools*. London: Mac Millan.
- EDK (2011): Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar – Entstehungsgeschichte und Ausblick – Instrumente. Bern: EDK.
- Fortune, Michael/Schweber, Sylvan S. (1993): Scientists and the legacy of World War II: The case of operations research (OR). In: *Social Studies of Science* 23, 4, S. 595-642.
- Gretler, Armin (1982): Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 4, 2, S. 117-123.
- Gretler, Armin (1994): 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung. Länderbericht Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gretler, Armin (2000): Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22, 1, S. 111-144.
- Grossenbacher, Silvia (im Druck): Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung – Rückblenden auf Aspekte ihrer 40-jährigen Geschichte. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft* 38.

- Grossenbacher, Silvia/Gretler, Armin (1992): Untersuchung zur sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Grossenbacher, Silvia/Schärer, Michèle/Gretler, Armin (1998): Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: EDK.
- Herzog, Walter (2008): Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30, 1, S. 13-31.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2001): Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives. Bern: CEST.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hrsg.) (2011a): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (2011b): Erziehungswissenschaftliche Disziplinenbildung in der Schweiz: Sich kontrastierende Konfigurationen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. In: Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Bern: hep, S. 209-233.
- Hutmacher, Walo (1975). Principes et procédés en vue d'un plan de développement de la recherche suisse en matière d'éducation. In: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.): Bericht über die Arbeitstagung „Die Bildungsforschung im Rahmen des Forschungsberichtes des Schweizerischen Wissenschaftsrates“ Oktober 1974. Aarau: SKBF, S. 58-65.
- Kussau, Jürgen/Oertel, Lutz (2001): Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23, 1, S. 137-163.
- Lehmann, Lukas/Criblez, Lucien (2015): Das Personal der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. In: Journal für LehrerInnenbildung 15, 2, S. 12-21.
- Lehmann, Lukas et al. (2007): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Aarau: SKBF.
- Müller, Fritz et al. (1975): Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch: Comenius.
- OECD/CERI (2007): National Review of Educational R&D – Switzerland. Paris: OECD/CERI.
- Patry, Jean-Luc/Gretler, Armin (1992): Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug. In: Empirische Pädagogik 6, 1, S. 33-71.
- Poglia, Edo/Grossenbacher, Silvia/Vögeli, Urs (1993): Erziehungswissenschaften – Pädagogik: Ausbildung und Forschung. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

- Rothen, Christina (im Druck): Innovation – Kommunikation – Administration: Genese der wissenschaftlich orientierten Bildungsplanung in Zürich, Bern und Neuenburg (1960-1990). In: Criblez, L./Rothen, C./Ruoss, T. (Hrsg.): Politik, Wissenschaft, Verwaltung. Staatlichkeit in der Schweiz 1960-1990. Zürich: Chronos.
- Schneuwly, Bernard/Villemin, Rémy/Heitzmann, Anni (2012): Bemerkungen zur Forschungslandschaft in den westschweizerischen Institutionen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30, 3, S. 309-315.
- Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) (1988): Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung. Aarau: SGBF.
- Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) (2006): Strategie der SKPH: ein Dokument in Arbeit mit einer Zielperspektive von 10 Jahren zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus gesamtschweizerischer Sicht. Bern: SKPH.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SGBF) (1996): Bildungsforschung. 25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau: SKBF.
- Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) (2006): Do Research (DORE). Förderungsinstrument für praxisorientierte Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Tätigkeitsbericht 2004-2006 der Fachkommission DORE. Bern: SNF.
- Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) (2010): Mehrjahresprogramm 2012-2016. Planungseingabe zuhanden der Bundesbehörden. Bern: SNF. www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf_mehrfjahresprogramm_12-16_d.pdf [Zugriff: 21. April 2016].
- Stichweh, Rudolf (1994): Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 278-336.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1, S. 15-27.
- Vogel, Christian (2006): Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Schlussbericht. Bern: SKPH.
- Wannack, Evelyne/Freiser-Mühlemann, Daniela/Rhyn, Heinz (2013): Themenfelder in Forschung und Entwicklung pädagogischer Hochschulen in der Schweiz. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31, 3, S. 345-363.
- Widmaier, Hans Peter/Bahr, Klaus (1966): Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart: Klett.