

# I. BEITRÄGE

**Helmut Heid**

## **Zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland<sup>1</sup>**

Zusammenfassung:

Im ersten Kapitel wird die Differenzierung der Pädagogik in heterogene erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplinen und Wissenschaftsauffassungen skizziert und problematisiert. Das führt zu der Frage, wieweit diese Ungleichartigkeit erziehungswissenschaftlicher Orientierungen in der Eigenart, Entwicklung und gesellschaftlichen Funktion des Gegenstandes sowie in der wissenschaftssystematischen Stellung der Erziehungswissenschaft begründet ist. Im zweiten Kapitel geht es darum, welchen Stellenwert die Professionalisierung der Pädagogik für die Entwicklung und Bewertung der Erziehungswissenschaft hat und welche Bedeutung dabei dem Theorie-Praxis-Verhältnis zukommt. Drittens wird der Einfluß bildungspolitischer Bestrebungen und Entwicklungen auf die Erziehungswissenschaft erörtert, wobei dem als "Bildungsexpansion" bezeichneten Phänomen besondere Aufmerksamkeit gilt. Es folgen Überlegungen zu einigen Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftlichen Handelns; neben Fragen der (Rechts-) Stellung des akademischen Nachwuchses steht hier der Einfluß drohender Akademikerarbeitslosigkeit im Vordergrund. Gegenüber der Vielzahl politischer und praktischer Einflüsse und Ansprüche wird abschließend gefordert, daß Erziehungswissenschaft ihren Beitrag zur Schaffung der Voraussetzungen dafür zu leisten hat, daß Wahrheit als notwendige Bedingung für die Geltung und "Anwendung" von Aussagen und Auffassungen über Erziehung (i.w.S.) anerkannt wird.

Summary:

The first chapter gives a critical survey of the division of pedagogics into heterogeneous special disciplines and scientific conceptions. This leads to the question as to what extent this heterogeneity of pedagogical bearings originates in the special nature, development and social function of the object as well as in the position of pedagogics as an academic discipline. The second chapter is concerned with the influence of the professionalization of education on pedagogics, and with the relation of theory and practice. The third chapter discusses the influence of educational policies on pedagogics, and especially the importance of the educational expansion. In the fourth chapter some of the general societal conditions influencing the practice of pedagogics are discussed, especially the problems of the younger generation of academics, and the effect of the threat of unemployment on graduates. Finally, all these influences and expectations are contrasted with the thesis that the essential condition of the validity of pedagogics must be the truth of scientific statements rather than practicability and political expediency.

Über die Situation der Erziehungswissenschaft<sup>2</sup> in der Bundesrepublik gibt es keine vollständige und empirisch kontrollierte Information. Das ist einer der Gründe dafür, daß die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihrer Forschungskommission den Auftrag erteilt hat, mit der systematischen Erforschung dieser Situation die Grundlage dafür zu schaffen, daß "die Erziehungswissenschaft" sich und der Öffentlichkeit Rechenschaft über den Stand der Disziplin geben kann. Ich kann dem Ergebnis dieser Arbeit nicht vorgreifen. Deshalb beschränke ich mich darauf, einige Beobachtungen und Einschätzungen unter mehr wissenschaftssoziologischen und wissenschaftspolitischen Gesichtspunkten zur Diskussion zu stellen. Ich stütze meine Annahmen über die Situation der Erziehungswissenschaft auf folgende Quellen: (1) auf erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen; (2) auf Gespräche mit Kollegen verschiedener fachwissenschaftlicher Herkunft und wissenschaftstheoretischer Orientierungen; (3) auf Beobachtungen, die ich als Teilnehmer unterschiedlich zusammengesetzter wissenschaftlicher Gremien, Symposien und Fachtagungen gemacht habe.

### **1. Zur Vielfalt und wechselseitigen Entfremdung erziehungswissenschaftlicher Spezialisierungen und Orientierungen**

"Erziehungswissenschaft" ist die Sammelbezeichnung für wissenschaftliche Aktivitäten außerordentlich unterschiedlicher, ja teilweise geradezu unvereinbarer Art. In grober Einteilung lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Institutionalisierung von Erziehungswissenschaft (insbesondere an Hochschulen) <sup>4</sup> drei Gruppen von Besonderungen unterscheiden:

1. Mehr oder weniger kontinuierliche Bemühungen um eine Allgemeine und/oder eine Systematische Pädagogik oder Erziehungswissenschaft;
2. erziehungswissenschaftliche Spezialisierungen mit einer gewissen wissenschaftlichen (Forschungs- und Lehr-) Tradition;
3. erziehungswissenschaftliche Spezialisierungen ohne einen schon als "Tradition" anerkannten Arbeitszusammenhang und auf anderer Systematisierungsebene (wodurch Überschneidungen und Wiederholungen bedingt sind);
4. verschiedene wissenschaftstheoretische, forschungsmethodische und wissenschaftspolitische Orientierungen, die man freilich auch wieder in Positionen unterschiedlichen Reifegrades differenzieren könnte.

(1) Die expliziten und vor allem impliziten Auffassungen darüber, durch welche Merkmale Inhalte und Methoden die als "Allgemeine" und/oder als "Systematische Pädagogik" bezeichneten Aussagensysteme gekennzeichnet und von anderen erziehungswissenschaftlichen, philosophischen, anthropologischen, sozialwissenschaftlichen Begründungszusammenhängen abgegrenzt sind, gehen teilweise weit auseinander. Außerdem sind die Grenzen zwischen einer als "Allgemein" und "Systematisch" geltenden Pädagogik einerseits und erziehungswissenschaftlichen Spezialdisziplinen (anderer Benennung) fließend. Je nach Wahl des Gesichtspunktes wird man schließlich jeweilige Realisierungsformen Allgemeiner und Systematischer Pädagogik selbst als Modalitäten pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Spezialisierung ansehen können.

Ausdruck dieser Unbestimmtheit ist die Tatsache, daß nicht einmal im Gesamtregister der eben erst abgeschlossenen "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft" die Stichworte "Allgemeine Pädagogik" und "Systematische Pädagogik" vorkommen, während beispielsweise die Herausgeber des Handbuches der Psychologie in 12 Bänden (Hogrefe, Göttingen 1964ff.) drei umfangreiche Bände allein der ziemlich genau definierten "Allgemeinen Psychologie" widmen.

(2) Die als solche weitgehend anerkannten und benannten erziehungswissenschaftlichen Spezialdisziplinen lassen sich weiter unterteilen

- a) nach forschungsmethodischen Gesichtspunkten, z.B.: Historische Forschung, Empirische Forschung (eines gelegentlich als [zu] eng angesehenen Verständnisses), Vergleichende Forschung mit jeweiliger interner Differenzierung und Untergliederung;
- b) nach Handlungs- und Forschungsfeldern, teilweise untergliedert in oder kombiniert mit einer Spezialisierung nach verschiedenen (Altersstufen der) Adressaten erziehungspraktischen und erziehungswissenschaftlichen Handelns, z.B.: Schulpädagogik, Vorschul- oder Elementarpädagogik, Wirtschafts- und Berufspädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik – wiederum jeweils intern differenziert;
- c) nach Inhalten insbesondere unterrichtlichen Handelns: Hierzu gehören vor allem die (in unterschiedlichem Maße wissenschaftlich etablierten) Fachdidaktiken.

(3) Freilich ist der Übergang zu Spezialisierungen der dritten Abteilung fließend, und zwar nach beiden Seiten hin. Hierzu rechne ich Spezialisierungen mit einer wenigstens in Ansätzen vorhandenen wissenschaftlichen Grundlegung und Entwicklung, z.B. Freizeitpäd-

agogik, Sportpädagogik, Pädagogik der Dritten Welt, Ausländerpädagogik, Medienpädagogik, Museumspädagogik. Dazu gehören aber auch Spezialisierungen, die nicht sehr weit über eine erziehungswissenschaftliche Programmatik hinausgekommen sind und die in nennenswertem Maße auch davon leben, daß als wichtig und drängend anerkannte politische und ökonomische Probleme nicht etwa nur als Komponenten einer auch pädagogisch bedeutsamen gesellschaftlichen Praxis betrachtet, sondern in *pädagogische* (und pädagogisch zu lösende) umdefiniert werden. Diese Praxis beginnt übrigens als "Pädagogisierung sozialer Probleme" in's Gerede zu kommen. Hierzu lassen sich beispielsweise rechnen: Friedenspädagogik, Frauenpädagogik, Arbeitslosenpädagogik, Ökopädagogik oder – allen Ernstes: – Waldpädagogik.

Die Übergänge sind auch hier fließend, und der Stand oder Grad der wissenschaftlichen Differenzierung und Konsolidierung ist manchmal auch bei Spezialisierungen der zweiten Gruppe alles andere als unstrittig. Es gibt Anhaltspunkte dafür, daß die am wenigsten fundierten und konsolidierten einzelwissenschaftlichen Spezialisierungen gegenwärtig vergleichsweise am stärksten expandieren. Das mag einerseits in dem Bedarf begründet sein, diesen Spezialisierungen ein solides wissenschaftliches Fundament zu verschaffen. Andererseits gewinnt man aber auch den Eindruck, daß es sich hierbei um Symptome gesellschafts- und wissenschaftspolitischer Ratlosigkeit handelt: Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die sowohl unter wissenschaftlichen als auch unter erziehungspraktischen Gesichtspunkten problematische Einrichtung exotischer pädagogischer Studiengänge an einzelnen Hochschulen, zu denen der Vorstand der DGfE aus gegebenem Anlaß bereits kritisch Stellung genommen hat<sup>3</sup>.

Die Ausdifferenzierung einer Wissenschaft in identifizierbare Teilbereiche ist – keineswegs nur in der Erziehungswissenschaft – durchaus Symptom eines Reifungsprozesses. Sie bietet Chancen zu einer vertieften wissenschaftlichen Bearbeitung einzelner Gegenstandsbe-  
reiche. Zu einem Problem wird diese Entwicklung, wenn sie zu einer Ausfaserung des Gegenstandes und zu der Abneigung oder gar Unfähigkeit unter den Vertretern dieser Disziplin führt, sich auf ein zumindest für die Identität einer wissenschaftlichen Disziplin und eines Studienganges unerläßliches Minimum gemeinsamer Themen und Kompetenzen einzulassen, und wenn sie dann und dadurch weder ihre Möglichkeiten noch ihre Grenzen genauer zu bestimmen vermag. Auch unter dem Gesichtspunkt realistischer Berufsperspek-

tiven sowohl für Absolventen solcher Studiengänge als auch für Nachwuchswissenschaftler ist eine zu frühe, zu weitgehende und zu wenig an die Kontinuität bewährter Forschungspraxis anknüpfende Spezialisierung fragwürdig.

(4) Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Struktur "der Erziehungswissenschaft" sind schließlich die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Separierungen und wissenschaftspolitischen (forschungsethischen, forschungspsychologischen, forschungssoziologischen, forschungsethischen) Optionen, die gleichsam quer zu den bereits genannten Spezialisierungen liegen und keineswegs mit bestimmten forschungsmethodischen Positionen eindeutig und konsistent sich parallelisieren lassen. In sehr grober und strittiger Klassifizierung gehören dazu die (jeweils so genannte) geisteswissenschaftliche und empirische Pädagogik. Nicht nur die Abgrenzung ist irreführend und deshalb umstritten; auch zwischen den einer jeweiligen Orientierung zugerechneten Vertretern bestehen verschiedene Auffassungen darüber, worin das Charakteristische oder Wesentliche der jeweils eigenen und entsprechend der anderen Position besteht bzw. nicht besteht. Andere mehr oder weniger trennscharfe Sammelbezeichnungen für in sich jeweils differenzierbare Positionen erziehungswissenschaftlichen Selbst- und Fremdverständnisses sind die transzendental-kritische Pädagogik, die phänomenologische Pädagogik, die Pädagogik des Kritischen Rationalismus, die kritische Pädagogik, die kommunikative oder interaktionistische Pädagogik, die existentialistische Pädagogik, der ethnomethodologische Ansatz der Pädagogik, die systemtheoretische Pädagogik, die tiefenpsychologisch orientierte Pädagogik, die materialistische oder/und marxistische Pädagogik, die handlungswissenschaftliche Pädagogik, die "Alltagswende" in der Pädagogik ... Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die genannten Besonderungen liegen nicht alle auf einer logischen oder wissenschaftssystematischen Ebene; nicht nur deshalb sind die Grenzen zwischen ihnen nicht allgemeinverbindlich bestimmt und bestimmbar; schließlich bleibt die Frage offen, ob es sich rechtfertigen läßt, jede der aufgezählten Positionen als "die Pädagogik ..." zu bezeichnen.

Zu der Vielfalt pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Spezialisierungen, die gelegentlich auch als Offenheit, Lebendigkeit oder als Kennzeichen für den "diskursiven Charakter" der Pädagogik gewertet wird, kommt eine weitere Differenzierung hinzu: Die Auffassungen über den Status "der Pädagogik" reichen von der These, (1) Pädagogik sei überflüssig, über die Feststellung, (2) Pädagogik sei eine verkannte Disziplin<sup>4</sup>, bis hin zu der schon erwähnten Neigung,

(3) Pädagogik als Praxis und insofern als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung für alles und jedes zuständig zu erklären: Für die Erfüllung beruflicher Arbeitsaufgaben ebenso wie für die Überwindung der Massenarbeitslosigkeit; für die Steigerung der individuellen Leistung (was immer das inhaltlich und im einzelnen heißen mag) ebenso wie für die Überwindung individuellen Anspruchs- oder "falschen" Prestigedenkens; für die Schaffung und Legitimierung gesellschaftlicher Eliten ebenso wie für die Gewährleistung der "sozialen Symmetrie" oder die Schließung der sogenannten "Facharbeiterlücke"; für die Gewährleistung permanenten Wirtschaftswachstums, technischen Fortschritts und die internationale Konkurrenzfähigkeit ebenso wie für die Liebe zur Heimat, für die Gewährleistung der Verfassungstreue, die Sicherung des Friedens, die Verhinderung des Waldsterbens und vieles (zuweilen kaum für möglich zu halten) mehr.

Damit ist eine weitere Ebene von Verschiedenheiten oder Unvereinbarkeiten erziehungswissenschaftlichen Handelns angesprochen, die für eine "Wissenschaft der Praxis" besonders bedeutsam ist, nämlich die Ebene wissenschafts-, gesellschafts- und bildungspolitischer Orientierungen, unter deren (oft nicht kontrollierten) Voraussetzungen Erziehungswissenschaft konzipiert, betrieben und verwertet wird.

Existenz und Funktion verschiedener wissenschafts- und gesellschaftspolitischer Orientierungen offenbaren, daß auch die Erziehungswissenschaft ein real nur bedingt ausgrenzbares System gesellschaftlicher Praxis ist. Alle Bemühungen um (politische oder weltanschauliche) Neutralität und Objektivität können nicht darüber hinwegtäuschen, daß Wissenschaft nicht nur ein begriffliches, sondern auch ein soziales System ist<sup>5</sup>, dessen Reflexion oder Analyse für die Erklärung des recht heterogenen Selbst- und Fremdverständnisses von Erziehungswissenschaft und für die scheinbare oder tatsächliche Diskontinuität erziehungswissenschaftlicher Entwicklung bedeutsam sein dürfte. Angesichts dieser Skizze kann man den Seufzer Mollenhauers verstehen: "Ich weiß nicht, ob es eine wissenschaftliche Disziplin gibt, in der so viele Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben sollte; und wenn ja, wie sie sich selbst verstehen sollte; was sie tun oder lassen müsse; wie sie das betreiben sollte, was sie betreibt; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methode sie sich vorzugsweise stützen möge"<sup>6</sup>. (Ob die Situation in anderen [Sozial-]Wissenschaften tatsächlich anders ist, kann hier nicht zur Diskussion stehen.)

Ich kenne keinen Grund, die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Einzeldisziplinen und Positionen schon an sich zu problematisieren<sup>7</sup>. Irritierend ist dann aber doch die Tatsache, daß sowohl zwischen den Aussagensystemen der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Orientierungen als auch zwischen deren Repräsentanten eine starke, teilweise völlige fachliche Entfremdung und "Sprachlosigkeit" herrscht. Es fehlen oft nicht nur kritische Bezugnahmen auf Ansätze, Verfahren und Ergebnisse alternativer oder konkurrierender Positionen, häufig nehmen die Vertreter verschiedener Positionen sich nur in mehr oder minder informierten und adäquaten Interpretationen durch Angehörige ihrer eigenen Orientierung oder aber überhaupt nicht zur Kenntnis<sup>8</sup>. Und jene Vertreter jeweiliger Positionen, die auf alternative Standpunkte Bezug nehmen, sind nicht immer bemüht, die Fragestellungen, Gegenstandsbestimmungen, Forschungszielsetzungen und Forschungsmethoden alternativer Positionen als Anlässe zur kritischen Überprüfung ihrer eigenen wissenschaftlichen Optionen in Betracht zu ziehen und dadurch vielleicht sogar sich inspirieren zu lassen; vielmehr sind sie in vielen Fällen bemüht, einen Monopolanspruch ihrer eigenen Orientierung dadurch zu rechtfertigen und gegen Kritik zu immunisieren, daß sie alternative Konzepte entweder als *wissenschaftlich* oder als *pädagogisch* irrelevant oder defizitär bewerten. Diese Neigung, für deren allmähliche Überwindung ich bei einigen Symposien Anzeichen wahrzunehmen glaubte, begünstigt die Gefahr, Differenziertheit und Reichtum in Borniertheit und Fragmentierung zu pervertieren. Gegen Spezialisierung ist umso weniger einzuwenden, je präziser die Spezialisten (Experten) die darin liegenden Möglichkeiten und Grenzen erkennen und respektieren. Spezialisierungen, die strenggenommen mit der Selektivität menschlicher Daseinsorientierung geradezu naturnotwendig gegeben sind, werden unvermeidlich immer "enger", aber auch "tiefer" und – unter erwähnten Vorbehalten – immer untauglicher, alternative Spezialisierungen prinzipiell zu diskreditieren.

Angesichts der Spannweite erziehungswissenschaftlicher Positionen ist zu fragen, worin die Rechtfertigung dafür liegt, daß alle diese unterschiedlichen Aktivitäten den gleichen Namen "Erziehungswissenschaft" oder "Pädagogik" tragen. Verdankt diese Tatsache sich allein dem wissenschaftsorganisatorischen Umstand, daß sie an Lehrstühlen oder Instituten vorkommen, die (aus welchen historischen, politischen oder sonstigen Gründen auch immer) erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch definiert sind? Oder gibt es vielleicht Gründe für die Annahme, daß die Heterogenität erziehungswissenschaftlicher Aktivitäten mit "dem" Gegenstand bzw. der Gegenstandskonstitution von Erziehungswissenschaft und Pädagogik

gegeben ist? Ich glaube tatsächlich, daß die skizzierte Besonderheit (?) der Erziehungswissenschaft (auch) etwas mit dem Charakter des Gegenstandes dieser Disziplin zu tun hat, auf den ich hier nur exemplarisch eingehen kann.

1. Bereits Entscheidungen darüber, was als Erziehung anzusehen ist, haben stets auch Entscheidungen darüber zur Voraussetzung, *was* und *wie* und *zu welchem Zweck* Erziehung (als ein Untersuchungsgegenstand, der diesen Namen "rechtfertigt") sein *soll*<sup>9</sup>. Die erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung enthält also Entscheidungen darüber, welche *Zwecke* menschlichen Handelns als erzieherische in Betracht gezogen und der Untersuchung zugrunde gelegt werden sollen, welche *Mittel* zur Erreichung dieser Zwecke als pädagogisch zu qualifizieren sind, und nicht zuletzt darüber, worin der Charakter des als Erziehung oder Bildung oder Unterricht anerkannten *Prozesses* besteht. Über jedes dieser Elemente einer Gegenstandsbestimmung gehen die Auffassungen teilweise auseinander, wohl nicht zuletzt deshalb, weil jedes dieser Elemente außerordentlich komplex ist, so daß man sich ihnen auf ganz unterschiedliche Weise wissenschaftlich zuwenden kann. Entsprechend differieren auch die Annahmen über denjenigen Modus von Erziehungswissenschaft, der einer jeweiligen Gegenstandsbestimmung adäquat erscheint. Bevor letztlich – und für jede wissenschaftliche Aktivität ausschlaggebend – zur Diskussion steht, welche Aussagen über "die" Wirklichkeit *wahr* sind, ist zu entscheiden, welche Wirklichkeit oder genauer: welcher Aspekt vorfindlicher Wirklichkeit wissenschaftlich jeweils *relevant* ist und mit Hilfe welcher Methoden zur Beantwortung welcher Fragen untersucht werden soll.

2. Eine zweite Besonderheit des Gegenstandes erziehungswissenschaftlicher Aktivitäten sehe ich darin, daß Erziehung nicht nur historisch, sondern auch sachlich zunächst und weitgehend in die Zuständigkeit und Verantwortung nichtprofessioneller Träger von Erziehungsaktivitäten fällt. Art. 6 GG bestimmt: "Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht." Diese in den Vorschriften des BGB über die "Elterliche Sorge" (§§ 1626 ff.) gesetzlich konkretisierte Regelung dürfte Ausdruck und Ausgangspunkt für die weit darüber hinausgehende Auffassung sein, in Erziehungsangelegenheiten sei jeder sachverständig; Erziehung sei zunächst und weitgehend Sache des Alltags und des Alltagsverständnisses, mit den Unbestimmtheiten, die das Alltagsverständnis kennzeichnen, und deshalb sei Erziehungswissenschaft eine durchaus nachrangige, wenn nicht überflüssige oder doch

kaum als Wissenschaft zu rechtfertigende Übung<sup>10</sup>. Die eingangs erwähnte Neigung, eine Allzuständigkeit von Erziehung zu reklamieren, begünstigt zusätzlich den Eindruck, Erziehung sei eine Allerwelts- und Jedermanns-Angelegenheit, deren Erledigung an keine besonderen Voraussetzungen bereichsspezifischen Wissens geknüpft wäre. Nun gilt dies analog auch für andere Disziplinen – man vergleiche die Breite und Vielschichtigkeit des Zuständigkeitsbereichs der Politik und entsprechend das Verhältnis von politischer Wissenschaft und politischer Praxis. Und aus der Tatsache, daß Erziehung (auch) eine Jedermannsangelegenheit ist, folgt nicht, daß es keine spezifische und relativ eigenständige wissenschaftliche Bearbeitung dieser "Sache" geben kann. Was Pädagogik im Unterschied zu anderen "praktischen" Wissenschaften (beispielsweise zur Medizin oder Jurisprudenz) kennzeichnet, ist das von Enno Schmitz<sup>11</sup> (u. a. im Anschluß an Lepsius) identifizierte Versäumnis, eine stabile Außenlegitimation erworben zu haben. Der Erziehungswissenschaft scheint es weniger als anderen Disziplinen gelungen zu sein, eine Definition ihres Gegenstandes gesellschaftlich verbindlich gemacht und einen Nachweis ihrer Leistungsfähigkeit erbracht oder veränderten gesellschaftlichen Bedingungen angepaßt zu haben, der es einer an pädagogischem Wissen interessierten Öffentlichkeit ermöglicht, präzise Erwartungen an die Erziehungswissenschaft zu formulieren, die deren Problemlösungspotential weder unter- noch überfordern.

Die erwähnte Regelung des sogenannten Elternrechts ist allenfalls Anzeichen, keinesfalls jedoch so etwas wie eine Voraussetzung für die verbreitete Auffassung, Erziehung setze kein wissenschaftlich gesichertes Wissen und deshalb wohl auch keine "gemeinsame Normen in Bezug auf das, was Wissenschaftlichkeit ausmacht"<sup>12</sup>, voraus. Es müssen weitere Gründe für die Geltung dieser Auffassung hinzukommen. Ich will beispielhaft wenigstens einen dieser vermutlichen Gründe kurz erörtern: Die in den Augen der Öffentlichkeit als "professionelle Erzieher" angesehenen Lehrer sind unbeschadet ihrer jeweiligen (auf Unterrichtsinhalte bezogenen) fachlichen Qualifikation in Fragen erziehungswissenschaftlich begründeten Handelns häufig ebenso große Laien, wie sie in der Aneignung erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse – so disparat diese auch sein mögen – bestenfalls Autodidakten sind.<sup>13</sup> Man kann also selbst im Erziehungssystem offensichtlich "erfolgreich" arbeiten, ohne Erziehungswissenschaft hinreichend umfangreich und intensiv (oder überhaupt) studiert zu haben. Um diese Feststellung unter verschiedenen Gesichtspunkten sachgerecht bewerten zu können, müssen einige Voraussetzungen erörtert werden: Zunächst wäre die Frage zu klären, welche Bedeutung pädagogische Gesichtspunkte<sup>14</sup> beispielsweise

bei der Bestimmung von Kriterien schulischen Erfolgs überhaupt haben. Zu fragen wäre ferner, warum Lehrer oder Lehrsysteme – um beim schulischen Feld erziehungswissenschaftlich zu fundierenden und anzuleitenden Handelns zu bleiben – folgenlos besseres als jeweils “praktiziertes“ erziehungswissenschaftliches, lerntheoretisches oder psychodiagnostisches Wissen ignorieren können, ohne die Erfüllung des tatsächlichen Schulzwecks zu gefährden? Das läuft auf die Kernfrage hinaus: Was ist eigentlich der (vor-)herrschende Zweck schulischer Bildung und Erziehung? War und bezweckte Schule und das in Schule Verwirklichte jemals, was Philosophen und Theoretiker erziehenden und bildenden Unterrichts erdacht, “erschaut“ oder gefordert haben? Daß pädagogisches (auch psychologisches wie soziologisches) Un- oder Falsch-Wissen – wo und soweit es feststellbar ist – die Erfüllung des faktisch herrschenden Schulzwecks offensichtlich nicht beeinträchtigt – sonst würde mehr für die Revision dieser Praxis getan –, ist eine nicht nur für Erziehungswissenschaftler wichtige Feststellung.

Drei kurze Anmerkungen dazu:

- (1.) In einem Entwurf seiner “Empfehlungen zur Neustrukturierung des Studiums“ (vom 19.04.1985) hatte der Wissenschaftsrat vorgeschlagen, “die ausschließlich lehramtsorientierten erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalte in die postgraduale Phase, d.h. in die Referendarzeit, zu verlegen“. In diesem Vorschlag – gleichgültig, daß und warum er später aufgegeben worden ist – äußert sich nicht nur eine bemerkenswerte Einschätzung des Stellenwertes der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, sondern ein ebenso bemerkenswertes Desinteresse an der Klärung zuvor nur beispielhaft aufgeworfener Fragen. Denn den Mitgliedern des Wissenschaftsrates kann nicht entgangen sein, daß in der schulischen Wirklichkeit erziehungswissenschaftliche (wie übrigens auch lerntheoretische, motivationspsychologische und psychodiagnostische) Kenntnisse teilweise sträflich vernachlässigt werden, und daß der bisherige Anteil wie vielleicht manchmal auch die wissenschaftliche Qualität und praktische Relevanz der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung als unzureichend angesehen werden müssen. Die Suspendierung von Erziehungswissenschaft aus dem Lehramtsstudium ist sicher nicht geeignet, die skizzierten Mängel zu beseitigen.
- (2.) Offensichtlich – das ist die Kehrseite der Medaille – ist es der Erziehungswissenschaft bisher nicht gelungen, ihre Unentbehrlichkeit u.a. auch nur für die Lehrerbildung unter Beweis zu

stellen und öffentlich geltend zu machen – oder: jene Widerstände zu überwinden, die dem Geltungsanspruch erziehungswissenschaftlicher (wie auch lern- und motivationspsychologischer) Forschungsergebnisse (etwa aus politischen Gründen) entgegengesetzt werden. Stellung und Entwicklungsperspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung dürften jedoch mit davon abhängen, ob es gelingt, eine qualifizierte Ausübung pädagogischer Berufstätigkeit (freilich auch in Feldern außerschulischer Bildungsarbeit) sicherzustellen und dabei insbesondere zu verdeutlichen, wo eine wissenschaftlich vertretbare “Anwendung“ von Erziehungswissenschaft endet und wo pädagogischer Dilettantismus beginnt<sup>15</sup>. Damit ist allerdings zugleich ein Anspruch an die Qualität erziehungswissenschaftlicher Forschung verbunden.

- (3.) Mit dem unproduktiven Nebeneinander von Erziehungswissenschaft und pädagogischem Alltagswissen könnte es zusammenhängen, daß auch zwischen den verschiedenen Trägern solchen Wissens, also zwischen Erziehungswissenschaftlern und -praktikern, jene professionelle Solidarität fehlt, die beispielsweise unter Medizinern oder Juristen selbstverständlich zu sein scheint. Zu klären wäre in diesem Zusammenhang auch das Verhältnis zwischen Hochschulen und Studienseminaren, in denen gelegentlich Sätze folgenden Typs zu hören und “erfolgswirksam“ sein sollen: “Nun vergessen Sie zuerst einmal alles, was Sie auf der Hochschule gelernt haben.“<sup>16</sup>

3. Eine dritte Besonderheit des Gegenstandes erziehungswissenschaftlichen Handelns sehe ich in dem Umstand, daß Erziehung niemals unmittelbar, an sich oder als solche (wie beispielsweise medizinische Therapie), sondern immer nur im Medium des Nicht-Erzieherischen oder des Nicht-nur-Erzieherischen realisierbar ist. Manche gehen so weit anzunehmen, daß Erziehung umso größere oder bessere Wirksamkeitschancen besitzt, je weniger unmittelbar sie als solche bezweckt wird, und daß sie ihre Funktion, ihren dennoch fortbestehenden Zweck (Mündigkeit des Educandus) umso besser erfüllt, je mehr sie sich selbst erübrigt. Erziehung gilt als eine gesellschaftliche Praxis, die soweit und solange notwendig ist, wie Sozialisation unzulänglich ist und die (mit Bezug auf ihre jeweiligen Adressaten) ihre eigene Aufhebung zum Zweck hat. Jedoch sowohl die Erfüllung dieses spezifischen “Programms“, nämlich der Erübrigung eigenständiger erzieherischer Intervention, als auch die Erfüllung davon zu unterscheidender Unterrichts- bzw. Lehraufgaben (z.B. die Vermittlung von Wissen und Können) setzen eine pädagogische

Praxis voraus, die mit jenen Ergebnissen erziehungswissenschaftlicher Forschung vereinbar ist, deren "Wahrheit" in anerkannten Versuchen kritischer Überprüfung bestätigt wurde.

Keineswegs kontradiktorisch, sondern komplementär dazu stehen (1.) die schon erwähnte Neigung, Pädagogik für alles und jedes zuständig zu erklären und (2.) die Tatsache, daß Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Überschneidungsbereich vieler (in sich wiederum heterogener) Einzeldisziplinen liegen, die den Menschen und die Resultate menschlichen Handelns zum Gegenstand haben. Diese Tatsachen erschweren die Entwicklung einer allgemeinverbindlichen pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Identität, und sie begünstigen die Beliebigkeit und Sorglosigkeit alltagstheoretischer Rechtfertigung als bewährt geltender (nicht zuletzt weil politisch erwünschter) pädagogischer Praxis.

Die skizzierte Situation korrespondiert übrigens mit der Tatsache, daß Pädagogik sehr lange kein eigener Studiengang war und daß nicht nur die Praktiker im schulischen wie im außerschulischen Bildungssystem, sondern auch Erziehungswissenschaftler vor allem "gelernte" Historiker, Sprach- und Literaturwissenschaftler, Philosophen, Soziologen und häufig auch Psychologen waren und sind. In dieser sehr verschiedenen Herkunft der Erziehungswissenschaftler und in der wissenschaftssystematischen Stellung der Pädagogik, insbesondere zwischen Philosophie, Psychologie und Sozialwissenschaften, liegen zweifellos weitere Gründe für die Heterogenität "der Erziehungswissenschaft".

## **II. Zur Professionalisierung der Pädagogik**

Ob nun die Entscheidung, Pädagogik zu einem sich über einen Diplomgrad professionalisierenden Fach aufzuwerten, die Entwicklung der Pädagogik eher gefördert oder behindert hat, ist zumindest eine offene Frage. Auf der einen Seite wurde mit der Institutionalisierung des Diplompädagogen der Anschein eines Professionalisierungsgrads erweckt, der tatsächlich kaum erreicht war: es fehlte ein einigermaßen verbindlicher Kanon praxisrelevanten pädagogischen Wissens, auch konnte der Erlaß von Rahmenprüfungs- und Studienordnungen nicht jenes Mindestmaß an Vereinheitlichung herbeiführen, das den akademischen Grad des Diplompädagogen zu einem überregional vergleichbaren Qualifikationsstatus gemacht hätte. Unter gleichen Titeln einer (Rahmen-) Studienordnung verbergen sich oft recht unterschiedliche Inhalte.

Auf der anderen Seite fehlte aber auch ein hinreichend präziser Bedarf an Diplompädagogen auf Hochschulniveau. Der mit der Konstitution des Diplompädagogen formalisierte Anspruch war also weder wissenschaftssystematisch noch berufspraktisch voll legitimiert. Diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit hat dem Ansehen des Faches möglicherweise eher geschadet.

Freilich gab und gibt es auch quantitativ einen beträchtlichen gesellschaftlichen Bedarf an Diensten, für die Diplompädagogen nicht die schlechtesten Voraussetzungen mitbringen; aber zum einen gibt es unter den Anbietern solcher Dienste eine scharfe Konkurrenz zwischen Absolventen verschiedener Studiengänge – ich gehe darauf noch gesondert ein –, zum anderen ist die Definition des hier gemeinten gesellschaftlichen Bedarfs mit den immerhin vorweisbaren Leistungen bzw. Leistungspotentialen der Erziehungswissenschaft und mit den entsprechenden Kompetenzen und Handlungsbereitschaften der Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studien alles andere als wechselseitig gut abgestimmt. Allerdings ist das Fehlen dessen, was ich hier ziemlich entproblematisiert „Abstimmung“ genannt habe, nicht nur der Erziehungswissenschaft anzulasten. Es hängt meines Erachtens auch damit zusammen, daß die herrschenden Repräsentanten und Interessenten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs gelegentlich Leistungen erwarten oder fordern, die Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftlich Qualifizierte nicht umstandslos erfüllen wollen<sup>17</sup>. Umgekehrt weigern sich aber auch weite Bereiche pädagogischer und bildungspolitischer Praxis, gut bestätigte Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Forschung in ihrer Praxis „anzuwenden“ bzw. zu berücksichtigen. Es wäre wichtig, die Gründe dafür zu erforschen.

In allen verwandten Disziplinen (beispielsweise in Psychologie und Soziologie) wird Klage darüber geführt, daß die Absolventen dieser Studiengänge angeben, sie könnten das in ihrem Studium Gelernte für die Bewältigung der Probleme ihrer konkreten Berufspraxis kaum verwenden. Günther Bittner hat dieses Problem während des Regensburger Kongresses der DGfE (1982) auf die Formel gebracht: „Ich bin in den nunmehr fast 20 Jahren meiner Tätigkeit ... (... auch immer wieder in der Praxis der Erziehungs- und Lebensberatung engagiert) noch kaum in Verlegenheit geraten, mich in der beratenden Praxis 'erziehungswissenschaftlicher' Erkenntnisse zu bedienen. Ich wüßte kaum zu sagen, was 'erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse' eigentlich sind.“

Ich frage, ob dieser „Feststellung“ – soweit sie als Kritik an Inhalten und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre gemeint ist – nicht eine höchst problematische Vorstellung

darüber zugrunde liegt, was Erziehungswissenschaft leisten kann und soll. Wissenschaft und also auch Erziehungswissenschaft hat es zunächst mit der möglichst zuverlässigen Beschreibung und Erklärung von Wirklichkeit zu tun; erst dann bzw. damit schafft sie unentbehrliche Voraussetzungen für eine verantwortbare Veränderung dieser Wirklichkeit. Kriterium für die wissenschaftliche Analyse ist und bleibt die Wahrheit und nicht die praktische Brauchbarkeit oder gar politische Gefälligkeit der Aussagen. Wer Brauchbarkeit von Aussagen zum vielleicht ausschlaggebenden Kriterium für die Relevanz wissenschaftlicher Untersuchungen erklärt, der erweist damit dem Bedarf des Praktikers an Aufklärung seiner Handlungsmöglichkeiten, Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen einen schlechten Dienst; es sei denn, der Praktiker sei nicht an Aufklärung, sondern lediglich an einer Rechtfertigung seines Handelns interessiert. Jede verantwortbare Praxis hat die (freilich dann auch zu leistende!) Analyse ihrer Bedingungen und Konsequenzen zur unentbehrlichen Voraussetzung. Darauf enthält das von Bittner in seinem Statement reklamierte "Hintergrundwissen" zumindest einen Hinweis.

Diese Aufgaben- bzw. Funktionsbestimmung von *Erziehungswissenschaft* behält auch dann ihre Gültigkeit, wenn man es für zweckmäßig hält, vom (vorfindlichen) pädagogischen Handeln auszugehen, von den vorgefundenen Zielen und ihrer Rechtfertigung, von den praktizierten Verfahren pädagogischen Handelns und nicht zuletzt von den Wirkungen dieses Handelns. Vereinbar ist die Zweckbestimmung der Erziehungswissenschaft auch mit der Zielsetzung, die vorgefundenen Bedingungen pädagogischen Handelns zu verändern (Interventionsforschung); auch hier sollte die Wahrheit von Aussagen über Funktionszusammenhänge notwendige Bedingung für die praktische Brauchbarkeit der Forschungsergebnisse bleiben<sup>18</sup>.

### **III. Erziehungswissenschaft im Zusammenhang bildungspolitischer Bestrebungen und Entwicklungen**

Von erwähnenswertem Einfluß auf die Situation auch der Erziehungswissenschaft war bzw. ist folgende Entwicklung, die zumindest zeitlich mit der Etablierung und Fortentwicklung des Diplompädagogen korrespondiert. Ich meine

1. die zunächst falschen, illegitimen oder übersteigerten Erwartungen, die vor allem Staat und Wirtschaft an eine beschleunigte Expansion des gesamten Bildungssektors<sup>19</sup> und in Verbindung damit an eine Expansion der Bildungsforschung<sup>20</sup> geknüpft hatten;

2. dann – geradezu das andere Extrem – die teilweise polemische, deswegen nicht aber auch schon richtige (widerspruchsfreie, gut begründete und glaubwürdige) Kritik an der zuvor von *allen* Parteien und politischen Administrationen geforderten, begrüßten und betriebenen Bildungsexpansion<sup>21</sup>. Dabei wurde auf der einen Seite “Überqualifikation“ relativ pauschal und scharf verurteilt sowie eine möglichst frühe Auslese gefordert. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten wurde andererseits die empfohlene “Neuorientierung“ auf die Formel gebracht: “Stärkere Orientierung der Bildungsangebote an den Anforderungen des Beschäftigungssystems und höhere Einschätzung des Wertes der beruflichen Bildung gegenüber der Vergangenheit, in der Abitur und Studium in ihrem Nutzen für die persönliche Entfaltung junger Menschen mancherorts überbewertet wurden“<sup>22</sup>. In dieser bildungspolitischen “Wende“ wurden nicht nur Gesichtspunkte betrieblicher Personalwirtschaft auf mehreren Gebieten und Stufen praktischer Bildungsarbeit (noch) stärker zur Geltung gebracht; Träger bildungspolitischer Entscheidungen und Ressourcenallokation verloren (in gleichem Maße) auch das Interesse an jener Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, die der Professionalisierung einer zuvor expandierenden pädagogischen Praxis gewidmet waren.

3. Völlig überraschend proklamieren manche dieser Kritiker aus gegebenem Anlaß (z.B. zur Verwendung des sehr bemerkenswerten finanziellen Überschusses der Bundesanstalt für Arbeit) und zu diskussionsbedürftigen Zwecken (z.B. zur “Entlastung des Arbeitsmarktes“, aber auch im Zusammenhang mit der Diskussion um Elitelförderung oder um “die Bewältigung“ neuer Technologien) neuerdings wieder – freilich sehr selektiv und ebenso selektionswirksam – eine *Bildungsoffensive*.

(1.) Der rasche Ausbau des Faches Pädagogik resultiert wohl auch aus den Irrtümern, mit denen man von Bildung und Qualifizierung und der sie fundierenden Forschung teils zugleich, teils alternativ beispielsweise einen entscheidenden Beitrag zum Wirtschaftswachstum, zum Wettkampf ökonomischer und politischer Systeme, zur Realisierung sozialer Chancengleichheit, zur Demokratisierung mehr oder minder vieler gesellschaftlicher Bereiche und vieles andere mehr erwartet hatte. Auch einzelne, um günstige soziale Plazierung und Honorierung konkurrierende Individuen knüpften und knüpfen an die Einlösung des Rechts auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit (GG Art. 2) Erwartungen, die (innerhalb bestimmter Grenzwerte) paradoxerweise umso weniger allgemein erfüllbar sind, je universeller sie eingelöst werden<sup>23</sup>. Erziehungswissenschaft, insbesondere Bildungsforschung, so die generelle Einschätzung, müsse dazu beitra-

gen, notwendige Voraussetzungen für die Erfüllung der nur beispielhaft genannten und problematisierten Ziele, Ansprüche und Rechte zu schaffen.

(2.) In dem Maße nun, in dem die Zwecke staatlichen und betriebswirtschaftlichen Handelns auch ohne diese mehrdimensionale Expansion des Bildungssektors erfüllbar erschienen, und die freilich immer noch benötigten Qualifikationen ebenso wie die gesellschaftlich und ökonomisch funktionalen Minderqualifikationen auch oder gerade ohne Erweiterung des Zugangs zur traditionellen höheren Bildung, ja sogar mit einer (wie auch immer konkretisierten und legitimierten) Verschärfung schulischer Selektion und mit neuen Formen vertikaler Differenzierung zu gewährleisten war, ging das staatliche und einzelwirtschaftliche Interesse an Pädagogik auch auf Hochschulniveau, also an Erziehungswissenschaft zurück. Lehrstühle, Personalstellen und Sachmittel für Pädagogik wurden mehr und mehr zur Manövriermasse für eine Wissenschafts-, Forschungs- und Gesellschaftspolitik mit anderen Prioritäten. Die Debatten um "Abschaffung" oder Reorganisation Bildungs-Politik beratender Expertengremien, in denen Wissenschaftler eine wichtige Rolle gespielt haben (Beispiel: Deutscher Bildungsrat) auf der einen Seite, oder – um ein anderes Beispiel herauszugreifen – der Ausbau weisungsabhängiger Staatsinstitute für Bildungsforschung andererseits könnten Anzeichen dafür sein, daß die wissenschaftliche Aufklärung der pädagogisch bedeutsamen gesellschaftlichen Praxis und die Bereitstellung reformbedeutsamer wissenschaftlicher Erkenntnisse für jeweils herrschende politische Ziele und Verhältnisse unbequem geworden waren. Auch darin kann die Tendenz begründet sein, Kapazitäten unabhängiger Bildungsforschung abzubauen oder umzuwidmen. Wie auch immer – die von "falschen" Erwartungen und Voraussetzungen ausgehende, (nur) in diesem Sinne also "irrtümlich" betriebene Bildungsexpansion hatte allerdings eine Reihe von Begleit- oder Folgeproblemen, die im Kontext einer restriktiven Bildungspolitik besonders deutlich hervortraten. Dazu einige Beispiele:

a) Es entstand die Notwendigkeit, auf allen Stufen des Bildungssystems, also auch im Hochschulbereich, kurzfristig viele Stellen zu besetzen, für die zweitweilig nicht genügend optimal qualifizierte und erfahrene Bewerber zur Verfügung standen.

b) Erwähnenswert ist auch die sogenannte "Überlast" auf allen Stufen des Bildungssystems, also auch in Hochschulen, die die Möglichkeiten reduzierte, im Lehr- und Forschungsbetrieb weiter zu lernen, Lehr- und Forschungserfahrungen zu sammeln und zu konsolidieren.

c) Hinzu kam die Belastung durch Wissenschaftsadministration und Hochschulpolitik, wie sie besonders beim Auf- und Ausbau neuer Lehr- und Forschungseinheiten anfielen. Pädagogik wurde zu einem Massenfach und zur Vermittlung unpersönlich und dennoch sehr subjektiv bzw. selektiv aggregierten Wissens. Forschungsaktivitäten insbesondere an den Hochschulen traten in den Hintergrund. Das Interesse an Lehrkapazität – aufgrund katastrophal ungünstiger Curricular-Normwerte<sup>24</sup> – beherrschten und beherrschen das Feld; die Schaffung von Personalstellen und die Bewilligung von Sachmitteln erfolgte vor allem nach Maßgaben aktuellen Lehrbedarfs. Forschung wurde mehr und mehr zur Privatangelegenheit administrativ aufwendiger Drittmittelprojekte.

d) Die vielerorts vollzogene (wie auch immer begründete und bezweckte) Integration pädagogischer Hochschulen in die Universitäten scheint die geschilderten Probleme eher verschärft zu haben; und zwar nicht zuletzt deshalb, weil damit die Forschung weithin geradezu ausschließende (Lehr-) Kapazitätsverhältnisse in die Universität hineingetragen wurden (überdies fehlten mancherorts Forschungsmittel und Forschungsinfrastrukturen). Mit vielen Lehrenden, denen häufig weder Zeit noch Mittel für eigene Forschung zur Verfügung gestanden hatten, kamen in unverhältnismäßiger Relation noch viel mehr Studierende mit teilweise geringer Forschungsmotivation in die Universitäten.

e) Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang freilich auch die demographische Entwicklung, auf deren große Bedeutung neuere Arbeiten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (insbesondere aus dem Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung – Karl Ulrich Mayer) aufmerksam gemacht haben.

f) "Innerpädagogisch" korrespondierte diese Entwicklung mit einer "Wendung" nach "innen", beispielsweise mit einer Betonung innerer Schulreformen und einer Konzentration reformerischer Initiativen auf Alternativen schulischer und unterrichtlicher Arbeit. Ohne die aus dieser Neuakzentuierung resultierenden Forschungsleistungen zu mißachten oder gar zu schmälern, sehe ich in dieser Neuorientierung – das wäre noch zu präzisieren und genauer zu analysieren – auch so etwas wie einen "Rückzug"; einen Rückzug aus gesellschaftstheoretischen und -kritischen Analysen und Innovationen erziehungswissenschaftlichen Handelns ebenso wie aus jenen Ansätzen einer Bildungsforschung, in denen die Erziehungswissenschaft der 60er Jahre eine neue Dimension und Entwicklungsstufe erreicht zu haben schien.

(3.) Die auf den ersten Blick verwirrende Tatsache, daß einige der schärfsten Kritiker einer "total verfehlten" expansiven Bildungspolitik plötzlich selbst eine Bildungs- bzw. Qualifizierungsoffensive ausrufen, verdient erwähnt zu werden, auch wenn es in diesem Zusammenhang nicht möglich ist, darauf in notwendiger Differenziertheit und Ausführlichkeit einzugehen. Die von Bildungspolitikern und von "Abnehmern" Qualifizierter postulierte "Renaissance der Allgemein-Bildung" steht jedoch keineswegs (nur) im Dienste einer Aufwertung der dem Bildungssystem gewidmeten praktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten. Häufig wird sie mit der Behauptung verknüpft – wo nicht gar begründet –, die einzelnen Stufen des Bildungssystems erfüllten die von den jeweiligen Folgestufen gestellten Anforderungen nur ungenügend<sup>25</sup>. Bereits darin und darüber hinaus steht dieses an Praxis und Wissenschaft adressierte Postulat weniger im Dienste menschlicher Bildung als vielmehr im Interesse jenes Typs einer Erfüllung gesellschaftlicher Arbeits- und Selektionsaufgaben, für die auch "Allgemeinbildung" zu einer austauschbaren, marktgängigen Ware wird, die üblichem Verschleiß unterworfen ist.

Die skizzierten Gegebenheiten und das rasch wechselnde Vielerlei der nur beispielhaft benannten und noch viel zu wenig auf die realen und konkreten Anwendungsvoraussetzungen und -konsequenzen bedachten Forderungen haben weder das Ansehen, noch die Leistungen der Erziehungswissenschaft besonders gefördert. Das Grundgesetz der Bundesrepublik (Art. 5, 3) garantiert zwar die Freiheit der (recht abstrakt so genannten) Wissenschaft, Forschung und Lehre, jedoch der Hochschulalltag offenbart eine Fülle nicht zu unterschätzender Abhängigkeiten von einer Vielzahl von politischen, ökonomischen, rechtlichen, administrativen, demographischen Vorgaben, Regelungen und Sanktionen, die mit dem Bedarf an der Gewährleistung einer innovativen und zugleich kontinuierlichen Forschungsarbeit insbesondere in Hochschulen mit hohen Lehr- und Prüfungsverpflichtungen nicht immer vereinbar sind. Angesichts dieser Situation war es wahrscheinlich ein Glück, daß wenigstens einige Infrastrukturen erziehungswissenschaftlicher Großforschung außerhalb der Hochschulen entwickelt wurden. Nicht zuletzt auch deshalb, weil empirische Forschung häufig auf langfristige Untersuchungen und entsprechende Strukturen angewiesen ist. Zwei Besorgnisse sind aber auch mit dieser Entwicklung verbunden:

Zum einen die Beeinträchtigung der Unabhängigkeit wissenschaftlicher Forschung durch die zunehmende Institutionalisierung und Privilegierung weisungsabhängiger Forschung<sup>26</sup>. Ingenkamp hat

dazu in seinem Beitrag zur DGfE-Dokumentation "Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschungsfreiheit in der Bundesrepublik" (1980) wichtige Ausführungen gemacht. Insbesondere hat er gezeigt, daß behördeneigene Zweckforschung dazu mißbraucht werden kann, unentbehrliche Feldzugänge für unabhängige empirische Forschung teilweise rigoros zu begrenzen.

Zum anderen könnte die Entwicklung unabhängiger erziehungswissenschaftlicher Forschungsinstitute zum Vorwand genommen werden, den Forschungsanteil der Hochschulinstitute weiter zugunsten der Lehrverpflichtungen einzufrieren. Es steht zu befürchten, daß sinkende Studentenzahlen nicht dazu benutzt werden (können), Lehre und Forschung wieder in ein ausbalanciertes Verhältnis zu bringen, sondern erziehungswissenschaftliche Kapazitäten abzubauen bzw. umzuwidmen. In diesem Zusammenhang gewinnt freilich auch die Frage Bedeutung, wieweit das in der Expansionsphase geschaffene Forschungspotential überall und überzeugend auch zur Forschung genutzt wurde, soweit es von den Kapazitäten her möglich gewesen wäre.

#### **IV. Über einige Rahmenbedingungen erziehungswissenschaftlichen Handelns**

Ein Sonderproblem – übrigens nicht nur der Erziehungswissenschaft – resultiert aus folgender Konstellation: Auch in der Erziehungswissenschaft wird ein nennenswerter Teil der Forschungsarbeit von wissenschaftlichen Mitarbeitern getragen. Dieser Tatsache wird weder im geltenden Hochschul- bzw. Wissenschaftsrecht, noch in den Organisationsstrukturen wissenschaftlichen Arbeitens durchgängig Rechnung getragen. Ingenkamp hat in seinem Bericht zum 15jährigen Bestehen des Zentrums für Empirische Pädagogische Forschung in Landau auf einige Probleme hingewiesen, die aus dieser Sachlage für ein Forschungszentrum resultieren können. Die sachgerechte Beteiligung derer, die einen Teil der Forschungsarbeit tragen – so sehr diese Arbeit zugleich eigenen Qualifizierungsinteressen dient und aus Erstlings- bzw. "Lehrlings-"Arbeiten besteht – auch an den Entscheidungsprozessen und -kompetenzen zur Planung und Durchführung der Forschung ist zwar auch (wie Ingenkamp in seinem zitierten Bericht herausstellt) eine Frage der Motivierung; zuvor aber ist sie eine Frage der Redlichkeit wissenschaftlichen Handelns. Wir rühmen uns professioneller Standards, denen zufolge nur die Stichhaltigkeit eines Arguments und nicht der soziale Status des Argumentierenden zählt, aber daraus werden keine entsprechenden hoch-

schulrechtlichen und auch nicht immer geeignete wissenschaftsorganisatorische Konsequenzen gezogen. Das Hochschulrecht tendiert sogar eher in entgegengesetzte Richtung. Jedoch das Übernehmen und Vertreten von Verantwortung für wissenschaftliches Handeln kann und soll frühzeitig gelernt und sollte nicht allzu lange und ausschließlich durch Prüfungszwecke unter- oder fehlbestimmt werden.

Wir erwarten, daß die Tüchtigsten und Engagiertesten für die Forschung gewonnen werden; aber wir bieten ihnen trotz eher stärkerer Betonung des Leistungsprinzips Arbeits- und Vertragsbedingungen, die nicht unbedingt ein Äquivalent für herausragende Qualifikation und Leistung darstellen. Es ist zu befürchten, daß zu viele gerade der Tüchtigsten und Engagiertesten sich attraktivere Möglichkeiten suchen, außerhalb der Forschung ihre Qualifikationen weiter zu entwickeln und zu verwerten. Gewiß: Mitarbeiterstellen sollen auch Stellen der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung und darin der Erprobung und Bewährung sein, die einen negativen Ausgang ex definitione nicht ausschließen. Aber diese Stellen dürfen (vor allem angesichts der Arbeitsmarktsituation für Akademiker und angesichts der herrschenden Rekrutierungspraxis und Karriereverläufe) nicht das Risiko geradezu institutionalisieren, im Alter von etwa 35 oder 40 Jahren (für eine Tätigkeit außerhalb der Forschung unzulänglich vorbereitet) beruflich und sozial noch einmal ziemlich von vorne anfangen zu müssen.

Mit diesen Andeutungen, die weiterer Differenzierung und Konkretisierung und selbstverständlich auch kritischer Überprüfung bedürfen, bezwecke ich keinen Appell an steriles Sicherheitsdenken. Ich empfehle vielmehr, der Frage Aufmerksamkeit zu widmen, ob wissenschaftliche Mitarbeiter nicht in besonderer Weise zur Manövriermasse einer Hochschul- und Wissenschaftspolitik zu werden drohen, die bisweilen zu weitgehend rasch wechselnden Verwendungsinteressen unterworfen ist. Davon können die fachlichen und menschlichen Qualitäten des wissenschaftlichen Nachwuchses beeinträchtigt werden. Unter Erziehungswissenschaftlern – wie überhaupt in der herrschenden Wissenschaftsadministration – gibt es keine systematische Diskussion dieses Problems. Vielmehr scheint sich eher die Neigung zu entwickeln, bestehende und sich verschärfende Schwierigkeiten durch Personalisierung und Moralisierung zu verbrämen. Trifft es zu, – um auf eine Implikation der Ratio bestehender Regelungen hinzuweisen: – daß Menschen nur unter (Zeit-)Druck oder in Konkurrenzkämpfen Hervorragendes leisten – etwa unter der Drohung, daß andernfalls der Dienstvertrag nicht verlängert wird? Was

mag beispielsweise den Wissenschaftsrat bewogen haben, ausgerechnet in einer Zeit, in der man allen Grund hat, sich um destruktive Effekte eines durch die Arbeitsmarktsituation auch für Akademiker zusätzlich verschärften Konkurrenzdrucks zu sorgen, das Thema "Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem" auf die wissenschaftspolitische Tagesordnung zu setzen? Ich bin so altmodisch anzunehmen, daß auch und gerade in der Wissenschaft Außergewöhnliches und insbesondere *kreative* Höchstleistungen nicht ohne eine Mischung aus Hingabe und Leidenschaft, wahrscheinlich auch Muße zustande kommen; ich fürchte, daß Konkurrenzgesichtspunkte dem nicht viel mehr als Krämergeist hinzuzufügen vermögen<sup>27</sup>.

Kennzeichnend für die gegenwärtige Lage auch der Erziehungswissenschaft ist im besonderen die Konkurrenz zwischen den Absolventen benachbarter Studiengänge auf dem akademischen Arbeitsmarkt. Diese Konkurrenz hat vermutlich Rückwirkungen auf das Studienverhalten, die besondere Aufmerksamkeit verdienen. In dem Maße, in dem Erziehungswissenschaftler darum bemüht sind, die Marktchancen der Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu verbessern und die entsprechende Relevanz ihrer eigenen Lehre und Forschung zu gewährleisten, gerät die Bestimmung der Ziele, Inhalte und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens in zu starke Abhängigkeit von den jeweils herrschenden Kriterien für die Verwertung von Erziehungswissenschaft und Erziehungswissenschaftlern. Es gibt Anzeichen dafür, daß die Ausrichtung auf kurzfristig wirksame, symptombezogene Problemlösungseffektivität wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Ergebnisse größere Marktchancen hat als eine grundlagenorientierte, mit Legitimitätsfragen "belastete", an Ursachen interessierte und oft nur sehr indirekt anwendbare Theorie der Erziehung und Bildung. Verschärft wird diese Situation durch die drohende Arbeitslosigkeit für Absolventen (auch) erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Auch diese Tatsache dürfte Rückwirkungen haben auf die Wahl des Studienfaches, auf das Studienziel und nicht zuletzt auf das Studienverhalten. Denn Angebote in Lehre und Forschung werden sich wohl niemals völlig unabhängig von der jeweiligen Nachfrage nach Lehre und Forschung entwickeln (können). Nach allem, was mir darüber bekannt ist, sind konstruktive Bezugnahmen auf Probleme der Arbeitslosigkeit unter Erziehungswissenschaftlern bisher eher die Ausnahme<sup>28</sup>, ohne Zweifel aber auch (insbesondere ohne eine hinreichende Analyse der angedeuteten Zusammenhänge) außerordentlich schwierig und von der allfälligen Gefahr bedroht, Worte zu machen, wo eigentlich nur Taten hilfreich sind. Diese Schwierigkeit rechtfertigt aber nicht die beobachtbare Neigung, aus dieser Not (drohender Arbeitslosigkeit)

alle möglichen Tugenden zu machen: So wird einige Phantasie und Energie darauf verwandt, drohende Arbeitslosigkeit zur Sache der von Arbeitslosigkeit Bedrohten selbst zu machen und diese zu veranlassen, die Schuld (vor allem) bei sich selbst – etwa bei ihrer fehlenden individuellen (Aus-) Bildungsplanung – zu suchen. Das kann andererseits zur Folge haben, daß diejenigen, die “das Privileg“ haben, (noch) erwerbstätig zu sein, mit einigermaßen schlechtem Gewissen zu überlegen beginnen, ob, wie und wie weit sie auf ihr Privileg zugunsten Erwerbsloser verzichten “müssen“, ohne an den Gründen für Akademikerarbeitslosigkeit damit irgend etwas ändern zu können. Fragen etwa nach den Ursachen für wachsende Arbeitslosigkeit, nach den wirtschafts-, gesellschafts- und bildungspolitischen Prioritätensetzungen und nach dem (wachsenden unbefriedigten) gesellschaftlichen Bedarf an sozialen, kulturellen und pädagogischen Diensten kommen in der herrschenden Bildungs- und Wissenschaftspolitik vergleichsweise immer noch zu kurz.

## **V. Über Ziele und Standards erziehungswissenschaftlichen Handelns**

Die eingangs erläuterte Pluralität “der Erziehungswissenschaft“ kann auch noch unter dem Gesichtspunkt der Qualitätspluralität innerhalb des Kontextes einzelner wissenschaftstheoretischer und forschungsmethodischer Orientierungen betrachtet werden. Es dürfte unstrittig sein und bedarf keiner ausführlichen Belege, daß der Qualitätsstandard erziehungswissenschaftlicher Aussagensysteme unterschiedlich ist. Dieser Tatbestand verliert in dem Maße an Bedeutung, in dem das zu Beginn postulierte Prinzip der Kritik verwirklicht wird und die dafür vorausgesetzte Überwindung eines Zerfalls in inkomensurable Spezialitäten erziehungstheoretischen Handelns gelingt. Beunruhigend jedoch wird dieser Sachverhalt, wenn und soweit “Ergebnisse“ qualitativ defizitärer Forschung oder bloß tradierten bzw. routinisierten, nicht aber wissenschaftlich kontrollierten Alltagswissens benutzt oder gar gewünscht werden, um eine jeweilige pädagogische Praxis oder Bildungspolitik zu legitimieren<sup>29</sup>. Ein beliebig herausgegriffenes Beispiel zur Bildungspraxis – seine Veröffentlichung und das ihr zugrunde liegende Wissen ist älteren Datums und deshalb vielleicht besonders geeignet, die praktische “Wirksamkeit“ wissenschaftlicher Erkenntnisse zu demonstrieren: Wenn Rudolf Bergius recht hat, daß “Problemlösen unter Zeitdruck; Problemlösen in der Prüfungssituation mit erhöhter Angstbereitschaft; Problemlösen im Leistungswettbewerb; Problemlösen mit negativen sozialen

Folgen bei Mißerfolg“ “Störungen der intellektuellen Leistungen“ bewirken<sup>30</sup>, dann kann man den Eindruck gewinnen, daß schulischer Unterricht herrschender Praxis – jedenfalls für viele Schüler – die Institutionalisierung der Verhinderung von intellektuellen Leistungen ist. Hat Theo Herrmann<sup>31</sup> unter den Gründen dafür, daß hochqualifizierte Verbesserungsangebote der Wissenschaft “bis zur Lächerlichkeit wirkungslos“ bleiben, nicht vielleicht den wichtigsten vergessen, nämlich, daß es in der pädagogischen Praxis nicht *immer* bzw. nicht für *alle* um “intellektuelle Leistungen“ zu gehen scheint?

Eine weitere Analyse dieses Problembereiches würde den Rahmen dieses Überblicks sprengen. Stattdessen möchte ich auf eine, meines Erachtens wichtige und kaum beachtete Voraussetzung dafür eingehen, daß es überhaupt möglich ist, irgendeine und also auch pädagogische Praxis mit unhaltbaren “Theorien“ scheinbar “glaubwürdig“ zu rechtfertigen: Nicht nur bei der Verwertung und politischen wie ökonomischen Ermöglichung, sondern durchaus auch in der Erzeugung von Wissenschaft spielt wohl niemals *nur* die Wahrheit, sondern immer *auch* die Macht (beispielsweise über Relevanzentscheidungen) eine große Rolle. Zu den Bedingungen der Möglichkeit dafür, daß Macht Wahrheit – zumindest als Instanz der Legitimierung von Praxis – sozusagen außer Kraft setzen kann, gehört die m.E. viel zu wenig beachtete Unterscheidung zwischen der *Wahrheit* und der sozialen *Geltung* einer Aussage. Max Weber hat in seiner bereits erwähnten Rede den mich faszinierenden Satz formuliert, es sei eine Alltagsweisheit, daß etwas wahr sein könne, obwohl und indem es nicht schön und nicht heilig und nicht gut sei. Ich glaube, man kann diese Einsicht ergänzen: Es ist eine Alltagsbeobachtung, daß Aussagen (Überzeugungen, Theorien, Annahmen) sozial gelten können, obwohl sie falsch sind, ja, ihre Falschheit als erwiesen angesehen werden kann. Wahrheit ist also weder eine hinreichende noch gar eine notwendige Bedingung für die soziale Geltung einer Aussage. Hinreichende Voraussetzung für die Geltung von Aussagen ist vielmehr die Macht und damit in aller Regel auch das Interesse derer, die einer Aussage – durch welche direkten oder indirekten Sanktionen auch immer – Geltung zu verschaffen vermögen. Ich knüpfe daran eine sehr fragmentarische und argumentativ unzureichend mit der Ausgangsthese verbundene Forderung: Erziehungswissenschaft sollte nicht um politische oder gesellschaftliche Anerkennung durch diejenigen besorgt sein, die an irgend etwas anderem als an der Wahrheit von Aussagen über die Realität interessiert sind. Vielmehr soll Wissenschaft die ihr in gesellschaftlicher Arbeitsteilung zugewiesene kritische Funktion sehr ernst und wörtlich nehmen, indem sie Kritik an

jeder Sorte von Theorie übt, die den methodisch kontrollierten Wahrheitsbeweis oder Irrtumsvorbehalt schuldig bleibt. Wissenschaft hat Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Wahrheit wieder eine notwendige Bedingung für Geltung wird.

Zu diesem Zweck hat sie sich – nach innen und nach außen – einer strengen Selbstkontrolle zu unterziehen und Fragen zu beantworten, für die ich nur einige (von der Kritik keineswegs ausgenommene) Beispiele zu geben vermochte.

### Anmerkungen

- 1) Überarbeitete Fassung eines Vortrags zum 15jährigen Jubiläum des Zentrums für Empirische Pädagogische Forschung der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz in Landau am 17.01. 1986. Für kritische Kommentare zu meinem Vortrag danke ich den Kollegen Baumert, Benner, F.W. Busch, Diederich, Eigler, Ingenkamp, Klafki, Menck, C.W. Müller, Roeder, Tenorth.
- 2) Wenn einmal von "Erziehungswissenschaft" und ein anderes Mal von "Pädagogik" die Rede ist, so liegt darin nicht nur eine Konzession an traditionelle Sprachregelungen, vielmehr ist diese wie manche andere terminologische "Unsicherheit" Anzeichen für Auffassungsunterschiede in der erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Gegenstandsbestimmung. In der vorherrschenden Sprachregelung wird mit "Erziehungswissenschaft" nur die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehung weitesten Verständnisses bezeichnet (wobei manchmal, wo die Differenz zur "Pädagogik" besonders betont wird, die erfahrungswissenschaftliche Orientierung im Vordergrund steht), während "Pädagogik" häufig als Sammelbezeichnung für (die gelegentlich als nicht oder schwer voneinander unterscheidbar geltenden) Erziehungswissenschaft *und* Erziehungspraxis ebenfalls weitesten Verständnisses verwendet wird.
- 3) Vgl. Arbeitsberichte des Vorstandes, der Kommissionen und Arbeitsgruppen für die Amtszeit 1982 – 1984. Hg. DGfE. Regensburg 1984, S. 37. Entwurf: Empfehlungen der Studienreformkommission Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Bd. I: Ausbildungsbereich Erziehungswissenschaft. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn o.J. (1984), S. 42.
- 4) Vgl. Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hg. v. D. Benner u.a. 18. Beiheft der ZfP. Weinheim/Basel 1983, S. 443ff.

- 5) Vgl. dazu *Bunge, Mario*: Epistemologie. Mannheim/Wien/Zürich 1983, S. 199ff.
- 6) *Mollenhauer, K.*: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: König/Zedler (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung ... Paderborn/München 1982, S. 252.
- 7) Eher im Gegenteil: Vgl. z.B. *Popper, K.*: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Th.W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1972, S. 112.
- 8) Vgl. dazu auch *Tenorth, H.-E.*: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. In: *ZfP*, 27 (1981) 1, S. 85ff.
- 9) Jeder, der Erziehung zum Gegenstand seiner Untersuchungen oder Aussagen macht, hat es mit diesem Typ einer unentbehrlichen methodologischen Wertaussage oder Norm zu tun, die allerdings nicht dazu zwingt, in den beschreibenden oder erklärenden Aussagen über den Gegenstand inhaltliche Wertungen vorzunehmen. Methodologische Wertungen machen eine Wissenschaft also nicht schon (wie häufig behauptet wird) zu einer "normativen Wissenschaft".
- 10) Bereits Herbart hat 1824 auf dieses Problem aufmerksam gemacht. Vgl. *W. Asmus*: Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie. Bd. II. Heidelberg 1970, S. 178.
- 11) *Schmitz, Enno*: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1 (1981) 1, S. 12 ff.
- 12) Generell dazu *Merton, R.K.*: Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze ... Frankfurt/M. 1985, S. 183ff.
- 13) Freilich hat das etwas mit Umfang, Struktur und Qualität der Lehrerbildung und der manchmal geringen praktischen Bedeutsamkeit pädagogischer Studienanteile zu tun.
- 14) Freilich wäre hier zu präzisieren: Pädagogische Gesichtspunkte welchen wissenschaftlichen und praktischen Grundverständnisses?
- 15) Vgl. dazu (analog): *Wissenschaftsrat*: Empfehlungen zur Forschung in der Psychologie. Köln 1983, S. 35. Freilich darf man sich die "Anwendung" bzw. Anwendbarkeit von Wissenschaft nicht allzu naiv vorstellen; ich komme darauf zurück.
- 16) Mit meiner Problematisierung soll weder das Recht noch die prinzipielle Fruchtbarkeit einer kritischen Rückkoppelung "der Praxis" zur

“Erziehungswissenschaft“ bestritten werden. Problematisch erscheint mir vielmehr die in dem zitierten Satz sich äußernde Attitüde der Entfremdung zwischen “Theorie“ und “Praxis“.

- 17) Der Empfehlung Kornadts, “wissenschaftliche Kenntnisse... kreativ und pragmatisch anzuwenden und nicht erst alles zu hinterfragen“, vermag ich mich nicht bedenkenlos anzuschließen. *Kornadt, H.-J.*: Zur Lage der Psychologie. In: Bericht über den 34. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984. Bd. I. Göttingen 1985, S. 16.
- 18) Zwar garantiert oder determiniert Wahrheit nicht Brauchbarkeit, jedoch muß es Aufgabe der Wissenschaft bleiben, die Brauchbarkeit oder Effektivität jeweiligen Wissens jener kritischen Prüfung zu unterziehen, in der Wahrheit das unaufgebbare Kriterium ist. Vgl. dazu u.a. *Bunge, M.*: a.a.O. und *Beck, K.*: Leistungsmöglichkeiten sozialwissenschaftlicher Theorien. In: Krapp/Heiland (Hg.): Theorieanwendung und Rationales Handeln. Braunschweig 1981, S. 86ff.
- 19) Vgl. dazu *Hüfner, K. u.a.*: – Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967 – 1980. Stuttgart 1986, S. 21ff.
- 20) Vgl. *Weishaupt, H.*: Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2 (1985) 1, S. 82ff.
- 21) Das in diesem Zusammenhang häufig formulierte Wort bzw. Werturteil von der “neuen Bildungskatastrophe“ basiert u.a. auf einer Norm (“soziale Symmetrie“), auf einer Tatsachenbehauptung (einer dieser “Symmetrie“ entsprechenden natürlichen Begabungsungleichheit), auf einer Beteuerung (der Gleichwertigkeit verschiedenartiger – nämlich praktischer und theoretischer Begabungen und Qualifikationen) und auf einer Forderung (Verhinderung von Überqualifikation).
- 22) Das bildungspolitische Konzept der Bundesregierung. In: IBW 9/84, S. 151.
- 23) Die unvermindert starke Nachfrage nach weiterführender schulischer, insbesondere gymnasialer Bildung scheint “rational“, sofern Eltern für ihre Kinder Bildungsabschlüsse anstreben, die ihnen die meisten schulisch bzw. hochschulisch weiterführenden Möglichkeiten offenhalten und den vergleichsweise höchsten sozialen und ökonomischen Status versprechen. Dennoch muß diese Orientierung auch aus Sicht derer, die gymnasiale Bildung nachfragen, als illusionär angesehen werden. Vgl. dazu u.a. *Heid, H.*: Über Bedingungen der Möglichkeit, soziale Ungleichheit durch Weiterbildung zu beeinflussen. In: Zeit-

- schrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1982) 2, S. 147ff. – Lutz, Burkart: Die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums. In: Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft. Hg. v. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen 1963, S. 25ff.
- 24) Übrigens die so scheinbar exakten und objektiven Curricular-Normwerte sind in Wirklichkeit politische Be-Wertungen; manche Differenzen zwischen durchaus vergleichbaren Fächern sind sachlich unverständlich.
  - 25) Kritisch dazu *Ingenkamp, K.*: Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. In: *ZfP*, 32 (1986) 1, S. 1ff.
  - 26) Vgl. u.a. *Weishaupt*, a.a.O., S. 88ff.
  - 27) Vgl. dazu u.a. *Weber, Max*: Wissenschaft als Beruf. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen 1951<sup>2</sup>, S. 572ff. – *Merton, Robert K.*, a.a.O., S. 258ff. und S. 147ff.
  - 28) Vgl. dazu die *Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* zum Thema "Lehrerarbeitslosigkeit" vom August 1985. In: DGfE: *Arbeitsberichte des Vorstandes, der Kommissionen und Arbeitsgruppen für die Amtszeit 1984 – 1986*. Regensburg 1986, S. 96ff.
  - 29) Vgl. dazu beispielhaft den Beitrag *Walter Hornsteins* zum 8. Kongreß der DGfE 1982 – im Kongreßbericht unter: *Herrmann, U. u.a.*: Überflüssige oder verkannte Disziplin? In: *ZfP*, 18. Beiheft. Weinheim/Basel 1983, S. 443ff. Die skizzierte Besorgnis gehörte zu den Gründen dafür, daß die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft "Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung" erlassen hat, abgedruckt u.a. in: *ZfP*, 32 (1986) 4, S. 597ff. und der *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 3 (1986) 2, S. 367ff.
  - 30) *Bergius, Rudolf*: Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: H. Roth (Hg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart 1969, S. 263.
  - 31) *Herrmann, Theo*: Pädagogische Psychologie – der schmale Pfad zwischen opportunistischem Aktivismus und Elfenbeinturm. In: *Weidenmann, Krapp u.a.*: *Pädagogische Psychologie*. München/Weinheim 1986, S. 776.