

**JÖRG RUHLOF**

**WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND  
SEIT DEN 1960er JAHREN: EINE SKIZZE**

Ιωάννινα 2000



**Jörg Ruhloff\***

## **Wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland seit den 1960en Jahren: Eine Skizze**

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag skizziert zuerst die gegenwärtigen institutionellen Rahmenbedingungen von Forschung, Lehre und Studium der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Zweitens werden die Grundlinien und die Fragwürdigkeit der Entwicklung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft nachgezeichnet. Abschließend wird auf die Problematik hingewiesen, die sich aus der Differenz zwischen einer wissenschaftlich-analytischen Bearbeitung pädagogischer Fragen, wissenschaftlich fundierten Aufgabenentwürfen und pädagogischer Praxis in der modernen Kultur ergibt.

## **Η Επιστημονική Παιδαγωγική στη Γερμανία από τη δεκαετία του '60: Ένα σκίτσο**

### **Περίληψη**

Το άρθρο σκιαγραφεί το σημερινό θεσμοθετημένο πλαίσιο έρευνας, της διδασκαλίας και των σπουδών της Επιστήμης της Αγωγής στη Γερμανία. Στη συνέχεια αποτυπώνονται οι βασικές αρχές και οι αδυναμίες της εξέλιξης της Επιστήμης της Αγωγής στο γερμανόφωνο κόσμο στην πορεία της για μια Κοινωνική Επιστήμη. Στο τέλος γίνεται μια αναφορά στον προβληματισμό ο οποίος προκύπτει από τη διαφορά μεταξύ μιας επιστημονικής - αναλυτικής επεξεργασίας παιδαγωγικών θεμάτων, επιστημονικά κατοχυρωμένων προτάσεων και μια παιδαγωγικής πράξης στη μοντέρνα κουλτούρα.

---

\* Ο Καθηγητής Dr Jörg Ruhloff, Wuppertal, επισκέφτηκε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και συγκεκριμένα το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια του προγράμματος SOCRATES από τις 5-11.3.2000. Την Τετάρτη 8.3.2000 έδωσε μια διάλεξη προς τους φοιτητές, τα Μέλη ΔΕΓ και τους Συνεργάτες του Τμήματος με το παραπάνω θέμα.

Το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συνεργάζεται με το Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal από το 1996. Στα πλαίσια της συνεργασίας αυτής επισκέφτηκαν ήδη δύο φοιτήτριες από το Πανεπιστήμιο Wuppertal το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και μία φοιτήτρια αντίστροφα, η οποία μάλιστα και περάτωσε τις σπουδές της στο Wuppertal με πτυχίο Παιδαγωγικών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Wuppertal.

Στα πλαίσια του ιδίου προγράμματος ο Μιχάλης Καναβάκης επισκέφτηκε το πανεπιστήμιο του Wuppertal και έδωσε τρεις διαλέξεις με θέμα: «Naturverantwortung aus der Sicht der Orthodoxen kirche».

Die folgende Skizze hebt einige Aspekte hervor, von denen ich trotz meiner geringen Kenntnis der griechischen Verhältnisse - annehme, daß sie Kollegen und Studierenden in Griechenland wenig, eventuell gar nicht bekannt sind. Bei dem raschen und tiefgreifenden Wandel, den die Pädagogik in Deutschland seit der Mitte der 1960er Jahre durchlaufen hat, ist einiges von dem, was ich im folgenden anspreche, auch deutschen Kollegen durchaus nicht ohne weiteres geläufig: So etwa der überraschende Sachverhalt, daß die wissenschaftliche Pädagogik in der Bundesrepublik während der vergangenen 30 Jahre - gemessen am wissenschaftlichen Personalbestand und den Studentenzahlen - zu einer der stärksten Universitätsdisziplinen geworden ist. Das sollte allerdings nicht zu der Vorstellung verleiten, sie sei auch diejenige Disziplin, die mit Forschungsressourcen und für die akademische Lehre hervorragend ausgestattet sei. Eher ist das Gegenteil der Fall. Um ein Schlaglicht zu werfen, erwähne ich die Situation an meiner Universität, der Universität Wuppertal. Dort ist das Fach Pädagogik gegenwärtig mit einem Verhältnis von durchschnittlich 170 Studentinnen und Studenten pro Universitätslehrer das am schlechtesten ausgestattete Fachgebiet der ganzen Universität. Ähnlich liegen die Verhältnisse an anderen deutschen Universitäten. Aber damit bin ich bereits bei einem sehr speziellen Gegenwartsproblem der akademischen Pädagogik in Deutschland. - Lassen Sie mich von vorne beginnen!

### *1. Hochschulsystem: Forschung, Lehre und Studium der Pädagogik*

Der überwiegende Ort von pädagogischer Forschung und Lehre in Deutschland ist heute die Universität. Das war nicht immer so. Bis zu Beginn der 1970er Jahre - und z.B. im Bundesland Baden-Württemberg bis heute - gab beziehungsweise gibt es daneben *Pädagogische Hochschulen* für die Lehrerbildung auf dem Niveau der Primarstufe und der Sekundarstufe I (3 - 4 Studienjahre), während die angehenden Lehrer der Sekundarstufe II (4 - 5 Studienjahre) auch dort an Universitäten studieren. Seit der großen bildungspolitischen Reformphase, die Ende der 1960er Jahre einsetzte und etwa um die Mitte der 1970er Jahre zu verebben begann, sind diese Lehrerbildungshochschulen, deren Anerkennung als "wissenschaftliche Hochschulen" umstritten blieb, in den meisten Bundesländern in die Universitäten eingegliedert worden. In einigen Ländern, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland mit der größten Anzahl und Dichte von Hochschulen - allein fünf neue Universitäten wurden dort 1972 gegründet -, geschah das mit der gleichzeitigen Vereinheitlichung der pädagogischen, insgesamt ca. 30 Semesterwochen-

stunden umfassenden Grundausbildung für Lehrer aller Schulformen und Schulstufen.

Zum Hochschulsystem gehören neben den Universitäten *Fachhochschulen*, die oft auch pädagogische Studienrichtungen anbieten, und zwar insbesondere *Sozialpädagogik*. Die Fachhochschulen sind stärker auf praktisch-pädagogische Ausbildungsaufgaben in außerschulischen Bereichen ausgerichtet. Ihrer Konzeption nach sind sie auch weniger mit Forschungsaufgaben betraut. Fachhochschulprofessoren haben eine Lehrverpflichtung von 18, Universitätsprofessoren von acht Stunden pro Woche. Fachhochschulen haben oder hatten bis vor kurzem noch kein Recht, den Dokortitel zu verleihen. Die Bildungspolitik der jüngsten Zeit geht jedoch, nicht zuletzt unter dem Druck großer Studentenzahlen und überlanger Studienzeiten, überwiegend dahin, einerseits den Fachschulsektor zuungunsten eines weiteren Universitätsausbaus zu stärken und die Fachhochschulen auch in ihrer Konzeption den Universitäten anzunähern. Auf der anderen Seite werden die Universitäten politisch unter Druck gesetzt, fachhochschulähnliche Strukturen zu übernehmen, beispielsweise vermehrt Studien mit berufsbezogenen Abschlüssen nach drei Studienjahren einzurichten, um die große Zahl derjenigen Studierenden, die keine höheren akademischen Ehren (Diplom, Magister, Doktor) anstreben (und dafür vielleicht auch nicht "geeignet" sind - was kaum jemand laut sagt -), in kurzer Zeit in das Berufsleben zu entlassen. Als neue einheitliche *europäische* Abschlüsse werden gegenwärtig der Bacchalaureus (Bachelor, B.A.) nach drei bis vier Studienjahren und der Magister (Master, M.A.) nach vier bis fünf Studienjahren lebhaft diskutiert.

Auf der anderen Seite des Spektrums des tertiären Bereichs im Bildungssystem gibt es einige reine Forschungsinstitutionen, von denen das erziehungswissenschaftlich wichtigste das *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* in Berlin ist, das über bemerkenswerte finanzielle und personelle Ressourcen verfügt und sozialwissenschaftlich-empirische pädagogische Forschungen betreibt.

Die Gesamtzahl der Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland beträgt zur Zeit rund 320. Die weitaus meisten werden rechtlich vom Staat getragen und alle überwiegend von ihm finanziert. Weitgehende staatliche Finanzierung gilt auch für die Hochschulen in sogenannter "freier Trägerschaft", z.B. für Hochschulen der Kirchen. Die Zahl der verhältnismäßig kleinen nicht-staatlichen Hochschulen ist (für deutsche Verhältnisse) mit circa 60 (= 18,7%) überraschend hoch. Sie werden jedoch von nur 3% der Gesamtzahl der

Studierenden besucht. Im Zuge der - nicht zuletzt durch die unabsehbar dauerhafte staatliche Finanzierungskrise bedingten - aktuellen Reformbestrebungen sind seit einigen Jahren vermehrt private Ausbildungsinstitutionen entstanden. In der öffentlichen Diskussion wird ein weiterer Ausbau nicht-staatlicher Einrichtungen auf allen Ebenen des Bildungssystems vielfach gutgeheißen. Parallel dazu wird unter den Stichworten der "Autonomie" und der "Stärkung der Eigenverantwortung" eine Zurücknahme der staatlichen Eingriffsrechte innerhalb der Ausbildungsinstitutionen, auch in Schulen, propagiert und in Anfängen bereits realisiert.

Die damit verbundenen Probleme sind jedoch bei weitem nicht hinreichend durchdacht, geschweige denn gelöst. Vor allem hat sich in der Öffentlichkeit noch kein Modell einer privaten Studienfinanzierung durchgesetzt, das die Chancengerechtigkeit für Studierende aus den unteren Sozialschichten besser garantieren könnte als die bisherige Gebührenfreiheit des Studiums an staatlichen Hochschulen. Gegenwärtig zahlen Studierende mit Ausnahme von Sozialabgaben - ohne Krankenversicherung -, aber unter Einschluß eines Tickets für den Nahverkehr zur Hochschule knapp 200.- DM pro Semester.

An den deutschen Universitäten ist die theoretische Pädagogik mindestens überall dort vertreten, wo Lehrer ausgebildet werden, und das ist an beinahe allen Universitäten der Fall. Allerdings ist das Fach Pädagogik an den einzelnen Universitäten in höchst unterschiedlicher Differenziertheit und in verschieden starker personeller Ausstattung repräsentiert. Überdies ist Pädagogik universitätsintern nicht einheitlich in das Disziplinen-, Fachbereichs- und Fakultätsgefüge eingebaut. Dies möchte ich an zwei Beispielen erläutern, die auf die großen Unterschiede in der Ausstattung, der Organisation und der Effizienz deutscher Universitäten aufmerksam machen können:

An der Universität *Hamburg* studieren gegenwärtig rund 40.000 Studenten, darunter ca. 7000 Studierende der Pädagogik. Die Hamburger Universität verfügt in Deutschland mit rund 100 erziehungswissenschaftlichen Professuren über den größten erziehungswissenschaftlichen Fachbereich. Einbezogen sind dabei die Didaktiken der Schulfächer aller Schulstufen sowie Studienmöglichkeiten zur Vorbereitung auf das Lehramt aller Schularten vom Primarbereich bis zur Sekundarstufe II, für das Normalschulwesen ebenso wie für Sonderschulen (Behindertenschulen) und für berufliche Schulen. Außerdem sind pädagogische Diplom-, Magister- und Doktorabschlüsse möglich. Zu der Zahl fest angestellter Professoren kommen in Hamburg noch etwa 150 Lehrbeauftragte, Gastprofessoren und Wissenschaftliche Mitarbeiter.

Die Universität Wuppertal, gegründet 1972, ist für deutsche Verhältnisse mit gegenwärtig rund 17.500 Studenten eine Universität mittlerer Größe. Rund 3.500 Studierende sind für verschiedene pädagogische Fachrichtungen eingeschrieben: 2.800 für die Lehramtsausbildung an Primar-, Sekundar- und Berufsschulen, 700 für das Diplom- und das Promotionsstudium. Im Fach Pädagogik verfügt Wuppertal über acht Professorenstellen und vier weitere Stellen festangestellten wissenschaftlichen Personals. Hinzu kommen 20 Lehrbeauftragte, die keine festen Universitätsstellen haben, sondern auf der Basis von Stundenhonorar, teilweise auch kostenlos, im Umfang von in der Regel zwei Wochenstunden Lehrveranstaltungen anbieten. Der sehr hohe Anteil von Lehrbeauftragten ist in beiden geschilderten Fällen vor allem zu erklären aus dem großen Bedarf an pädagogischer Lehre, der aus dem normalen Stellenhaushalt der Universitäten schon lange nicht mehr befriedigt werden kann. Er ist auch mitbedingt durch den mehr oder weniger hohen, personalaufwendigen Anteil pädagogisch-praktischer Studienanteile. - Die Pädagogik ist in Wuppertal - wie es in Deutschland die Regel ist - zusammen mit anderen Fächern, in diesem Falle mit Psychologie und Sportwissenschaft, in einem verhältnismäßig kleinen Fachbereich organisiert, ohne daß es noch eine größere Fakultätseinheit gäbe wie an manchen der älteren Universitäten. Natürlich gibt es aber auch hier zentrale Beratungs- und Entscheidungsorgane der Universität, insbesondere den Universitätssenat und das Rektorat.

Wie das gesamte Bildungswesen so fallen in Deutschland auch die Hochschulen politisch und rechtlich unter die *"Kulturhoheit" der Bundesländer*. Anders als in Griechenland gibt es in Deutschland also nur in sehr geringem Maße eine einheitliche staatliche Bildungspolitik und keine zentralen, die Hochschulen insgesamt und unmittelbar regulierenden bildungspolitischen Instanzen. Der geschichtliche Grund dieses bildungspolitischen Dezentralismus ist unter anderem in den Folgen des nationalsozialistischen Zentralismus zu sehen. Ein Vorteil der dezentralen Struktur ist die belebende bildungspolitische Konkurrenz der Länder. Nachteile und Schwierigkeiten ergeben sich, wenn es um ein Mindestmaß einheitlicher Regelungen geht, die zum Beispiel gemeinsame Qualitätsstandards sichern und den problemlosen Wechsel des Studienorts über die Ländergrenzen hinweg, also z.B. vom Stadtstaat Hamburg nach Wuppertal in Nordrhein-Westfalen oder nach München in Bayern ermöglichen. Bei der Berufung von Professoren spielen die Unterschiede zwischen den Bundesländern keine merkliche Rolle.

Die wichtigste politische Einrichtung, die ein Mindestmaß gemeinsamer Schul- und Hochschulverhältnisse im gesamten Bundesgebiet gewährleistet, oft

nur schleppend, ist die *Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK)* der Bundesländer, die beispielsweise bundes-einheitliche Rahmenbestimmungen für die verschiedenen Studiengänge beschließt. Solche Rahmenbestimmungen bedürfen der Konkretisierung durch Gesetze der Bundesländer.

Ein für Forschung und Lehre wichtiges zentrales Bundesorgan ist der *Wissenschaftsrat*, auf dessen Einrichtung Bund und Länder sich 1957 verständigt haben. Er hat die Aufgabe, einen "Gesamtplan für die Förderung der Wissenschaften zu erarbeiten und hierbei die Pläne des Bundes und der Länder aufeinander abzustimmen". Er gibt politisch einflußreiche Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der wissenschaftlichen Forschung und der Lehre. Er entscheidet und regelt aber nicht unmittelbar. Als eine bundeszentrale Institution der Selbstverwaltung hat die *Konferenz der Universitätsrektoren* ein beachtliches Gewicht.

Die wichtigste bundesweite, von politischen Parteien und von der Wirtschaft unabhängige Organisation der finanziellen Forschungsförderung ist die *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)*. Bei ihr kann jeder Wissenschaftler für Forschungsprojekte und für wissenschaftliche Publikationen Mittel beantragen, die aus dem normalen Universitätsetat nicht zu erlangen sind. Die Prüfung der Anträge erfolgt durch Gutachter, die auf Vorschlag der wissenschaftlichen Fachgesellschaften in einem dreijährigen Rhythmus von allen im Wissenschaftssystem tätigen Wissenschaftlern gewählt werden. Um eine Vorstellung von der Größenordnung dieser außeruniversitären Forschungsförderung zu geben, erwähne ich, daß das Förderungsvolumen der DFG für alle Wissenschaftsfächer im Jahre 1999 insgesamt etwa 2.278 Millionen DM betrug. Für die wissenschaftliche Pädagogik hat die DFG wegen der Stellenknappheit bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch die Einrichtung von *Graduiertenkollegs mit Stipendien* zur Promotion und vor allem durch die Vergabe von *Habilitationsstipendien* in den letzten Jahren zunehmende Bedeutung bekommen.

## **2. Intradisziplinäre Differenzierungen und Forschungsorganisation**

Seit Ende der 1960er Jahre hat die theoretische Pädagogik oder - wie die inzwischen offiziell überwiegende Bezeichnung lautet - die *Erziehungswissenschaft* in Deutschland einen raschen Prozeß der intradisziplinären Differenzierung durchlaufen, der immer noch im Gang ist. Vor 35 Jahren, um 1965, bestand sie in der Hauptsache aus zwei Disziplinen, der *Allgemeinen Pädagogik* und der *Schulpädagogik* beziehungsweise *Allgemeinen Didaktik*, auch wenn es bereits

damals schon einige andere Disziplinen gab wie z.B. *Sozialpädagogik*, (international) *Vergleichende Pädagogik*, *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *Erwachsenenbildung*, *Heilpädagogik* beziehungsweise (nach heutiger Bezeichnung) *Sonderpädagogik* und - vertreten vor allem an den Pädagogischen Hochschulen - die *Didaktiken* der Schulunterrichtsfächer und -bereiche. Auf quantitative Ganze gesehen hatten diese anderen Disziplinen aber eine nur randständige Bedeutung, oder - das gilt für die Didaktik an Pädagogischen Hochschulen - sie waren als Forschungsdisziplinen trotz einiger beachtlicher Forschungsleistungen nur wenig anerkannt.

Heute ist die Vielzahl intradisziplinärer Spezialisierungen, die sich zumeist auch in den Bezeichnungen von Professuren spiegeln, nur noch schwer zu überblicken. Zu den älteren Spezialdisziplinen sind zahlreiche neue Differenzierungen hinzugekommen, zum Beispiel: *Interkulturelle Pädagogik*, *Sexualpädagogik*, *Freizeitpädagogik*, *Medienpädagogik*, *Museumspädagogik*, *Umwelt-* beziehungsweise *Ökologische Pädagogik*, *Friedenspädagogik*. Daneben finden sich - vor allem in der Forschung, seltener auch als Bezeichnung von Professuren - mehr oder weniger starke Spezialistengruppen unter anderem für die folgenden Gebiete: *Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, *Pädagogik der frühen Kindheit*, *Frauen- oder Geschlechterforschung*, *Pädagogische Anthropologie*, *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Auf einer Subebene haben sich zusätzliche fachliche Spezialisierungen herausgebildet, die an besondere praktisch- pädagogische Aufgaben anknüpfen, z. B. den modernen Straßenverkehr (*Verkehrserziehung*) oder die Gesundheitspflege (*Gesundheitserziehung*). Ihr wissenschaftlicher Status ist noch unklarer als bereits derjenige mancher der zuvor genannten neuen Spezialdisziplinen. Trotzdem werden sie von einigen Kollegen als ernsthafte Kandidaten für zu etablierende Teildisziplinen erachtet.

Es dürfte nicht verwundern, daß die unübersichtlich gewordene innerdisziplinäre Differenzierung von einer streckenweise heftigen Fachdiskussion begleitet wird. In ihr wird unter anderem seit einigen Jahren über die Gefahr diskutiert, daß der Zusammenhang der Pädagogik verloren zu gehen droht. Die wissenschaftliche Pädagogik könnte sich in ein lockeres Bündel von Einzeltheoremen, -forschungen und Studienangeboten auflösen, die nur noch durch die Bezeichnung, nicht aber durch eine gemeinsame Grundfrage verbunden sind. Neben wissenschaftstheoretischen und pädagogisch-praktischen Bedenken würde das im Vergleich zu der jetzt noch gegebenen potentiellen politischen Stärke des Gesamtfaches einen Verlust an öffentlichem Einfluß nach sich ziehen.

Das größte Forum für die Diskussion solcher Fragen ist die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, eine Vereinigung, der die meisten Erziehungswissenschaftler in Deutschland angehören und die 1996 1600 Mitglieder hatte. Auch in der Organisation der DGfE spiegelt sich die Schwierigkeit wachsender Differenzierung innerhalb der Gesamtdisziplin: Die DGfE ist strukturiert in wissenschaftliche *Kommissionen* und (zeitlich begrenzte) *Arbeitsgemeinschaften*, hinter denen eine oder mehrere der etablierten oder der zur Etablierung drängenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen stehen. 1996 waren es 18 Kommissionen und sechs Arbeitsgemeinschaften. Die Vielzahl neuer Arbeitsgemeinschaften, die in den vergangenen Jahren in zunehmend kürzeren Abständen die Anerkennung als dauerhafte "Kommissionen" beantragt haben, zwang die DGfE, in langwierige und tiefgreifende Reorganisationsüberlegungen einzutreten. Sie ist heute in insgesamt 13 Fachsektionen unterschiedlicher Größe gegliedert.

Als weniger problematisch für den inneren Zusammenhalt der Disziplin hat sich die *Wiedervereinigung Deutschlands* herausgestellt. Innerhalb des Wissenschaftssystems der ehemaligen DDR war die Erziehungswissenschaft personell und materiell außerordentlich stark ausgebaut. Im heutigen pädagogisch-theoretischen Diskurs in Deutschland spielen nur verschwindend wenige Theoretiker, die in der DDR Karriere gemacht haben, eine Rolle. Die meisten ehemaligen DDR-Theoretiker der Pädagogik sind nach der Wiedervereinigung ganz aus dem Wissenschaftsbetrieb ausgeschieden. Nur eine Hand voll sind auf Professuren der reorganisierten Universitäten in den neuen Bundesländern berufen worden. Das liegt nicht hauptsächlich daran, daß die Wiedervereinigung eine "imperialistische Überwältigung" war, wie die altsozialistische politische Propaganda gerne behauptet. Es erklärt sich in erster Linie daraus, daß speziell auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR die Verschmelzung mit politisch-weltanschaulicher Ideologie und die Verwicklung mit Staatssicherheitsinteressen und Staatssicherheitsdiensten zahlreiche Personen des Wissenschaftssystems kompromittiert und nicht wenige auch korrumpiert hat. Unabhängig von dem Sachverhalt, daß es auch in der DDR pädagogische Forschung und einige bedeutende Forscher gegeben hat, ist doch festzuhalten, daß das gesamte pädagogische Wissenschaftssystem der DDR zugleich als politische Waffe konzipiert war und mit inhaltlichen politischen Vorgaben - auch für die Forschung - zentral vom Staat gelenkt wurde. Nach Öffnung der ehemals für westliche Augen verschlossenen Archive der *DDR-Pädagogik* konnte vor allem ein Sachverhalt geklärt werden, der zur Verknöcherung und Eigenlähmung des Wissenschaftsbetriebs und damit zum Zusammenbruch des

gesamten staatssozialistischen Systems erheblich beigetragen hat: Die pädagogische Forschung in der DDR war nicht primär der unabhängigen Ermittlung neuer Erkenntnisse und Einsichten verpflichtet. Statt dessen war sie durch unmittelbare Anbindung an staatliche Lenkungsorgane an die *pädagogische Praxis* gekoppelt, hauptsächlich an die Praxis in den Schulen. Das heißt genauer: Pädagogische Forschung erfolgte nach Vorgaben von Partei- und Staatsorganen und im Rahmen von staatlich verordneten Entwicklungsplänen. Gemäß der sozialistisch weltanschaulichen Interpretation des Entwicklungsstandes der pädagogischen Praxis auf dem Wege in eine kommunistische Gesellschaft wurden Forschungsaufgaben staatlich vorgeschrieben.

In der deutschen Diskussion um die innere Differenzierung der Erziehungswissenschaft war in der jüngsten Vergangenheit und ist immer noch vor allem die Disziplin der *Allgemeinen Pädagogik* umstritten. Insbesondere aus der starken Gruppe der *Sozialpädagogen* wird den *Allgemeinen Pädagogen* zweierlei vorgehalten: Die Teildisziplin *Allgemeine Pädagogik* gebärde sich immer noch als "Königsdisziplin" der Pädagogik, die sie bis in die 1960er Jahre hinein faktisch war, und sie sei hinter der modernen Entwicklung insofern zurückgeblieben, als sie im Unterschied zu den jüngeren erziehungswissenschaftlichen Spezialisierungen keine empirische Forschungsdisziplin geworden sei. Außerdem seien ehemals schwach ausgeformte Teildisziplinen wie etwa die *Sozialpädagogik* inzwischen so weit entwickelt, daß sie ihre "allgemeinen" und grundlegenden Probleme selber zu bearbeiten in der Lage seien und auf Antworten einer *Allgemeinen Pädagogik* nicht angewiesen seien. Auf der Gegenseite, von der *Allgemeinen Pädagogik* her, werden diese Vorwürfe mit folgenden Argumenten zurückgewiesen: Der Vorwurf der "Königsgebärde" sei unzutreffend, da auch die *Allgemeine Pädagogik* sich längst nicht mehr als Superdisziplin verstehe, die den anderen pädagogischen Wissenschaftsdisziplinen Orientierungen vorgebe, sondern überwiegend analytisch arbeite. Der Vorwurf der Forschungssterilität beruhe teils auf einem Wahrnehmungsirrtum, teils auf einem verengten Konzept von Forschung. Zum einen lasse sich nämlich zeigen, daß es in der deutschen *Allgemeinen Pädagogik* der letzten 30 Jahre zahlreiche neue historische und systematische Entwicklungen, Einsichten und Erkenntnisse gegeben habe, beispielsweise zur Fragwürdigkeit der Idee eines "autonomen Subjekts" als Leitpunkt erzieherischer Theorie und Praxis. Zum anderen beruhe der Vorwurf der Forschungssterilität auf einer einseitigen Deutung von "Forschung" als empirische Forschung sozialwissenschaftlicher Prägung, von der zum Beispiel ein *hermeneutisches*, ein *phänomenologisches*, ein *begrifflich-kategoriales* und ein auf Wahrheits- und Rechtfertigungs-

probleme zielendes *skeptisches* und *transzendental-kritisches* pädagogisches Wissen und Forschen zu unterscheiden sei.

Der Streit ist unabgeschlossen. Aber es scheint so, daß die Verteidiger der Berechtigung einer *Allgemeinen Pädagogik*, die auf kein besonderes Feld pädagogischer Praktiken bezogen ist, sondern die sich als pädagogisch-theoretische Grundlagenreflexion versteht, stärker werden. Im Hintergrund dieser und anderer innerwissenschaftlicher Kontroversen stehen handfeste Probleme der sozialen und der materiellen Basis der Wissenschaft: Im Laufe der nächsten fünf bis zehn Jahre wird in Deutschland weit mehr als die Hälfte des jetzigen wissenschaftlichen Personals aus Altersgründen aus dem aktiven Dienst ausscheiden. Wegen der andauernden Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte ist es wahrscheinlich, was auch schon gegenwärtig zu spüren ist, daß bei dieser Gelegenheit zahlreiche Wissenschaftlerstellen an den Hochschulen gestrichen oder an andere, ökonomisch und politisch attraktiver erscheinende Fächer verteilt werden. Im Ergebnis bedeutet das für die deutsche Erziehungswissenschaft, daß ihre in den letzten 30 Jahren erreichte Größenordnung und das Ausmaß ihrer inneren Differenzierung in Zukunft kaum aufrecht erhalten werden kann. Die Entstehung innerdisziplinärer Konflikte, in denen es darum geht, welche der Teildisziplinen in welchem personellen Ausmaß erhalten werden sollten, kann sehr gut von dieser schlechten Aussicht her verstanden werden, zumal dann, wenn die sachlichen Argumente gegen die Bedeutung einer bestimmten Subdisziplin nicht sehr überzeugend sind.

Den Lesern wird sich die Frage aufdrängen, warum die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland seit 30 Jahren - vermutlich auch im Vergleich mit anderen westlichen Staaten - so stark angewachsen ist. Drei Hauptgründe lassen sich dafür nennen:

(1) Der erste ist die Einrichtung des Studienganges Diplom-Pädagogik 1968. Das von einigen Universitäten angebotene traditionelle geisteswissenschaftliche Magisterstudium mit Pädagogik als Hauptfach hat eine quantitativ weit geringere Bedeutung. Mit dem pädagogischen Diplomstudium wurde ein neuer pädagogischer Beruf (überwiegend außerhalb des Berufsfeldes der Schule mit einem akademischem Abschluß (nach 5 Studienjahren) geschaffen. Heute gibt es mehr als 50.000 Diplompädagogen und -pädagoginnen in Deutschland. Viele von ihnen haben keine Stelle gefunden, die dem Niveau ihrer akademischen Qualifikation entspricht. Aber sehr viel mehr, als irgend jemand ernsthaft zu prognostizieren gewagt hätte, sind berufstätig. Die Anzahl der arbeitslosen Diplompädagogen ist nach jüngsten Statistiken auch nicht größer

als diejenige anderer junger Leute mit einem akademischen Abschluß, z.B. Diplomsoziologen, -psychologen oder -politologen. (Die Arbeitslosenquote von Akademikern lag 1990 in der alten Bundesrepublik bei 6,5 % bei einer Gesamtarbeitslosenquote von 9,4%. Der Prozentsatz ist inzwischen erheblich höher, jedoch haben Akademiker immer noch die besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt.) Bei der Berufsfindung wird Diplompädagogen eine besondere Beweglichkeit nachgesagt, die man damit in Verbindung bringt, daß nicht wenige von ihnen vor oder während des Studiums bereits in Vereinen, Verbänden, Kirchen und Kommunen praktisch-pädagogisch tätig waren und daß das diplompädagogische Studium vielseitige Kompetenzen fördert.

(2) Ein zweiter Grund für die Vergrößerung und Differenzierung der Berufsgruppe der Pädagogen und damit auch der Erziehungswissenschaft ist die Reformpolitik der späten 1960er und der frühen 1970er Jahre. Damals gab es (in Westdeutschland) einen breiten öffentlichen Konsens darüber, daß die Modernisierung der Gesellschaft, insbesondere die zunehmende Demokratisierung aller Lebensbereiche, wesentlich von Reformen im Bildungsbereich und von vermehrten pädagogischen Anstrengungen abhängig ist. Auf dem Wege über Erziehung und verbesserte Ausbildung sollten alle Menschen größere Chancen der Beteiligung an gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen erhalten und in ihrer individuellen Selbständigkeit ("Emanzipation") gefördert werden. Diesem öffentlich verbreiteten Bewußtsein und einer entsprechenden Reformpolitik kamen auf Seiten vieler Erziehungswissenschaftler die Hoffnung und die Zusicherung entgegen, daß der Ausbau der Pädagogik zu einer empirischen Sozialwissenschaft, die zu kontrollierbaren Sätzen und korrigierbaren pädagogischen Experimenten fähig ist, eine Schlüsselbedeutung hat. Das heißt, daß der Erziehungswissenschaft die entscheidende Entwicklungs- und Steuerungsfunktion im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß zukommt. Der Umschwung der politischen Stimmung im Verlauf der 1970er Jahre, der Wechsel der Regierung zugunsten der Konservativen, wachsende wirtschaftliche Probleme, aber auch die Überschätzung der pädagogischen Möglichkeiten und der erziehungswissenschaftlichen Problemlösungskapazitäten durch die Erziehungswissenschaft selber, vor allem was schnelle Erfolge bei der Bewältigung der hochgradigen Komplexität pädagogischer Probleme anbelangt, haben jene Lage inzwischen deutlich verändert. Trotzdem waren die langfristig angelegten Reformen objektiv wirksamer als viele enttäuschte Erziehungswissenschaftler heute wahrnehmen, die sich damals für die Reform engagierten. Die Reformen wirken auch jetzt noch weiter, schon weil man großangelegte Projekte nicht ohne erhebliche wirtschaftliche Folgen abrechnen

und dauerhaft angestelltes Personal nicht einfach entlassen kann. Man darf gespannt sein, welche Folgen der im Gang befindliche große Generationswechsel in Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis haben wird. Angesichts der Tatsache, daß in Deutschland die weitaus meisten Personalstellen in der Wissenschaft durch Beamte auf Lebenszeit besetzt sind, gibt der Generationswechsel einer zum Sparen genötigten (oder sich zur Sparsamkeit an *dieser Stelle* berufen fühlenden) Politik die seltene Gelegenheit für einschneidende Kursänderungen. Eine Tendenz ist schon heute erkennbar: Alle in den Landtagen und im Bundestag vertretenen Parteien von Einfluß stimmen mehr oder weniger darin überein, daß auch in der Wissenschafts- und Bildungspolitik gespart werden muß und daß die staatliche Verantwortung und Finanzierung zugunsten von "Selbstorganisation" und privaten Initiativen in Zukunft abnehmen sollte. Keine der großen Parteien plädiert allerdings dafür, die staatliche Kontrolle des Bildungs- und des Wissenschaftssystems vollständig preiszugeben.

(3) Ein dritter Grund für den Ausbau und die qualitative Verwandlung der Erziehungswissenschaft in Deutschland ist weniger nationalspezifisch. Er dürfte in allen modernen, zunehmend von Wissenschaften und wissenschaftlichen Technologien mitbestimmten Gesellschaften wirksam sein: Die Lebensverhältnisse in modernen Gesellschaften sind Produkte menschlicher Erkenntnis, Praxis, Technik und Kunst. Aber die Menschen kommen (bis heute noch überwiegend) auf natürliche Weise und als Naturwesen zur Welt. Sie können jedoch in eine komplizierte verwissenschaftlichte, künstliche Welt nicht mehr - wie in traditionale Gesellschaften - gleichsam selbstverständlich "hineinwachsen", sondern sind, wenn die Wissenschaftskultur nicht aufgegeben werden soll und wenn verständige und selbständige Teilnahme der Individuen daran möglich bleiben soll, auf lange und weit verzweigte Vermittlungen und Bildungswege angewiesen. Dieser Umstand steigert unabhängig von parteipolitischen Wissenschafts- und Bildungsprogrammen die Bedeutung von ihrerseits künstlichen und wissenschaftlich kontrollierten "pädagogischen" Vermittlungs-Funktionen und -Leistungen für die Erhaltung und Veränderung moderner Gesellschaften. Er dürfte auch unweigerlich zu qualitativen Veränderungen der Pädagogik führen. Auf die breite sozialwissenschaftliche Ausrichtung der neueren Erziehungswissenschaft und auf das Zurücktreten pädagogisch-philosophischer Konzepte und Forschungsrichtungen fällt von daher ein anderes Licht. Was aus dem Gesichtswinkel der innerwissenschaftlichen Kontroversen häufig als "Richtungskampf" erscheint, dürfte mit dieser, in aller Konsequenz erst im 20. Jahrhundert durchgesetzten Verwissenschaftlichung

und Verkünstlichung moderner Gesellschaften zu tun haben. Erst in unserer Zeit - in Breite erst seit den 1960er Jahren - ist die überlebenswichtige Reproduktions- und Regenerationsfunktion der wissenschaftlichen Pädagogik und einer wissenschaftlich gestützten pädagogischen Praxis für moderne Gesellschaften voll in das öffentliche Bewußtsein gerückt. Konkurrenz motive der Nationalgesellschaften und der global wirksamen Wirtschafts- und Kulturblocke verstärken und modifizieren diesen Prozeß. Althergebrachte und neue pädagogische Konzepte und Aufgabenstellungen, die die Menschen nicht bloß in ihrer sozialen Funktion, sondern als individuell verschiedenartige Wesen selbständigen Denkens in den Blick nehmen, drohen im Zuge dieser Veränderungen an den Rand gedrängt und zur öffentlichen Unwirksamkeit verurteilt zu werden. Der Ort für die Diskussion solcher Fragen ist nach wie vor die Allgemeine Pädagogik, die heute unter der Bezeichnung "Bildungs- und Erziehungsphilosophie" um ein schärferes Profil bemüht ist.

### **3. Richtungswandel der theoretischen Pädagogik und der Erziehungswissenschaft**

Der auffallendste Wandel der deutschsprachigen theoretischen Pädagogik der letzten 30 Jahre ist die eben erwähnte Entstehung und breite Etablierung eines *sozialwissenschaftlichen* Selbstverständnisses von *Erziehungswissenschaft*, das auch in der größten wissenschaftlichen Fachgesellschaft, der DGfE, überwiegt. Diese Entwicklung war seit den 1960er Jahren begleitet von zuweilen sehr harten wissenschaftlichen Kontroversen, die in den letzten Jahren milde geworden, aber nicht völlig verschwunden sind. Mit der sozialwissenschaftlichen Selbstdeutung wurde das vor dem Zweiten Weltkrieg und in Westdeutschland auch danach dominierende, wenngleich von Anfang an auch umstrittene *geisteswissenschaftlich-hermeneutische* Selbstverständnis von wissenschaftlicher Pädagogik überwunden, ohne daß es völlig verschwand. Charakteristisch für die sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Erziehungswissenschaft sind eine stark von der Soziologie, in geringerem Ausmaß auch von der Psychologie bestimmte Terminologie und Kategorialität in Verbindung mit einer gegenwartsbezogenen empirischen Forschungsprogrammatis (in Abhebung gegen die historisch-hermeneutische Forschungsprogrammatis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik). Innerhalb dieser Erziehungswissenschaft gibt es wiederum eine Mehrzahl von analytischen Konzepten und methodologischen Forschungsausrichtungen. In der Gesamtentwicklung fällt gegenüber der starken Betonung quantitativer Methoden in den 1960er und 70er Jahren, der ein großer objektiver Mangel an sozial- und bildungsdemogra-

phischen Erkenntnissen und Planungsdaten korrespondierte, das Hervortreten qualitativ-empirischer Forschungsverfahren auf. Weitgehend anerkannt ist heute - nicht zuletzt dank der Auseinandersetzung mit den Wissenschaftstheorien von Habermas und Popper -, daß quantitative Forschungen auf vorausgehende hypothetische Theorien und auf nachfolgende Interpretationen angewiesen sind, um aus ihnen irgend etwas pädagogisch Bedeutsames entnehmen zu können. Die pädagogisch-philosophische Kritik weist darüber hinausgehend darauf hin, daß quantitative und qualitative empirische Forschungen immer schon mit Begriffen und Kategorien von "Pädagogik" ("Erziehung", "Bildung", Unterricht", "Lernen" ...) operieren, die einer skeptischen Analyse *more philosophico* bedürfen. Hier zumindest liegt die bleibende und in den letzten Jahren innerhalb der Wissenschaftlergemeinschaft auch zunehmend anerkannte Berechtigung der früheren hermeneutischen und der von dieser unterschiedenen "philosophischen" Pädagogik.

Dem sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft stehen in Deutschland - teils oppositionell, teils ergänzend - Theorien und Konzepte gegenüber, die man im weiten Sinne als "*philosophisch*" bezeichnen kann. In deren Umkreis wird auch die philosophisch bestimmte *pädagogische Theorie- und Gedankengeschichte* gepflegt beziehungsweise neu entdeckt. Eine der jüngeren *historisch-pädagogischen* Akzentuierungen ist beispielsweise die Wiederentdeckung der Bedeutung mittelalterlicher und frühneuzeitlicher, unter anderem der italienischen Renaissance zu verdankender Gedankengänge. Demgegenüber leitet die sozialwissenschaftliche Erziehungswissenschaft ihr geschichtliches Selbstverständnis in aller Regel nicht weiter als bis zur Aufklärungsepoche des 18. Jahrhunderts zurück und läßt, was davor gedacht und pädagogisch realisiert wurde, im Nebel einer Art "Vorgeschichte" verschwimmen. Positionell geurteilt könnte man sagen, daß sie damit auf das kritische Potential einer langen Geschichte der Pädagogik zu einem großen Teil verzichtet.

Auf der "philosophischen" Seite der wissenschaftlichen Pädagogik - die Bezeichnung "Erziehungswissenschaft", wird von vielen Kollegen als zu eng und als die wissenschaftliche Gesamtproblematik von pädagogischer Theorie sachlich nicht treffend erachtet - sind über die eben angesprochenen neuen historischen Fragestellungen hinaus eine Reihe neuer systematischer Konzepte und Forschungsansätze entstanden. Sie stehen alle in einer gewissen Nähe zu den Ausrichtungen fachphilosophischen Fragens. Sie können aber nicht einfach als "angewandte Philosophie" oder als pädagogischer Anhang philosophischer Schulen verstanden werden. Statt dessen setzen sie mit pädagogischen Pro-

blemstellungen ein und finden von ihnen her Anschluß an die verschiedenen Richtungen und Akzentuierungen von Philosophie. Hierher gehört auch dasjenige philosophische Fragen, das sich im Rücken der sozialwissenschaftlichen Forschung selber eingestellt hat oder von vorn herein mit ihr verbunden war, wie beispielsweise in der *Kritischen Theorie* von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno. Für die theoretische Pädagogik in Deutschland wurde diese sozialkritische Richtung des Philosophierens vor allem in der Abwandlung der Theoreme durch Jürgen Habermas bedeutsam, und sie war bis in die 1970er Jahre hinein von großem Einfluß. Gleichzeitig mit ihr wurden die großen methodologischen und sozialtheoretischen Parallel- und Alternativkonzepte pädagogisch rezipiert, unter anderem der *pragmatische Idealismus* Karl-Otto Apels, die *Universalhermeneutik* Gadamers und - anfangs vor allem abwehrend, neuerdings in wachsendem Maße auch zustimmend - die Systemtheorie Luhmanns.

Heute sieht die Landschaft der *pädagogisch-philosophischen Konzepte* im deutschsprachigen Raum erheblich abwechslungsreicher aus. Der Diskurs wird auch weniger ausschließend geführt. Das hängt mit einem Ergebnis der langen grundagentheoretischen Kontroversen seit den 1960er Jahren zusammen, das heute überwiegende Zustimmung findet: Die Möglichkeit, pädagogische Sätze, Konzepte, Zielsetzungen und Forderungen in objektiv unbezweifelbaren und zugleich wissenschaftlich zu begründenden Fundamenten zu verankern, ist nicht mehr gegeben.

Oder kurz: Pädagogisch-philosophische Letztbegründungen mit Rationalitätsanspruch werden als unmöglich erachtet. Wenn man diese These anerkennt oder doch wenigstens als beachtenswerte Schwierigkeit für die Formulierung pädagogischer Theorien akzeptiert, sind zwei Entwicklungen, die in Deutschland auch tatsächlich zu beobachten sind, naheliegend: Die Wahrheitsansprüche verschiedenartiger theoretisch-pädagogischer Konzepte werden sorgfältiger erwogen, und der pädagogisch-philosophische Diskurs wird insgesamt moderater, aufmerksamer auf die mögliche Berechtigung anderer als der eigenen Konzeption. Noch eine *dritte* denkbare Folge dieser Entwicklung wird von der die Pädagogik beobachtenden unprofessionellen Öffentlichkeit häufiger beklagt: Die Gleichgültigkeit gegenüber pädagogischen Geltungs- und Wahrheitsfragen, die dann gerne als "postmoderne Beliebigkeit" kolportiert wird. In Wirklichkeit wird eine derartige Gleichgültigkeit von niemandem praktiziert, auch wenn man gelegentlich ein pädagogisch-literarisches Kokettieren damit feststellen kann, zum Beispiel bei Theoretikern, die dem *Radikalen Konstruktivismus* zuneigen.

Abschließend möchte ich ein theoretisch-pädagogisches Problem ansprechen, das meines Erachtens heute eine gewisse Vordringlichkeit hat und das auch viele der deutschsprachigen Grundlagendiskussionen der Gegenwart in Bewegung hält. Es ist ein Folgeproblem der oben angesprochenen Unmöglichkeit, auf wissenschaftlichen Wegen zu absoluten, unanfechtbaren Begründungen zu gelangen. Ihre theoretische Grundlage hat diese Einsicht in der sprachtheoretisch-logisch nachgewiesenen Unbeweisbarkeit universal gültiger Urteilsregeln. Eine rein analytisch verfahrenende wissenschaftliche Pädagogik hat mit jenem Theorem keine Schwierigkeiten. Aber sie gelangt auch nur zu problematischen Wenn-dann-Sätzen, also zu Aussagen, deren Prämissen im Status von Hypothesen verbleiben. Antworten auf praktisch-pädagogische Fragen und pädagogische Aktivitäten enthalten jedoch stets ein Moment nicht-hypothetischer Entschiedenheit und Unwiderruflichkeit oder - wie in der deutschen Diskussion gesagt wurde - einen "dogmatischen Rest".

Ein positionen-übergreifendes *Grundproblem der theoretischen Gegenwartspädagogik* in Deutschland und vielleicht auch anderswo ist dann das folgende: Mit dem Auftreten einer wissenschaftlich-analytisch verfahrenenden pädagogischen Theorie wird die Glaubwürdigkeit vorwissenschaftlicher pädagogischer Aussagen und Praktiken zerstört, zumindest aber verunsichert. Angesichts wissenschaftlicher pädagogischer Erkenntnisse und der sozialen Bedeutung von Wissenschaften in modernen Gesellschaften insgesamt scheinen praktische Ignoranz und Obskurantismus jedoch auf Dauer auch nicht möglich zu sein, ohne daß diese Gesellschaften in einen Selbsterstörungssog geraten. Wie aber ist das Verhältnis zwischen wissenschaftlich-analytisch gewonnenen, kontrollierbaren und im Prinzip assensfähigen pädagogischen Erkenntnissen einerseits und wissenschaftsbezogenen praxisbestimmenden pädagogischen Konzepten, Modellen und Entwürfen andererseits zu denken?

Die Rede von einem praktisch-pädagogischen "Restdogmatismus" ist aufrichtig, aber theoretisch unbefriedigend. Sie ist darum unbefriedigend, weil sie den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Praxis nicht positiv bestimmt. Von einer "dogmatisch" belassenen Praxis, die die stärkere politische Macht auf ihrer Seite hat, geht für eine Wissenschaftskultur die Gefahr aus, daß vernünftige, aber doch problematische wissenschaftliche Erkenntnisse ignoriert werden. Heute müssen wir danach fragen, wie eine undogmatische Praxis zu denken ist, die zum hypothetischen, problematischen und skeptischen Charakter von Wissenschaft paßt.