Antonius Wolf

Die Erziehungswissenschaften im Wandel

Wenn man im Rahmen der Lehrerbildung von den "Erziehungswissenschaften" im Plural spricht, so sind im weiteren Sinne all jene Fächer gemeint, die für Erziehungs- und Bildungsfragen eine konstitutive Bedeutung haben - also auch Pädagogische Psychologie, Philosophie, Theologie und Soziologie -, im engeren Sinne aber nur jene Handlungswissenschaften, die Erziehungs- und Bildungsprobleme ausschließlich zum Gegenstand haben. Das sind gegenwärtig an der Pädagogischen Hochschule Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Diese Aufgliederung der einen Erziehungswissenschaft in drei Teilaspekte mag sachlich umstritten sein, ist jedoch historisch aus der Entwicklung der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule zu erklären.

1. Bildungspolitik und Erziehungswissenschaften

Vielleicht noch stärker als die übrigen Studienfächer sind die Erziehungswissenschaften im Rahmen der Lehrerbildung auf die Schul- und Bildungspolitik eines Landes verwiesen und können ohne diese in ihrer Entwicklung nicht verstanden werden. In der Bundesrepublik wird die Bildungspolitik nach einer Wiederaufbau- und Konsolidierungszeit (1945-1960) durch eine Phase der Mobilisierung der Bildungsreserven (ca. 1965-1975) abgelöst. Recht auf gleiche Bildungschancen für alle, kompensatorische Vorschulerziehung, breite Öffnung und Durchlässigkeit des weiterführenden Schulwesens, Einübung erwünschter sozialer und kognitiver Verhaltensweisen, exakte Kontrolle und Leistungsmessung sind Ziele, die mindestens seit Mitte der sechziger Jahre in der öffentlichen Bildungsdiskussion immer deutlicher formuliert werden. Für die Erziehungswissenschaften an den neu errichteten Pädagogischen Hochschulen bedeutet das eine notwendige Umorientierung. Gustav Siewerth, der erste Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, schrieb noch im Geleitwort zum Vorlesungsverzeichnis des Sommer-Semesters 1962:

"Pädagogik ist die Lehre von der Erziehung und Bildung der Menschen. Erziehung und Bildung ereignen sich nur im Handeln und in der Begegnung freier Menschen, die aus der Verantwortung ihres Gewissens, aus der Liebe ihres Herzens, aus der Überzeugung ihres Glaubens, aus der Erkenntnis der Wahrheit, aus der Verpflichtung des Guten wie aus der Erfahrung des Kostbaren und Schönen in erweckendes Wirken, in denkende Besinnung, in empfängliches Reifen kommen. Es geht daher nicht nur um Lehre, sondern um ein ursprünglicheres mensch-

liches Geschehen, das der Einübung und wachsenden Verinnerung, der Hingabe und Bewährung bedarf, wie es aus unverfügbaren persönlichen Gründen und Gaben her waltet."[1]

Doch bereits Mitte der 60er Jahre belegen zahlreiche fachliche Publikationen und das Lehrangebot der Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule eine Wende. Themen wie "Vorschulerziehung", "Reform der Volksschule", "programmiertes Lernen", "Schulleistung und Reifeniveau", "Grund- und Hauptschule" sowie "Recht auf Erziehung" treten gegenüber Fragen nach dem Wesen von Erziehung und Bildung, nach Ganzheits- und Gesamtunterricht, nach einzelnen Pädagogen und historischen Entwicklungen stärker in den Vordergrund. Daneben gewinnen vor allem soziologische Themen an Bedeutung: das Schichtenproblem, der Sozialstatus in der Schulklasse, die Soziologie der Massenmedien, die Problematik der Elitebildung etc.

Nach G. Pichts alarmierender Formulierung von der deutschen "Bildungskatastrophe" (1964) und Dahrendorfs Eintreten für eine aktive Bildungspolitik (1965) gibt der "Deutsche Bildungsrat" 1969 seine Empfehlungen zur "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" und 1970 den "Strukturplan für das Bildungswesen" heraus. In letzterem wird die gesellschaftliche Abhängigkeit des Lernens betont, eine wissenschaftsorientierte Schule sowie ein individualisierender Unterricht gefordert. Die damit gekennzeichnete Tendenz einer grundsätzlichen Reform in der Bildungspolitik findet erneut im Lehrangebot der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung ihren Ausdruck. "Gesamtschulprobleme", "Lehrprogramme", "kompensatorische Erziehung", "soziometrische Untersuchungen", "experimentelle Unterrichtsforschung", "Differenzierung und Individualisierung im Unterricht" sind charakteristische Themen für diesen Zeitabschnitt. Die Ablösung der früheren Volksschule durch die neue Grund- und Hauptschule macht eine Umstellung im Studium der Pädagogischen Hochschulen mit einer Gliederung nach entsprechenden Stufenschwerpunkten erforderlich. - Im Zusammenhang mit diesen Reformplänen zum Bildungswesen gewinnen neue Medien für das Lernen und Lehren eine immer größere Bedeutung. Bereits um 1970 sind "Medienpädagogik", "Mediendidaktik", "Lernprogramme" und "Microteaching" Themen von Lehrangeboten und studentischen Zulassungsarbeiten zur Prüfung. Erziehung zum verantwortlichen Umgang mit Massenmedien und zum gezielten Medieneinsatz in Lehr- und Lernprozessen sind die pädagogischen Intentionen solcher Themen.

Mit dem "Bildungsgesamtplan" der "Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung" findet die "Reformphase" 1973 ihren Höhepunkt und vorzeitigen Abschluß. Die Vorschläge einer ausgebauten Vorschulerziehung, einer Revision schulischer Curricula, stärkerer Differenzierung durch Wahl- und Pflichtfächer und einer wissenschaftlichen Lehrerbildung werden von allen Bundesländern angenommen. An der Frage der Gesamtschule aber scheiden sich die südlichen Länder der Bundesrepublik von den nördlichen und bleiben beim dreigliedrigen Schulsystem. Nach

dieser Entscheidung und dem Einsetzen wirtschaftlicher Regression läßt sich mindestens seit 1975 das Ende der Reformbestrebungen und eine neue Phase der Bildungspolitik erkennen. Es erfolgt eine stärkere Orientierung an ökonomischen Erfordernissen der Gesellschaft, und Bildungsfragen treten zunächst hinter Problemen der beruflichen Ausbildung zurück. Das Hochschulrahmengesetz von 1976 bestimmt im § 10, Absatz 1: "Die Studiengänge führen in der Regel zu einem berufsqualifizierenden Abschluß."[2] Die Einführung einer Regelstudienzeit und einer inhaltlichen Schwerpunktwahl zeigen dieselbe Tendenz. Die Entstehung und das rasche Anwachsen der Arbeitslosigkeit im Lehrerberuf um 1980 wirken bald bereits im Studium entmutigend. In den letzten Jahren werden in den Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Themen der Bildungsreform, Curriculumrevision, des Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft zurückgedrängt durch solche systematischer, historischer und anthropologischer Art. Fragen nach Identitätsfindung und Selbstverwirklichung, nach sittlicher Erziehung sowie dem Sinngehalt von Bildung und Erziehung rücken mehr und mehr in den Mittelpunkt. Damit schließt sich in gewissem Sinne der Kreis relevanter Fragestellungen in den Erziehungswissenschaften, wenn auch auf neuer Ebene. Doch das Problem einer einheitlichen Bildungsreform und ihrer erziehungswissenschaftlichen Aufarbeitung bleibt bestehen, ja verschärft sich noch in der Gegenwart angesichts einer neuen Situation: der umwälzenden Automatisierung der Produktion, einer wachsenden Freizeit, der immer umfassenderen Information durch Massenmedien, der zunehmenden Bedrohung des Menschen durch Technik und Rüstung sowie der neuen Sicht und Respektierung der Natur. Die Frage nach dem Menschen und nach dem Sinn von Bildung und Erziehung muß dabei freilich allen curricularen und schulorganisatorischen Überlegungen vorausgehen.

2. Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften

Schon die Bezeichnung und äußere Zuordnung der ursprünglich an der Pädagogischen Hochschule Freiburg als "Erziehungswissenschaften" zusammengefaßten Fächer weist einen deutlichen Wandel ihres Selbstverständnisses auf. Einige Fächer sehen ihre erziehungswissenschaftliche Aufgabe immer ausdrücklicher, andere aber verstehen sich immer mehr als gesonderte Fachdisziplinen. Die "Allgemeine Unterrichtslehre" wird 1964 in "Allgemeine Didaktik" und 1969 in "Schulpädagogik" umbenannt; ab 1966 gibt es eine eigene "Grundschuldidaktik", zunächst in die "geistes- und naturwissenschaftlichen Fächer" eingegliedert, seit 1970 in die Erziehungswissenschaften. Dagegen erscheinen von 1973 an Politikwissenschaft und Soziologie, später auch die Theologie nicht mehr unter den Erziehungswissenschaften, sondern unter Fachwissenschaften/Fachdidaktiken. Somit verstehen sich gegenwärtig als Erziehungswissenschaften nur Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und Grundschuldidaktik

sowie - im weiteren Sinne - Pädagogische Psychologie und Philosophie. Dieser Wandel einzelner Fächer von einem übergreifenden erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis zu einem mehr fachspezifischen läßt sich nicht nur in der äußeren Zuordnung, sondern mehr noch in den Lehrangeboten verfolgen. Bei der Errichtung der Pädagogischen Hochschule Freiburg versuchte Gustav Siewerth in einem Referat, den Auftrag der Lehrerbildung noch als eine einheitliche Erziehungs- und Bildungsaufgabe aller Fächer zu sehen, wenn er schrieb:

"Eine hohe Schule der Erziehung kommt nur über die Aufdeckung der Ursprünge und des wesenhaften Reifeganges der Natur des Kindes ins eigene Wesen. Darum ist die philosophische und theologische Erhellung des Menschseins und seiner Berufung, ist der phänomenologische Wesensaufweis der erziehlichen und bildenden Vollzüge, ist die Didaktik der Lehre des kindgemäßen musischen Spieles und seiner geistigen Erbauung, ist die Erweckung und Lösung seines Gemütes zu spielender Freiheit, die Erkräftigung aller seiner Vermögen im Ernst zielgerichteter Arbeit und seines Wollens in sittlicher Verpflichtung, uns ein unausweichlicher Auftrag."[3]

Damit ist zugleich das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften am Beginn der Hochschulentwicklung formuliert: Ausgangs- und Zielpunkt dieses Verständnisses ist das Kind, seine Entfaltung zum vollen Menschsein. Dieser Anthropogenese sind in Lehre und Forschung alle Fachwissenschaften/Fachdidaktiken in der Lehrerbildung letztlich ebenso verpflichtet wie die Erziehungswissenschaften.

Doch die Gründung der Pädagogischen Hochschulen fällt in eine Zeit wissenschaftstheoretischer Neubesinnung. Nach der späten Rezeption soziologischer Forschungsergebnisse aus den USA und nach der Wende "von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" (W. Brezinka) setzen sich soziologische Aspekte auch in der Lehrerbildung stärker durch. In den Erziehungswissenschaften wird das traditionelle historisch-hermeneutische Theorieverständnis durch das des "Kritischen Rationalismus'" und bald auch der "Kritischen Theorie" mindestens in Frage gestellt. Mit dem "Positivismusstreit", der Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Theorieansätzen - dem Neopositivismus und der neomarxistischen Kritischen Theorie - erreicht die Diskussion in den Erziehungswissenschaften um ihre Legitimation einen Höhepunkt. Während der hermeneutische Theorieansatz dem Kritischen Rationalismus zu "spekulativ" erscheint, nimmt letzterer sich aus der Sicht der Kritischen Theorie zu technologisch aus. J. Habermas billigt dem hermeneutischen Verständnis ein pragmatisches, dem neopositivistischen ein technologisches und nur der Kritischen Theorie ein emanzipatorisches Interesse zu. - An den Pädagogischen Hochschulen sind besonders die Erziehungswissenschaften ein Kampfplatz dieser wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen.

Mitte der siebziger Jahre führt die Diskussion in Freiburg zum Versuch eines umfassenden Selbstverständnisses. Erziehungswissenschaft

wird in einem Referat von Egon Schütz als "handlungsorientierte Integrationswissenschaft" gekennzeichnet, welche die "ergänzenden Studienfächer" (Psychologie, Philosophie, Theologie, Soziologie) in der gemeinsamen pädagogischen Grundfrage "nach der Ermöglichung und Erhaltung von Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz" integriert[4]. Diese "dreidimensionale Kompetenz" wird als "konstitutiv" für die Curriculumrevision der "lehrerbildenden Studiengänge" und zugleich für das Verhältnis von allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft erklärt. Ferner heißt es:

"Die kritische Funktion der pädagogischen Grundfrage und didaktischen Leitfrage besteht in prinzipieller Skepsis gegenüber allen methodologischen, curricularen und institutionellen Fixierungen, sofern diese dogmatisch werden oder sich bis zur Starrheit verfestigen."[5]

Die gemeinsame Basis der Erziehungswissenschaften wird in diesen Thesen also nicht in den anthropologischen Vorgegebenheiten und Entwicklungsmöglichkeiten der Kindheit, sondern primär in den Handlungsbezügen und den ihnen gemäß anzustrebenden Kompetenzen des Edukanden gesehen.

Doch die Diskussion um das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften, um ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen und didaktischen Konzeptionen, um ihre gemeinsame Zielsetzung und ihr Verhältnis zu den Fachwissenschaften/Fachdidaktiken ist damit keineswegs abgeschlossen. Nach der politischen "Tendenzwende" betont 1977 das "Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen im Lande Baden-Württemberg" die "Pflege und Entwicklung der Wissenschaften" für "die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses" (§ 3), die speziellere Berufsqualifikation und Vermittlung der "erforderlichen fachlichen Kenntnisse" (§ 25). Die Frage nach dem übergreifenden Bildungsauftrag der Hochschulen, nach der Stellung und Aufgabe der Erziehungswissenschaften und ihrer theoretischen Grundlegung scheint damit gegenüber pragmatischen Erfordernissen der Berufsausbildung in den Hintergrund gedrängt zu sein. Dennoch geht innerhalb der Erziehungswissenschaften die Diskussion um neuere "Integrationsmodelle" wie das der "Handlungsforschung" (W. Klafki) oder das einer "Kommunikativen Didaktik" (K.H. Schäfer/K. Schaller) weiter.

In den letzten Jahren zeichnet sich eine stärkere Rückbesinnung auf hermeneutisches und normativ-transzendentales Theorieverständnis (M. Heitger) sowie auf anthropologische Fragen ab. Die Anstöße dazu mögen aus der wachsenden Skepsis gegenüber einer nur ökonomisch-naturwissenschaftlich orientierten Lebenswelt oder aus dem Erschrecken vor den damit gegebenen Möglichkeiten der Natur- und Selbstvernichtung kommen. Im Lehrangebot der Erziehungswissenschaften und in studentischen Abschlußarbeiten der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden Wert- und Normprobleme häufiger diskutiert, Fragen nach sittlicher Erziehung, Sinnorientierung und Werterziehung neu gestellt. Diese ethisch-anthropologisch interessierte Thematik hat gegenüber

der Eingangsdiskussion am Beginn der Hochschulentwicklung den Vorzug einer kritischeren Reflexionsstufe, auf der sich die Teilnehmer der Problematik eines gemeinsamen Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaften schärfer bewußt sind.

3. Erziehungswissenschaften und Berufspraxis des Lehrers

Ein zentrales erziehungswissenschaftliches Problem, besonders im Rahmen der Lehrerbildung, ist das des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Es findet seinen unmittelbaren Niederschlag vor allem in der Praktikumsgestaltung für die Studierenden sowie in der Lehrerfortbildung. Da in den Erziehungswissenschaften eine lineare Ableitung von Handlungsanweisungen für die Praxis aus einer Theorie nicht möglich ist, die Bewältigung der Praxisprobleme aber auch nicht der "Intuition" oder individuellen "Erfahrung" überlassen werden kann, geht es bei der Gründung der Pädagogischen Hochschulen unter anderem darum, die schulpraktische Ausbildung in die wissenschaftliche Reflexion miteinzubeziehen. H.R. Seemann schreibt 1964 dazu:

"Es mag zunächst fraglich erscheinen, ob es überhaupt einen wissenschaftlichen Weg für die schulpraktische Ausbildung geben kann, da die unmittelbar praktische Anleitung zum beruflichen Können des Lehrers doch zweifellos kein wissenschaftliches Anliegen ist. Darin aber liegt gerade der entscheidende Wendepunkt der hochschulmäßigen Lehrerbildung, daß sie die Berufstüchtigkeit des Lehrers nicht durch einfaches Üben bestimmter Unterrichts- und Erziehungstechniken erreichen zu können glaubt, sondern nur auf dem Weg über die Theorie."[6]

In der erziehungswissenschaftlichen Theorie aber setzt damals gerade ein entscheidender Wandel von einem "hermeneutisch-pragmatischen" (W. Flitner) zu einem "strukturanalytisch-experimentellen" (P. Heimann) Theorie-Praxis-Verständnis ein. Die hermeneutische Analyse der konkreten Erziehungs- oder Unterrichtssituation und die je einmalige Entscheidung aus der Verantwortung des Pädagogen werden weitgehend abgelöst durch die Analyse der durchgängigen Unterrichtsstruktur und der aus ihr ableitbaren weiteren Planung. Dieses letztere lerntheoretische Modell scheint praktikabler, stärker auf schulische Fächer beziehbar und leichter überprüfbar zu sein als das frühere.

Dieser Wandel im Theorie-Praxis-Verständnis der Erziehungswissenschaften kommt den damaligen bildungspolitischen Entscheidungen entgegen: Der ganzheitliche Gesamtunterricht (B. Otto) der Volks- bzw. der Grund- und Hauptschule wird durch differenzierten Fachunterricht ersetzt, die bisherige Ausbildung zum "AllroundLehrer" für diese Schulen wird durch die Fachlehrerausbildung abgelöst. Damit verlagert sich das Schwergewicht der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen von den Erziehungswissenschaften auf die Fachwissenschaften mit ihren speziellen Fachdidaktiken. Entsprechend verändert sich auch in der Schulpraxis die Betreuung der Praktikanten. In Freiburg überneh-

men zunächst die Dozenten, später auch die Mentoren an den Schulen eine Praktikumsbetreuung nur noch in ihren eigenen Fächern. Das bedeutet für die Dozenten in den Erziehungswissenschaften eine erhebliche Einschränkung ihrer Betreuungsmöglichkeiten; deshalb übernehmen sie bald ausschließlich und allein das Eingangs- oder Observationspraktikum.

Zu Beginn der siebziger Jahre wird die schulpraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg auf lerntheoretischer Basis neu geordnet. Im damaligen "Studienführer" heißt es:

"Die schulpraktische Ausbildung ist ein integraler und integrierender Bestandteil des Gesamtstudienganges an der Pädagogischen Hochschule. Sie ist Ausdruck des berufsbezogenen Studiums, das durch eine enge Verflechtung von Theorie und Praxis gekennzeichnet ist. Die Praktika haben die Aufgabe, in konkrete Berufsbereiche einzuführen, zugleich aber auch erste Möglichkeiten zur beruflichen Selbsterprobung und-überprüfung zu eröffnen. Deshalb erhält jeder Studierende auf verschiedenen Stufen seiner Ausbildung Gelegenheit

- Unterricht zu beobachten,
- unterrichtliche Prozesse zu analysieren,
- Unterrichtsstunden zu planen,
- Unterrichtsversuche durchzuführen und zu überprüfen.

In allen Fächern und auf allen Schulstufen sollen deshalb Prozesse und Tatbestände des Unterrichts festgestellt, beschrieben und reflektiert werden."[7]

Dieses Modell der schulpraktischen Ausbildung ist im wesentlichen bis in die Gegenwart beibehalten worden, ungeachtet der grundsätzlichen Kritik an seinen lerntheoretischen Voraussetzungen.

Die seit 1968 einsetzende Diskussion um die "Kritische Theorie" stellt die Bedeutung erziehungstheoretischer Leitideen wie "Selbstbestimmung", "Mündigkeit" und "Emanzipation" gegenüber der Gefahr der Selbstentfremdung und Verdinglichung für das Theorie-Praxis-Verhältnis besonders heraus. Mit dem Versuch einer Klärung dieses Verhältnisses durch eine pädagogische Sinnorientierung - vor allem an der Bildsamkeit und "dialogischen Existenz" (K. Schaller) des Menschen sowie an der Gewissensstruktur des Edukanden (J. Derbolav) - gewinnen die von der Erziehungserfahrung ausgehenden Erklärungen eine notwendige Ergänzung. Für die Ausbildungspraxis von Studierenden aber bleiben alle Versuche einer Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses "theoretisch", solange die pädagogische Relevanz der Ziele und Inhalte des Unterrichts in den einzelnen Fächern nicht deutlicher gemacht wird.

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden seit ihrer Gründung stets auch Lehrerfortbildung und Mentorenschulung in freiwilligen Kursen und Seminaren angeboten. Das Bewußtsein, daß pädagogische Fragestellungen sich in jeder geschichtlichen Situation ändern, läßt erziehungswissenschaftliche Fortbildung ebenso unentbehrlich erscheinen

wie fachwissenschaftliche und fachdidaktische. Das wird an aktuellen Problemen wie dem immer zahlreicherer Verhaltens- und Lernstörungen oder dem der Integration ausländischer Kinder in deutschen Schulen besonders deutlich.

Wenn auch das Theorie-Praxis-Verhältnis in den einzelnen Fächern und von einzelnen Dozenten der Erziehungswissenschaften unterschiedlich gesehen wird, so besteht doch mindestens ein Konsens über die dringende Notwendigkeit einer Vermittlung von Theorie und Praxis für die Studierenden gerade in Erziehungs- und Bildungsfragen.

4. Beiträge zur Forschung

Im "Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen im Lande Baden-Württemberg" von 1977 heißt es unter § 42, Absatz 1:

"Die Forschung in den Pädagogischen Hochschulen dient der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Bereich der Erziehungswissenschaft und der auf die Schule bezogenen Didaktik der Fächer sowie der Anwendung dieser Erkenntnisse in der Praxis."[8]

Dieser Aufgabe haben sich Erziehungs- und Fachwissenschaften, schon seit Gründung der Pädagogischen Hochschulen intensiv zugewandt. Seit 1976 finden in Freiburg die Forschungstätigkeiten der Lehrenden in besonderen Forschungsberichten ihren Niederschlag. Doch bereits im Vorwort des zweiten Berichts von 1977 wird darauf hingewiesen, "daß die Voraussetzungen an der Pädagogischen Hochschule für eine intensive Forschungsarbeit in den für Lehre und Erziehung an den Schulen wichtigen Gebieten ungünstig sind ... es fehlt an einer ausreichenden Zahl wissenschaftlicher Mitarbeiter und an Finanzmitteln für größere Vorhaben."[9]

Die hier genannten Mängel sind seit 1977 keineswegs behoben, eher noch gravierender geworden, und sie betreffen gerade auch die Forschungsvorhaben der Erziehungswissenschaften empfindlich.

Thematisch umfassen die erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten aktuelle systematische und historische Probleme: Begleituntersuchungen zum Schulfernsehen, Beobachtungen curricularer Entwicklungen, der Effizienz von Lehrtechniken, der Lern- und Sozialisationsförderung, der Feststellung von Schulleistungen, Fragen von geschichtlichen Entwicklungen in Lehrerbildung und Schule. Gerade historische Untersuchungen haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Neben diesen gehen einzelne Forschungsarbeiten auch über den Rahmen der Thematik von Schule und Lehrerbildung hinaus in den Bereich von Vorschulerziehung und Erwachsenenbildung, wie etwa die Begleituntersuchungen zu einem Modellkindergarten, zu Kreativitätsförderung im Vorschulalter, der Professionalisierung von Lehrenden an Volkshochschulen, den didaktischen Aspekten der Krankenpflegeausbildung etc. Die Legitimation für solche Forschungsthemen ist inhaltlich und rechtlich im Selbstverständnis der erziehungswissenschaftlichen Fächer und

in der Einrichtung neuer Studiengänge im Diplomstudium an der Pädagogischen Hochschule begründet.

Wenn auch jedes der erziehungswissenschaftlichen Fächer im Bereich der Forschung seine speziellen Probleme hat, so lassen sich doch auch gemeinsame methodische und methodologische Schwierigkeiten feststellen. Bei den meisten systematischen Untersuchungen im Bereich der Erziehungswissenschaften sind Personen - Kinder, Schüler, Lehrer, Eltern - "Gegenstand" der Forschung, selbst wenn es unmittelbar nur um ihr Verhalten geht. Personen aber sind in doppelter Weise unverfügbar und setzen damit allen Untersuchungen, besonders empirischen Methoden, eine grundsätzliche Grenze: in der individuellen Nichtplanbarkeit ihres Erkennens und Könnens und in der Unverfügbarkeit ihres Wollens. Für statistische Erhebungen scheint diese Grenze zwar bedeutungslos zu sein, doch die Relevanz statistischer Ergebnisse für die konkreten Probleme in Erziehungs- und Bildungsprozessen ist begrenzt. - Bei geistesgeschichtlichen oder anderen historischen Untersuchungen liegt die methodische Schwierigkeit vor allem im eingeschränkten Gewißheitsgrad des hermeneutischen Verfahrens.

"Darüber hinaus handelt es sich beim erziehungswissenschaftlichen Gegenstand um den Menschen und sein Werden, bei einer Reihe von Forschungsvorhaben um unmittelbar betroffene Personen. Das bedeutet für die Wahl der Methoden, daß sie nicht nur wissenschaftlich angemessen sein müssen, sondern im 'Gegenstand' die konkrete Person wahrzunehmen und in jedem Fall deren menschliche Würde zu wahren haben. Denn der Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist sittlich verletzbar."[10]

Neben diesen grundsätzlichen Problemen und Schranken auf methodischer Ebene zeigen sich bei Forschungsvorhaben in den Erziehungswissenschaften auch organisatorische und rechtliche Grenzen. Die Forschungsfelder Schule und Lehrerbildung dürfen in der Eigengesetzlichkeit ihrer Arbeit gerade aus pädagogischen Gründen durch solche Untersuchungen nicht belastet werden. Ein Desiderat in der erziehungswissenschaftlichen Forschung innerhalb der Lehrerbildung ist von ihrem Beginn an eine umfassende einheitliche Konzeption. Doch diesen Mangel teilen die Erziehungswissenschaften mit den meisten übrigen Fächern, wenn auch seine Konsequenzen sich in der Lehrerbildung besonders gravierend auswirken.

5. Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

Eines der Grundprobleme in der Lehrerbildung ist das Verhältnis bzw. die Vermittlung von Erziehung und Unterricht und damit - auf Hochschulebene - von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften. In der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen läßt sich mindestens zeitweise eine Polarisierung zwischen beiden Bereichen feststellen. Der Grund dafür dürfte einmal im jeweiligen Selbstverständnis von Erzie-

hungswissenschaften und Fachwissenschaften, zum andern aber in der zunehmenden "Öffnung" und Wissenschaftsorientierung unserer Gesellschaft liegen. Diesem Wandel entspricht häufig das traditionelle Erziehungsverständnis nicht mehr, das die Aufgabe des Lehrers einseitig in unmittelbarer "Versittlichung" des Edukanden ohne Berücksichtigung der Unterrichtsfächer sieht. Doch gerade durch die Verwissenschaftlichung der Unterrichtsfächer in den letzten Jahrzehnten wird auch die entgegengesetzte Gefahr deutlich, nämlich in der bloßen Übermittlung von Fachkenntnissen die ganze Aufgabe des Unterrichts zu sehen. Das Verhältnis von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften/ Fachdidaktiken an den Pädagogischen Hochschulen zeigt von Beginn an diese doppelte Gefährdung: die einer Überdehnung des Erziehungsverständnisses unter Vernachlässigung der fachlichen Inhalte oder umgekehrt eine einseitige fachliche Wissensvermittlung unter Ausklammerung des Erzieherischen.

Nun wird bereits seit längerem in den Erziehungswissenschaften das Spannungsverhältnis von Erziehung und Unterricht neu diskutiert[11]. Mindestens bei einem engeren Erziehungsverständnis, das die Unterrichtsinhalte vernachlässigt, stellt sich die Frage, worin die Hauptaufgabe des Lehrers zu sehen ist: in der Übermittlung von Fachwissen oder im erzieherischen Handeln mit den Schülern. Doch erzieherisches Handeln - sei es durch Erziehungsmittel, durch den Unterrichtsstil oder durch bloßes "Vorbild" - ist ohne Inhalte, an deren Vermittlung es sich ereignet, nicht möglich und ohne reflektierte Maßstäbe, mit deren Hilfe es sich legitimiert, nicht verantwortbar. Deshalb scheint ein derartiger Erziehungsbegriff unbrauchbar zu sein, ja es fragt sich, ob er nicht durch einen revidierten Begriff der Bildung zu ersetzen sei[12]. Letztlich aber scheint bereits die Entgegensetzung von Unterricht und Erziehung, von Einsicht und sittlicher Willensbildung unhaltbar zu sein, da die eine ohne die andere nicht realisierbar ist; denn bei jedem Bemühen um die "Sache" des Unterrichts wird der Wille zur Wahrheit und Sachgemäß im Handeln schon mitgefordert und bei jedem erzieherischen Eingreifen die Einsicht in die sachliche und ethische Berechtigung bereits vorausgesetzt. Damit scheint das Wort Herbarts vom "erziehenden Unterricht" als der Einheit beider Momente neue Aktualität zu gewinnen. Freilich kann sich dabei der Fachunterricht, will er seinem eigenen Anspruch auf Sachgemäßheit gerecht werden, nicht in einem positivistisch-kurzschlüssigen Einprägen oder Antrainieren von Kenntnissen oder Verhaltensweisen erschöpfen, sondern muß die Einsicht in den Begründungs- und Sinnzusammenhang seiner Inhalte miteinbeziehen; erst dann erscheint die Vermittlung dieser Inhalte - in Entsprechung zur individuellen Lernsituation der Schüler- pädagogisch vertretbar. Die Bedeutung didaktischer, psychologischer und philosophischer (anthropologischer, geistesgeschichtlicher) Aspekte für eine solche Vermittlung leuchtet unmittelbar ein.

Unbeschadet dieser grundsätzlichen Diskussion gibt es bereits seit

Anbeginn an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zahlreiche Begegnungen und Kooperationen zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften/Fachdidaktiken. Dazu gehören zunächst gemeinsame Lehrveranstaltungen von einzelnen Vertretern beider Fächergruppen aufgrund spontaner Vereinbarungen, ferner - in den ersten Jahren nach 1962 - gemeinsame Betreuung der Praktikanten im Unterricht. Im Bereich der Forschung und besonders bei fächerübergreifenden Themen für Abschlußarbeiten der Studierenden gibt es Gelegenheit der Zusammenarbeit. Intensiver gestaltet sich diese Kooperation in den Diplomstudiengängen, in denen, wie bei der Promotion, die Erziehungswissenschaften in besonderer Weise gefordert sind. - Darüber hinaus hat die Hochschule seit 1972 ein eigenes Forum der Begegnung zwischen beiden Fächergruppen geschaffen, das "Erziehungswissenschaftlich-Fachdidaktische Kolloquium". In ihm finden bei Gelegenheit von Gastvorträgen sowie von hausinternen Veranstaltungen in jedem Semester mehrere Diskussionen über aktuelle oder systematische Probleme statt. Dabei wechseln erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Schwerpunkte einander ab, doch stets sind beide Aspekte angesprochen.

Das Problem des Verhältnisses von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften bzw. Fachdidaktiken in der Lehrerbildung wird verständlich auf dem größeren Hintergrund einer beschleunigten Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaften überhaupt, die den zwischen ihnen bestehenden rationalen Zusammenhang - besonders für Studierende - kaum noch erkennbar werden lassen. Doch es gehört sicher zu den zentralen Aufgaben einer verantwortlichen Lehrerbildung, jenen Zusammenhang wenigstens in ihren Studienfächern durch die gemeinsame Anstrengung des Denkens immer wieder deutlich zu machen.

Anmerkungen

[1]Vorlesungsverzeichnis der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 1962, S. 3.

[2]Hochschulrahmengesetz vom 26.1.1976, hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, S. 19.

[3]Landesanstalt für Erziehung und Unterricht: Zur Errichtung der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg 1962, Stuttgart 1962, S. 81.

[4]Egon Schütz: Die Stellung der Erziehungswissenschaft, der ergänzenden Studienfächer und der Fachdidaktiken in den lehrerbildenden Studiengängen. - Referat anläßlich des Hochschultages der Pädagogischen Hochschule Freiburg am 18. April 1975, S. 5.

[5]Egon Schütz, a.a., S. 7.

[6]Hans Richard Seemann: Die Schulpraxis in der Lehrerbildung, in: Göttinger Studien zur Pädagogik, hrsg. v. Erich Weniger, Neue Folge, Bd. 13, Weinheim 1964, S. 108.

[7]Studienführer der Pädagogischen Hochschule Freiburg, hrsg. v. Johann Bauer/Georg

Wodraschke, Freiburg 1971, S. 209.

[8]Gesetzblatt für Baden-Württemberg E 3235 A vom 9.12.1977, S. 573.

[9]Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsbericht 1971-1977, hrsg. v. Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 1978, S. 1.

[10]Helmut Danner: Verantwortung und Pädagogik, in: Hochschulschriften Erziehungswissenschaft, Bd. 16, hrsg. v. Forum Academicum, Königstein/Ts. 1985, S. 310.

[11]Vgl. Jürgen-Eckhardt Pleines: Praktische Erziehungswissenschaft, München 1981, S. 193ff.

[12]Vgl. Josef Derbolav: Systematische Perspektiven der Pädagogik, Heidelberg 1971, S. 70ff. und S. 153ff.