

Einführung in die Erwachsenenbildung

von

Joachim H. Knoll

o. Professor an der Ruhr-Universität Bochum



Sammlung Göschen Band 8146

Walter de Gruyter
Berlin · New York · 1973

*In dankbarer Erinnerung an meinen Bruder, Dr. phil.
Wolfgang F. Knoll (1931-1965), der meinen Weg von
der Geschichtswissenschaft zur Erziehungswissenschaft
mit praktisch-pädagogischem Zuspruch und Einspruch be-
gleitet hat.*

ISBN 3 11 003851 X

©

Copyright 1973 by Walter de Gruyter & Co., vormals G. J. Göschen'sche Verlagshandlung, J. Guttentag, Verlagsbuchhandlung, Georg Reimer, Karl J. Trübner, Veit & Comp., 1 Berlin 30.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Printed in Germany.

Satz und Druck: Druckerei Chmielorz, 1 Berlin 44

Vorwort

Im Zuge eines verstärkten bildungspolitischen Bewußtseins in der Bundesrepublik ist die Erwachsenenbildung aus ihrer bisherigen Randlage befreit und in eine Reformen beabsichtigende Diskussion einbezogen worden. Der Strukturplan der Bildungskommission des Bildungsrates und der Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung signalisieren den Stellenwert, den die Erwachsenenbildung im Sinne von Weiterbildung erreicht hat. Noch immer klafft zwischen Absicht und Realisierung eine erhebliche Lücke, und die bildungspolitische Bilanz ergibt sich nicht nur aus dem Wollen, sondern vor allem aus dem Vollbringen. Aber Bildungspolitik kommt nicht nur durch die politischen Aktivitäten von Bund, Ländern und Gemeinden zustande, sie bedarf auch der Eigeninitiative, die gerade im Bereich der Erwachsenenbildung erheblich ist. Gleichlaufend mit der Höherstufung der Erwachsenenbildung im bildungspolitischen Kontext ist auch die Wertschätzung jener Wissenschaft gestiegen, die die Erwachsenenbildung zum Objekt ihrer wissenschaftlichen Arbeit wählt. Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, durch erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Studien befördert, ist in der Bundesrepublik im Gegensatz zu anderen Ländern noch eine vergleichsweise junge Disziplin, die eine kompetente wissenschaftstheoretische Fundierung noch nicht gefunden hat. Einen ersten systematischen Zugang eröffnet jetzt *H. Sieberts* Studie „Erwachsenenbildung“, Düsseldorf 1972. Zwar gibt es eine breite, sich zunehmend differenzierende Literatur, die wissenschaftlichen Anspruch einlöst, es gibt auch vielfältige die Praxis leitende und klärende Publikationen, die sich empirischer Techniken bedienen und es fehlt auch nicht an deskriptiv verfahrenen, monographischen Darstellungen. Da es in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung an überblickhaften Darstellungen mangelt, aufgrund deren der Student sich einen ersten Zugang zum weiten Feld der Erwachsenenbildung erschließen kann,

haben wir nachfolgend versucht, wissenschaftlich und praktisch relevante Aspekte der Erwachsenenbildung zusammenzustellen.

In wohl keinem anderen bildungspolitischen Bereich besteht eine derart auffällige Divergenz von Meinungen und Verfahrensweisen wie gerade in der Erwachsenenbildung. Schon der Hinweis auf die vormalig gebräuchliche Antinomie von „freier“ und „gebundener“ Erwachsenenbildung belegt diesen Sachverhalt.

Jeder formulierte Satz bedarf auf diesem Hintergrund wiederholter Überprüfung; was über die Volkshochschulen hinsichtlich ihres Selbstverständnisses ausgesagt wird, erlaubt keine Übertragung auf die Erwachsenenbildung anderer gesellschaftlicher Teilkkräfte. Koordination und Kooperation, Heilsformeln einer gegenwärtigen Bildungspolitik, sind noch in weiter Ferne und belasten jeden Versuch, die Erwachsenenbildung monographisch darzustellen. Unsere Studie beabsichtigt ein Doppeltes: einmal die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, die wir als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft begreifen, in ihrem wissenschaftlichen Zustand zu porträtieren und sodann die praktische Erwachsenenbildung in ihren mannigfachen Schattierungen vorzuführen. Der Leser mag entscheiden, ob dieser Versuch als gelungen bezeichnet werden darf; für den kritischen Einspruch, der unserer Absicht förderlich ist, werden wir stets offen sein. Freilich Rezepte, wie eine moderne, wissenschaftliche Einsicht bedenkende Erwachsenenbildung in Gang zu setzen sei, wollten und konnten wir nicht mitteilen.

Das gilt insbesondere für das 5. Kapitel, das wir bewußt mit „Bemerkungen zur Literatur über das Lernen mit Erwachsenen und moderne Unterrichtstechnologie“ überschrieben haben, um solchermaßen deutlich werden zu lassen, daß sich hier ein Tätigkeitsbereich öffnet, der in Zukunft die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung vorrangig beschäftigen sollte.

Für den Leser, der sich der Erwachsenenbildung intensiver zuwenden möchte, haben wir einen ausführlichen Verweis-Apparat und eine Bibliographie beigegeben; der Experte mag herausfinden, daß der eine oder andere Titel vielleicht übersehen wurde; gewiß, vorsätzlich ist das nicht geschehen.

Selbst in einer Überblicksdarstellung kann nicht aseptisch verfahren werden, wir haben nie aus unserer Meinung einen Hehl gemacht und sie mag sich in manchen Bezügen, trotz des Vorsatzes, auswägend zu verfahren, widerspiegeln. Der modernistischen Untugend, jeden Sachverhalt auf der Grundlage indoktriniertes Vorgaben in ein ab- oder aufwertendes Ideologieschema zu pressen, haben wir uns nicht angeschlossen. So nehmen wir denn auch den Vorwurf einer „affirmativen“ Darstellung gelassen hin.

Letztlich sei noch allen gedankt, durch deren materiale Unterstützung diese Arbeit nur zustande kommen konnte. Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Arbeit und Leben, DGB, DAG, Evangelische und Katholische Erwachsenenbildung, Deutsches Industrieinstitut, Adolf-Grimme-Preis, die Dokumentationsabteilung der Kultusministerkonferenz und die Ministerien und Landtage der Bundesländer haben uns bereitwillig Materialien zur Verfügung gestellt.

Der kundige Leser wird sogleich erkennen, wo, wie und mit welcher Intensität unsere Arbeit befördert wurde.

Der „konstruktive“ Hinweis wird in einer künftigen Auflage gern berücksichtigt werden, wir sind auf ihn angewiesen, da das Thema „Erwachsenenbildung“ weder abschließbar noch von einem allein bündig abzuhandeln ist.

Bochum/Hamburg, Frühjahr 1973

J. H. Knoll

| Inhalt | Seite |
|---|--------------|
| <i>Vorwort</i> | 3 |
| 1. Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen | 9 |
| 1.1 Zur Genesis der Pädagogik — Vorbemerkungen | 9 |
| 1.2 Zur Situation der Erziehungswissenschaft | 11 |
| 1.3 Die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft | 17 |
| 1.4 Kooperation | 35 |
| 1.5 Überlegungen zur Studiengestaltung | 38 |
| 1.6 Das Problem der Kern- und Spezialgebiete | 46 |
| 2. Erwachsenenbildung als Gegenstand der Wissenschaft | 50 |
| 2.1 Wissenschaftsinstitutionelle Problematik | 50 |
| 2.2 Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung an den deutschen Hochschulen | 58 |
| 2.3 Tendenzen zur Integration der Erwachsenenbildung in den Sekundar- oder Tertiärbereich | 72 |
| 2.4 Zur „universitären Erwachsenenbildung“ in der BRD | 79 |
| 2.5 Zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung | 89 |
| 2.6 Forschung und Forschungsmethoden | 99 |
| 2.6.1 Zeitgeistforschung — Erziehungswissenschaft — Erwach- senenbildung | 105 |
| 2.6.2. Zur Methodologie des Vergleichs in Erziehungswissenschaft und Wissenschaft von der Erwachsenenbildung | 115 |
| 3. Erwachsenenbildung im Kontext von Kultur- und Bildungspolitik | 133 |
| 3.1 Tendenzen | 133 |
| 3.2 Erwachsenenbildung in den Verfassungen | 136 |
| 3.3 Erwachsenenbildung in Gesetzen | 141 |
| 3.4 Erwachsenenbildung im Zwischenbericht der Bund- länder-Kommission | 155 |
| 4. Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Wandel des Selbstverständnisses | 168 |
| 4.1 Tendenzen und Pläne | 168 |
| 4.2 Zum Selbstverständnis der Volkshochschule | 179 |
| 4.3 ARBEIT UND LEBEN / DGB / VHS | 204 |
| 4.4 Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung | 215 |

| | Seite |
|---|------------|
| 4.5 Zur Bildungsarbeit der Deutschen Angestelltengewerkschaft (DAG) | 232 |
| 4.6 Konfessionelle Erwachsenenbildung | 246 |
| Evangelische Erwachsenenbildung | 248 |
| Katholische Erwachsenenbildung | 258 |
| 4.7 Erwachsenenbildung in der Wirtschaft | 270 |
| 5. Bemerkungen zur Literatur über das Lernen mit Erwachsenen und moderne Unterrichtstechnologien | 292 |
| <i>Literatur</i> | |
| I. Bibliographien | 331 |
| II. Zeitschriften | 331 |
| III. Auswahlverzeichnis | 333 |
| Personenregister | 347 |

1. Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen

1.1 Zur Genesis der Pädagogik — Vorbemerkungen

Schon seit geraumer Zeit pflegt die Erziehungswissenschaft ein intensiveres und kritischeres Methodenbewußtsein; sie fragt nach den sie betreffenden Gegenständen, und sie fragt, mit welchen Mitteln und mit welchen Verfahren diese Gegenstände analysiert werden könnten; und schließlich fragt sie, welche Zielprojektionen sich aus solcher Analyse herleiten lassen. Solchermaßen wird auch nach außen und in der theorieferneren Forschung dokumentiert, daß der Übergang von der „Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“¹ mehr als nur eine modernistische Floskel ist, daß durch neuentdeckte oder wieder bewußt gewordene Gegenstände und durch die adäquaten Methoden die Erziehungswissenschaft ihren Realitäts- und Öffentlichkeitsbezug² wiedergewonnen hat. Die Erziehungswissenschaft versucht, sich von der sie einengenden Tradition freizusetzen; Pädagogik, Philosophie, Theologie und Psychologie befinden sich nicht mehr in einem geisteswissenschaftlichen Verbund, von dem Normen begründet oder ausgegeben werden. Die Pädagogik hat einen den modernen Sozialwissenschaften vergleichbaren Emanzipationsprozeß durchlaufen, ihre Disziplingeschichte liest sich wie eine Chronik zwiespältigen Selbstbewußtseins.

Wie sich Volkswirtschaft, Politikwissenschaft und Soziologie von dem nationalökonomisch-universalistischen Herkommen befreien, hat sich die Pädagogik — freilich später — wissenschaftstheoretisch und wissenschaftsinstitutionell von den Bindungen an Philosophie und Psychologie gelöst; die Päd-

¹ Für diesen Zusammenhang vgl. W. Brezinka [44; 45; 43]; vgl. die Kritik an Brezinka: H. Rombach [238]; R. Lochner [193]; L. Roth [241]; ausführlich dazu K. Schaller [265].

² Dieser Sachverhalt drückt sich u. a. darin aus, daß die Pädagogik ihre Beziehungen zu den sozialwissenschaftlich orientierten Nachbardisziplinen — die sich in der Regel als Handlungswissenschaften begreifen — unbefangener zu regeln beginnt.

agogik verstand sich — da und dort seit Beginn des Jahrhunderts — in der pädagogischen Öffentlichkeit³ seit Mitte der 20er Jahre als autonome Wissensdisziplin mit eigenen Forschungsgegenständen, eigenen Fragestellungen, eigenen Handlungsdimensionen und den ihren Gegenständen angemessenen Methoden. Die Entwicklung einer autonomen Pädagogik⁴ hat freilich Positionen hervorgebracht, die erst in unseren Tagen abgebaut werden. Kooperation wurde als Gefährdung der Autonomie gesehen, und die Übernahme neuer Forschungstechniken stieß oft auf den Widerstand geisteswissenschaftlicher Tradition. Erst nach 1945 ist die wissenschaftliche Pädagogik offener für neue Fragestellungen und Methoden geworden; die Autonomie war selbst wissenschaftsinstitutionell nicht mehr in Frage gestellt, und die wissenschaftliche Pädagogik wurde zunehmend hinsichtlich ihrer soziablen Dimension⁵ in Anspruch genommen. Der Streit um normative Ansätze und historiographische Zugänge nahm in dem Maß ab, wie Strukturprobleme, Erörterung binnenkommunikativer Vorgänge in Lernprozessen und prospektive Aspekte des Bildungswesens zunahmen und Aktualität und Internationalität Determinanten pädagogischer Forschung wurden. Seither befindet sich die Pädagogik in einer wissenschaftstheoretischen Stellung zwischen Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften, eine Antinomie, die durch theoretische Konstruktionen begründet ist und sich im praktischen Lehr- und Forschungsvollzug so nicht stellt. Im Kontext methodischer und sachlicher Offenheit sind in der Pädagogik empirische und prognostische Techniken möglich

³ Fragen der pädagogischen Öffentlichkeit sind erstmals zusammenhängend und von unterschiedlichen Perspektiven her auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Berlin 1970, unter dem Thema „Erziehungswissenschaft — Bildungspolitik — Schulreform“ abgehandelt worden; s. dazu 9. Beiheft der ZfPäd. S. ferner: *lehren und lernen im medienverbund*, hrsg. von J. H. Knoll und I. v. Münch, Bd. 1, Heidelberg 1970.

⁴ K. Schaller [265]; H. Röhrs [235]; H. Bokelmann [39]; W. Brezinka [46]; I. Dahmer, W. Klafki [58]; H. Döpp-Vorwald [82]; W. Flitner [95]; s. darüber hinaus die Literaturhinweise in: *Pädagogisches Lexikon*. Gütersloh 1970, Bd. 1, S. 800 ff.

⁵ Die soziale und solitäre Dimension jeder Wissenschaft ist grundsätzlich dargestellt bei L. v. Wiese [307, S. 222]; H. Schelsky [268].

geworden⁶, und zunehmend wurden Gegenstände in den Aufgabenkatalog einbezogen, die einen interdisziplinär orientierten und organisierten Sachverstand erfordern.

Die Genesis des hier angedeuteten Entwicklungsprozesses von der Pädagogik zu einer zunehmend kooperativ angelegten und sich selbst so verstehenden Erziehungswissenschaft kann an dieser Stelle nicht im einzelnen expliziert werden⁷, aus ihr ließe sich indes erkennen, welchen inhaltlichen und methodischen Transformationen die Pädagogik nach 1945 unterworfen war, welchen Gefährdungen und wissenschaftstheoretischen Eingrenzungen sie bis in die Gegenwart ausgesetzt ist und wie schwierig sich die Rezeption anderer als traditionell begründeter Techniken darstellt. Die zunehmende Intensivierung gesellschaftspolitischer Fragestellungen, die Schärfung wissenschaftstheoretischen Bewußtseins in nahezu allen Wissensdisziplinen hat auch die Pädagogik zu jener Offenheit angeleitet, die die Tradition nur als bedingt richtungweisend begreift.

1.2. Zur Situation der Erziehungswissenschaft

Aus der Fülle der bislang erkennbaren Kontroverspositionen⁸ lassen sich einige Übereinstimmungen herauslesen. Einmal scheint unbestritten, daß die geistesgeschichtlich begründete, hermeneutisch verfahrenende Pädagogik gegenüber einer Erziehungswissenschaft zurücktritt, die sich als *Handlungswissenschaft mit Anweisungscharakter* versteht. Von da aus ergibt

⁶ Empirische Arbeiten liegen insbesondere im Felde pädagogischer Jugendkunde vor. S. hierzu die von uns gegebenen methodischen und thematischen Hinweise in: J. H. Knoll, G. Wodraschke, J. Hüther [175, S. 62 ff.]. Der futurologische Ansatz ist außer in Arbeiten zur Bildungsplanung und zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft noch kaum realisiert worden. Die wesentlichen Anstöße hat die Zukunftsforschung der Bundesrepublik durch die Publikationen von W. Fucks erfahren. Seither haben sich Steinbuch, Proske, Holste u. a. publizistisch der Zukunftsforschung angenommen. Auch institutionell ist inzwischen mancherlei in Gang gesetzt, insgesamt vier Vereine bzw. Institutionen bearbeiten nebeneinander in der Bundesrepublik Themen der Zukunftsforschung. Siehe besonders: W. Schleicher [272].

⁷ H. Röhrs [237]; H. Döpp-Vorwald [81]; K. Schaller [265]; H. Seiffert [247]. Diese Publikation führt eine große Zahl der hier einschlägigen Publikationen auf, gegen die Klassifikationskriterien von S. lassen sich erhebliche Bedenken vorbringen.

⁸ Siehe dazu K. Schaller [265] insbesondere S. 50 ff. (Die Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld zwischen der normativen und der empirischen Pädagogik).

sich auch eine neue Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Über einer an einem unbestimmten Historizismus orientierten Geschichtsschreibung und einer vom Neukantianismus und Idealismus inspirierten Philosophie der Erziehung hat die Pädagogik den Bezug zur und die Rückwirkung auf die Praxis zunehmend vermindert. Sie hat solchermaßen, obwohl sich geistesgeschichtlich auf *Dilthey* beziehend, einen freilich nur fragmentarisch ausgeführten Aspekt *Diltheys* zur Pädagogik übersehen, demzufolge er die Pädagogik zu einer stärkeren Praxisorientierung aufforderte. Selbst noch 1961 hat *Wilhelm Flitner* für richtig gehalten: „. . . die Pädagogik ist weder pragmatisch noch normativ zu verstehen; die Entscheidungen selbst können nicht wissenschaftlich abgeleitet werden, die Wissenschaft kann die Praxis nicht leiten.“⁹ Hier wird also Praxis auf Theorie bezogen, gleichzeitig aber die Praxisdienlichkeit der Theorie negiert. Erst unter dem Eindruck der decision-making-Theorie¹⁰ hat sich in der Erziehungswissenschaft das Bewußtsein eingestellt, daß sie im Zusammenhang bildungspolitischer Entscheidungsvorbereitung eine Funktion wahrzunehmen habe. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist durch die Argumentationen von *Husén* und *Robinson* deutlich geworden, daß das Maß bildungspolitischer Aktivität und Teilnahme durchaus unterschiedlich bewertet wird.

Einigkeit dürfte sodann darüber bestehen, daß wissenschaftstheoretisch und daraus folgend auch wissenschaftsinstitutionell der zunehmenden Differenzierung und Spezialisierung innerhalb der Erziehungswissenschaft entsprochen werden müsse und daß sich die Erziehungswissenschaft in eine Reihe von Teildisziplinen auffächere. Neuartige Fragestellungen, die sich etwa aus der Einbeziehung gesellschaftspolitischer und internationaler Aspekte herleiten¹¹, haben das Aufgabenfeld der

⁹ W. Flitner [94, S. 13].

¹⁰ Über diesen Sachzusammenhang haben wir von der Kommunikationswissenschaft und der Erziehungswissenschaft her gehandelt in: [161]. Auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Berlin 1970, sind auch andere Referenten auf diesen Zusammenhang eingegangen.

¹¹ Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit der Erörterung der Teildisziplinen noch einmal aufgenommen werden und zwar bei der Erörterung der Verglei-

Erziehungswissenschaft expandieren und andere ehemals dominierende Ausschnitte, vor allem geschichtliche und philosophisch-anthropologische, zurücktreten lassen. Diese Teildisziplinen, deren wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis noch kaum geklärt und meist nur an den vorgelegten Arbeiten ablesbar ist, erfüllen eine Voraussetzung für die Begründung einer Disziplin oder Teildisziplin, daß sie nämlich — im Sinne *Diltheys* — ein Terrain abstecke, das bislang nicht Objekt wissenschaftlicher Darstellung war und daß sie sich dabei eines methodischen Vorgehens versichere, das diesem Terrain angemessen ist¹².

Schließlich — und darin besteht ebenfalls Einigkeit — hat die Erziehungswissenschaft ihr methodisches Instrumentarium durch die Zunahme sozialwissenschaftlich-empirischer und psychologischer Techniken bereichert. In der traditionell-geistesgeschichtlichen Pädagogik sind deskriptive, hermeneutische und daran anschließend normative Verfahren angewandt worden, worin auch die Nähe zu Theologie und Philosophie erkennbar wird. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts, zunächst zögernd, ausgehend und beeinflusst von einer zunehmend sich empirisch begründenden Psychologie¹³, sind dann die Möglichkeiten erkundet worden, empirische Techniken auf die Bereiche Erziehung, Schule, Schüler, Lehrer, Methodik und Didaktik anzuwenden. Dieser Prozeß ist durch die verstehende Psychologie und Pädagogik *Eduard Sprangers* fraglos beeinträchtigt worden, und der empirische Ansatz ist erst mit Beginn der 60er Jahre wieder aufgenommen worden; hier zunächst von der Pädagogischen Psychologie, die ich in den Kontext einer sich extensiv verstehenden Erziehungswissenschaft einbezogen sehe. Freilich muß einschränkend zugegeben werden, daß das neue Methodenbewußtsein meist im rhetorischen Anspruch verbleibt und nicht von Arbeiten begleitet ist, die diesem Anspruch genügen. Es muß allerdings gesagt

chenden Erziehungswissenschaft; für den historischen Aspekt verweisen wir auf O. Anweiler: Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: K. Schaller [265].

¹² Siehe dazu R. Koschnitzke [178].

¹³ Siehe dazu J. Hüther [133]. Die dort gegebenen Hinweise werden in einer demnächst vorliegenden Dissertation weiter ausgeführt werden.

werden, daß sich gegenläufig zu einer empirisch verfahrenen Erziehungswissenschaft eine normative Rückbesinnung formiert, die ihre Normen entweder aus einer zum Teil säkularisierten Religiosität bezieht oder auf naturrechtliche Setzungen rekurriert¹⁴. Dieser Prozeß kann auch als Korrektiv gegenüber jenen Empirikern begriffen werden, die die Empirie auf einen pragmatischen Wissenschaftspositivismus reduzieren und an die empirisch ermittelten Zustandsschilderungen keine prognostischen Zielprojektionen anschließen.

Letztlich darf festgehalten und als Übereinstimmung registriert werden, daß an die Stelle des Begriffes Pädagogik im Sinne von wissenschaftlicher Disziplin der der *Erziehungswissenschaft* tritt; dieser Begriffswandel entspricht der Komplexität des dieser Disziplin aufgegebenen Feldes und vermag auch jene Gebiete einzuschließen — wie etwa Erwachsenenbildung — die unter dem sprachlichen Ursprung von Pädagogik nicht zu subsumieren sind. Es gilt heute, daß Pädagogik — sofern sie nicht den praktischen Erziehungsvollzug bezeichnet — gebunden ist an ihr geistesgeschichtliches Herkommen und an die wissenschaftsinstitutionelle Verklammerung mit Theologie und Philosophie und daß Erziehungswissenschaft den von daher abzuhebenden inhaltlichen und methodischen Bewußtseinswandel charakterisiert. Die *Brezinkasche* Provokation¹⁵ hat diesen Sachverhalt hinlänglich begründet. Übrigens wird Erziehungswissenschaft lexikalisch u. a. bereits 1898 als jene Form der Pädagogik erwähnt, deren Gegenstand und Ziel es sei, „die wissenschaftliche Darstellung der Gesetze und Mittel der Erziehung“¹⁶ zu betreiben.

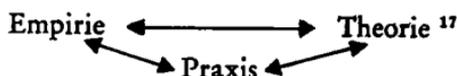
Wenn wir die Kontroversdiskussion und die darin erkennbaren Übereinstimmungen verlassen und der subjektiven Beobachtung gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Arbeiten Raum geben, so ließe sich die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft charakterisieren, die Erziehung auf ihre gesellschaftlichen Bezüge hin untersucht, die diese Untersuchung empirisch absichert und die dabei gewonnene Erkenntnis der

¹⁴ M. Heitger [122, S. 36 ff.].

¹⁵ Siehe dazu die in Anm. 1 zusammengestellte Literatur.

¹⁶ Der große Brockhaus, Bd. 12. Leipzig 1898, S. 802 ff.

Bildungspolitik und der Erziehungspraxis zur Verfügung stellt. Wenn man sich einem derartigen Verständnis von Erziehungswissenschaft zugesellt, die von Praxis ausgeht und auf sie einwirkt, die sich im Sinne positiver Tatsachenforschung in das wechselseitig abhängige Dreieck



eingebettet weiß, dann ergeben sich daraus Thematisierungen, die in einem gegenwärtigen Interessenhorizont dominant sind und solche, die demgegenüber zurücktreten. Diese Wendung zu einer Aktualisierung von Erziehungswissenschaft möchte ich im Vorgriff auf später zu beschreibende Studienordnungen an den Themenbereichen veranschaulichen, aus denen sich heute ein pädagogisches Begleitstudium für Studenten für das Lehramt an Gymnasien zusammenfügt, wobei anzumerken ist, daß sich diese Thematisierung nicht an den einzelnen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft orientiert, sondern an schul- und praxisrelevanten und pädagogisch-gesellschaftlichen Fragestellungen.

I. Bildungspolitik und Schulorganisation

1. Politisch-gesellschaftliches System und Bildungswesen,
2. Bildungsplanung und bildungspolitische Entscheidungsprozesse,
3. Struktur und Reform des Bildungswesens,
4. Schule und soziale Umwelt,
5. Innere Schulverfassung (Schüler, Lehrer, Eltern).

II. Lehrplantheorie und Curriculumentwicklung

1. Bildungstheorie und Lehrplan,
2. Systematisierung und Kontrolle von allgemeinen Lernzielen und fachspezifischen Unterrichtszielen,
3. Verhältnis von Fachwissenschaft und Unterrichtsfach,
4. Kriterien und Verfahrensweisen der Curriculumentwicklung.

¹⁷ L. Rosenmayr [239, S. 450].

III. Unterricht und Lernprozesse

1. Unterrichtsformen und Unterrichtsmedien,
2. Gliederung und Differenzierung des Unterrichts,
3. Sozialpsychologie kleiner Gruppen und Führungsstile,
4. Lerntheorien und Motivationsprobleme,
5. Probleme schulischer Leistungen.

IV. Erziehung und Sozialisation

1. Gesellschaftliche Bedingungsfaktoren der Erziehung im Kindes- und Jugendalter,
2. Anpassung und Autonomie gegenüber kulturellen Werten und Normen,
3. Familienerziehung, sozialer Status und Schulerfolg,
4. Sozialisationsdefizite und umweltbedingte Erziehungsschwierigkeiten,
5. Probleme der beruflichen Sozialisation und der Weiterbildung¹⁸.

Nach diesem Plan sollen berufsbezogene Themen, solche gegenwärtiger Bildungspolitik, auch in einem internationalen Bezugsrahmen gesehen werden, während geschichtliche Tatbestände nur soweit berücksichtigt werden, als sie gegenwärtige Probleme transparent werden lassen oder für das Verständnis von Begründungszusammenhängen unentbehrlich erscheinen. Bei einem Studienmodell, das sich auf die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft gründet, würden sich z. T. andere Themengruppierungen ergeben. Dann würde wohl auch der notwendig-kooperative Charakter der Erziehungswissenschaft noch deutlicher werden. Die Aktualitätsdimension der Erziehungswissenschaft kann schon an den wissenschaftlichen Publikationen abgelesen werden, obwohl deren Titel und Inhalte, was ihre empirische Verlässlichkeit und ihren quellenkritischen Sachverstand betrifft, nur zum Teil dem von uns entwickelten Verständnis von Erziehungswissenschaft entsprechen¹⁹.

¹⁸ Studienplan für das erziehungswissenschaftliche Studium [Begleitstudium] für ein Lehramt. Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 5. 5. 1971. Als Ms. vervielfältigt, S. 1 f.

¹⁹ Ein kritisches Rasonnement haben wir vorgelegt in: Ärgerliche Notizen eines Pädagogen. In: Hochland 1971, S. 378 ff.

1.3 Die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft

Ehedem beschränkte sich Pädagogik auf die Darstellung systematischer und historischer Aspekte von Erziehung und Erziehungsinstitutionen, und sie ist bis in die 20er Jahre diesem Selbstverständnis insgesamt verbunden geblieben. Während sich die Sozialwissenschaften aus der Komplexdisziplin Nationalökonomie, die *Max Weber* letztmalig in ihrer Ausdehnung zu umgreifen suchte, am Beginn der 20er Jahre ausgliederten, ist es der Pädagogik damals noch nicht gelungen, sich in ihren Teildisziplinen darzustellen; sie hat diesen Prozeß erst nach 1945 vollzogen. Der Streit um die Autonomie der Pädagogik²⁰, der das endende 19. und beginnende 20. Jahrhundert erfüllte, hat zunächst nur eine Wissenschaftstheorie innerhalb der im 19. Jahrhundert vorgegebenen Grenzen zugelassen. Von *Schleiermacher* bis *Troeltsch* bezeichnet Pädagogik wesentlich historische und systematische Pädagogik, die z. B. von *Troeltsch* nur als eine theoretisch orientierte Wissensdisziplin der Universität empfohlen wird. In den 20er Jahren, der Zeit also, da der Autonomieanspruch von den deutschen Universitäten zögernd eingelöst wird, werden Überschreitungen des klassischen Aufgabenfeldes der Pädagogik erkennbar, ein Sachverhalt, der sich u. a. an den gelehrten Publikationen *Sprangers* ablesen ließe. Ebenso ließen sich theoretische Versuche zur Auslandspädagogik (*Sergius Hessen*, *Friedrich Hilker*, u. a.) zur Erwachsenenbildung (*Scheler*, *Flitner*, *Rosenstock*) zur Pädagogischen Psychologie (*Meymann*, *Lay*, *Bühler*) ausmachen. Allerdings hat sich weithin bis in die Nachkriegszeit die Pädagogik im institutionellen und personellen Verbund von Philosophie und Psychologie befunden (*Spranger*, *Bollnow*, *Wenke*). Der Stand der wissenschaftlich-pädagogischen Publizistik, in der die Differenzierung und Spezialisierung bereits in den 20er Jahren deutlich wird, und die wissenschaftsinstitutionelle Verankerung der Pädagogik

²⁰ E. Geissler [103]; s. ferner die Bibliographie unter dem Titel „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“. In: K. Schaller [265, S. 253 ff.]. Siehe hierzu auch U. Neemann, Das Problem der Konstituierung eines wissenschaftlichen Gegenstandsbereiches für die Erziehungswissenschaft, in: *ibw-Journal* 15. Nov. 1972, S. 1 ff. und dies., Zum Theorienpluralismus in der Erziehungswissenschaft, in: *Studien zur Wissenschaftstheorie*, 6. Bd., Meisenheim/Gl. 1971, S. 220 ff.

fallen bis zum Zeitpunkt von Universitätsneugründungen am Beginn der 60er Jahre auseinander. Zunächst in Bochum (1965) wird die Erziehungswissenschaft in ihren Teildisziplinen zulänglich und dem wissenschaftlichen Stand entsprechend ausgebaut²¹. Die dort entwickelte Struktur reproduziert — mit Ausnahme der Heilpädagogik — alle relevanten Teildisziplinen. Die Lehrstuhlbezeichnungen lauten nach den Empfehlungen des Gründungsausschusses:

1. Allgemeine Pädagogik
2. Geschichte der Erziehung
3. Praktische Pädagogik (Schule)
4. Praktische Pädagogik (Erwachsenenbildung und berufliche Fortbildung)
5. Pädagogische Psychologie
6. Sozialpädagogik.

Ausgehend von diesem Strukturmodell lassen sich heute folgende die Erziehungswissenschaft konstituierende Teildisziplinen angeben:

1. Systematische Pädagogik
2. Historische Pädagogik
3. Vergleichende Pädagogik
4. Schulpädagogik
5. Erwachsenenpädagogik
6. Berufs- und Wirtschaftspädagogik
7. Sozialpädagogik
8. Pädagogische Psychologie
9. Heilpädagogik.

In den Aufrissen der allgemeinen Erziehungswissenschaft²² werden wiederholt diese Teildisziplinen genannt, wenn auch gelegentlich die Bezeichnungen wechseln; außerdem wird da und dort auf dem Hintergrund moderner pädagogischer Unterrichtstechnologien und des wechselseitigen Bezugs von Erziehung und Massenkommunikation eine Teildisziplin „Medienpädagogik“ oder „Pädagogische Technologie“ empfohlen. In dem vorgenannten Strukturmodell der Teildisziplinen

²¹ [182, S. 18].

²² U. a. H. Röhrs [237]; dort auch die ergänzenden Literaturhinweise [S. 429 ff.].

bleibt die Frage ausgeklammert, ob die Erziehungswissenschaft auch die Fachdidaktiken integrieren solle. Die Pläne und Empfehlungen für eine „Pädagogische Fakultät“ oder eine „Erziehungswissenschaftliche Universität“²³ ordnen die Fachdidaktiken der Erziehungswissenschaft zu und sehen von einer Verortung bei den jeweiligen Disziplinen ab. Der Streit darüber, ob die Fachdidaktiken der Erziehungswissenschaft oder den Fachdisziplinen näher sein sollten, ist bislang nicht ausgetragen, die Entscheidungen sind im Bereich der Hochschulen unterschiedlich ausgefallen. So sind die Fachdidaktiken an den wissenschaftlichen Hochschulen in der DDR Bestandteil einer sich extensiv verstehenden Erziehungswissenschaft, während in der Bundesrepublik — dort wo Fachdidaktiken überhaupt berücksichtigt werden — die Neigung dahin zu gehen scheint, die sogenannten Unterrichtsfächer durch Einbeziehung der Fachdidaktiken stärker an ihrem Ausbildungsauftrag zu orientieren.

Bevor wir die Teildisziplinen in ihrer inhaltlichen Verfassung anvisieren, müssen einige Bemerkungen vorangestellt werden, welcher Zielperspektive wissenschaftliches Studium zuzuordnen ist. Alle Universitätsneugründungen nach 1945 sind der klassischen — von *Humboldt* formulierten Universitätsidee treu geblieben, nämlich der Einheit von Forschung und Lehre. Die u. a. von *Schelsky*²⁴ gegen diese Tradition vorgebrachten Bedenken und das Vorbild des zweigliedrigen Wissenschaftsbetriebs in den USA haben ebensowenig das klassische Universitätskonzept beeinträchtigen können wie die für die nächsten Jahre zu erwartende Zunahme der Studentenzahlen. Ob die Zunahme der Studentenzahlen und die voraussichtlich dazu nicht proportional steigende Zahl des wissenschaftlichen Nachwuchses zu einer Revision der deutschen Hochschulstruktur veranlassen wird, soll hier nicht erörtert werden. Allerdings wird das Universitätskonzept im Zusammenhang der Hochschulreform dahingehend präzisiert und

²³ Die in Nordrhein-Westfalen zunächst vorgesehene Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen in Erziehungswissenschaftliche Universitäten ist nicht realisiert worden. Die derzeitigen Überlegungen gehen in Richtung auf Gesamthochschulen, die als Verbund von Universitäten—Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen verstanden werden.

²⁴ H. Schelsky [268].

akzentuiert werden, daß Forschung und Lehre stärker auf die Ausbildungsziele hin ausgerichtet werden. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates²⁵, wie auch die der Bildungskommission des Bildungsrates²⁶, wie auch das Gutachten der Bildungskommission beim Bundesminister der Verteidigung²⁷ betonen im Hinblick auf das erziehungswissenschaftliche Studium, daß es notwendig sei, die künftige berufliche Situation der Studenten intensiver zu berücksichtigen.

Wenn man dem Gedanken des berufsbezogenen Studiums, den *Humboldt* bereits durch das *examen pro facultate docendi* der Universitätsidee beigelegt hatte, folgt, so umgreift das didaktische Implikationen für ein erziehungswissenschaftliches Studium, wobei allerdings einschränkend gesagt sein muß, daß berufsbezogenes Studium auch didaktisch breiter angelegt sein muß als berufsspezifische Ausbildung, da nach einem Wort *Heimpels* die Universität ja keine Berufsschule höherer Ordnung sei. Daneben bleibt zu bedenken, daß nicht in allen Phasen des Studiums die je gleiche Intensität von Forschung und Lehre vorhanden sein kann und daß schließlich die Lehr- und Forschungsintensität auch von den Hochschuldozenten selbst abhängig ist.

Wir betonen, daß die von uns benannten Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen von mindestens je einem Fachvertreter betreut werden sollten, an die die Forderung gestellt werden muß, die in ihrer Teildisziplin angelegte Kooperation zu Nachbardisziplinen wenn nicht selbst herzustellen, so doch zumindest anzubahnen. Dieser Anspruch an die Qualität der Fachvertreter wird noch dadurch vergrößert, daß das Verständnis der Teildisziplin aus dem Gesamtsystem der Erziehungswissenschaft abzuleiten und auf es zurückzubeziehen ist.

Von den angegebenen Voraussetzungen ausgehend stellt sich nunmehr die Frage nach der inhaltlichen Ausfüllung der einzelnen Teildisziplinen und nach dem sich dadurch konstituierenden System der Erziehungswissenschaft. Bei einem derartigen

²⁵ [68].

²⁷ [64, S. 53 f.].

²⁶ [64].

Vorhaben kann nicht ein vollständiger Aufweis der Inhalte vorgenommen werden, es sollen vielmehr Schwerpunkte und allgemeine Hinweise gegeben werden, die zeigen, wie der traditionelle Kanon erweitert, ergänzt oder reduziert wird.

1. *Systematische Pädagogik*²⁸ ist der speziellen Erziehungswissenschaft in ihren Teildisziplinen vorgeordnet. Da „System“ an die Geschlossenheit von Vorentscheidungen gebunden ist und die Zuordnung einzelner Aspekte auf diese systembedingten Vorentscheidungen hin erfolgt, ist damit auch ein Mangel an Offenheit bedingt und es empfiehlt sich eher, den Begriff „Allgemeine Pädagogik“ hier zu verwenden. Die Allgemeine Pädagogik steht der Erziehungsphilosophie nahe und ist zum Teil mit ihr identisch, sie fragt nach den anthropologischen Zusammenhängen von Erziehung — Educandus und Educator —, nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung, die sich aus der gesellschaftlichen Befindlichkeit der Gegenwart ergeben. Sie ist am ehesten an „normative Pädagogik“ gebunden, wobei im Wege einer Vorklärung die Fixpunkte einer gegenwartsoffenen Anthropologie anzugeben sind. Eine allgemeine Pädagogik — nach Schaller heute „Kritische Erziehungswissenschaft“²⁹ — definiert Erziehung im Kontext der sozialen und politischen Umstände und hat sich auch als prognostisch zu begreifen. Ihr Aufgabenfeld ist Theorie der Erziehung, Erziehung im gesamtgesellschaftlichen System, Erziehungsvollzug und Institutionen, innerhalb deren sich der Erziehungsvollzug ereignet. Sie ist damit auch gleichzeitig auf Sozialpsychologie, Anthropologie, Bildungspolitik und Erziehungsphilosophie bezogen.

2. *Geschichte der Pädagogik*. Die historische Pädagogik befand sich, wie angedeutet, in der traditionellen Pädagogik im Zentrum pädagogisch-wissenschaftlicher Arbeit. Dabei wurde ein historiographisches Verfahren praktiziert, das von dem politischen und gesellschaftlichen Umfeld pädagogischer Ereignisse weithin absah und solchermaßen Erziehung als politisch indifferent und offenbar systemunabhängig vorführte.

²⁸ K. Schaller [265, S. 67 ff.].

²⁹ K.-H. Schäfer und K. Schaller [263].

Erst in jüngster Zeit hat die pädagogische Historiographie Verfahren rezipiert, die die Abhängigkeiten von Erziehung — Gesellschaft — Staat erfahren lassen.

Klaus Schaller hat in einer Typologisierung geschichtlicher Vorgehensweisen drei Perspektiven in der pädagogischen Geschichtsschreibung unterschieden³⁰: Die Ideengeschichte, die Geschichte der Pädagogik im Spiegel der Zeitgeistforschung (*Dilthey, Groethuysen, Schoeps*), die Geschichte der Erziehungswirklichkeit, wobei die beiden letztgenannten Perspektiven sich natürlich decken können. Eine „moderne“ Geschichte der Pädagogik müßte sich auch sozialgeschichtlich und bildungspolitisch orientieren und müßte versuchen, im Gestern das Heute zu erkunden. Von daher ergibt sich auch die Forderung an eine Geschichte der Pädagogik, in den historisch vorfindbaren Tatbeständen gegenwärtige Problemstellungen bewußt zu machen, Vergangenheit zu gegenwärtiger Bewußtseinsbildung zu aktualisieren. Der Historiker weiß, daß eine derartige Historiographie der *Rankeschen* Forderung an jedwede Geschichtsschreibung widerspricht.

3. *Vergleichende Pädagogik*. Sie zählt zu den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, deren Tradition noch vergleichsweise jung ist, und von daher ist auch nicht verwunderlich, daß sie sich vielfach aus den Anfängen einer deskriptiv verfahrenen Auslandspädagogik noch nicht emanzipiert hat und komparatistisch angelegte, zumal empirisch verifizierbare Arbeiten nur in bescheidenem Umfang vorliegen. Auch die theoretische Bemächtigung des komparatistischen Instrumentariums befindet sich erst in Entwicklung, wenn auch ausgehend von älteren Grundlagen (*Hilker, Schneider*) sowohl der theoretische wie der praktische Zugang in den letzten Jahren intensiviert wurde³¹. Die Auslandspädagogik sollte aus dieser Perspektive nicht als vorwissenschaftlich deklariert werden, zumal sich aus der situationsspezifischen Analyse erst gesicherte, klassifizierende Vergleiche entwickeln lassen. Im Zentrum gegenwärtigen wissenschaftlichen Interesses der Vergleichenden Erziehungswissen-

³⁰ K. Schaller [265].

³¹ Wesentliche Hinweise auf die Literatur der Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft gibt H. Röhrs [237, S. 447 ff.].

schaft befindet sich das Erziehungssystem und die Erziehungspraxis in den sozialistischen Ländern, in den Vereinigten Staaten und in den Entwicklungsländern. Dabei werden konvergierende und divergierende Befunde und Tendenzen sichtbar, die gegebenenfalls für bildungspolitische Entscheidungsvorbereitungen hierzulande maßgeblich sein können. Um nur ein Beispiel zu geben: Der Vergleich erbringt den Nachweis, daß die Vereinheitlichung bei gleichzeitiger Differenzierung im Schulwesen ein gesamt europäisches und auch darüber hinausgreifendes Phänomen darstellt. Gesamtschulähnliche Konzeptionen können u. a. in England, Holland, der DDR, Schweden aufgewiesen werden, wobei die dort gemachten Erfahrungen — wiewohl wissenschaftliche Begleituntersuchungen nur in begrenztem Umfang angestellt wurden — in bildungspolitische Überlegungen eingebracht werden können. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft ist — und das begründet Schwerpunktbildungen — allerdings mit der Schwierigkeit konfrontiert, daß in ihr Aufgabenfeld alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft unter vergleichendem Aspekt fallen, sofern diese Teildisziplinen sich nicht selbst „vergleichend“ strukturieren. Diese Schwierigkeit ist anlässlich der International Conference of University Adult Education 1970³² aufgetaucht, als Amerikaner und Kanadier erwogen, neben die wissenschaftliche Gesellschaft für universitäre Erwachsenenbildung eine weitere für vergleichende Erwachsenenbildung (Comparative Adult Education) zu stellen. In diesem Fall ist dann beschlossen worden, innerhalb der bestehenden Einrichtung für universitäre Erwachsenenbildung die vergleichende Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. Inzwischen hat im Januar 1972 ein erstes „Expert Meeting on Comparative Adult Education“ in Nordborg (Dänemark) stattgefunden. Hierbei hat sich erwiesen, daß die Verfahren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Comparative Adult Education fruchtbar gemacht werden können³³.

³² Siehe J. H. Knoll [162]. Die Ergebnisse der International Conference of University Adult Education werden ab 1971 fortlaufend im „Journal“ der International Congress abgedruckt.

³³ Siehe den Tagungsbericht J. H. Knoll in: „Die Welt“ Nr. 20 v. 25. 1. 72 und [162]; Journal, NO. 3, Canberra, Nov. 1972, S. 62 ff.

Die strukturelle Zuordnung mag zunächst von nachgeordneter Bedeutung sein, sie stellt sich allerdings in dem Maße, in dem die Vergleichende Erziehungswissenschaft ihre Verfahrensweise präzisiert und sich wissenschaftlich-instrumentell fundiert. Diese Entwicklung wird etwa durch den Tatbestand signalisiert, daß im Studienkanon für Hauptfachpädagogen (Ruhr-Universität Bochum) bereits ein Methodenkurs in Vergleichender Erziehungswissenschaft vorgesehen ist, und von daher kann für die Zukunft erwartet werden, daß diese Methoden in anderen Teildisziplinen rezipiert und im wissenschaftlichen Vorgehen angewandt werden. Für die weitere wissenschaftliche Entwicklung der Teildisziplin Erwachsenenbildung scheint das von erheblicher praktischer und wissenschaftstheoretischer Relevanz, weil auf diesem Feld die DDR, vielleicht die sozialistischen Länder insgesamt, sowie England und Nordamerika einen erkennbaren Vorsprung haben.

In der Bundesrepublik hat die Vergleichende Erziehungswissenschaft im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine selbständige Sektion gebildet, deren jährliche Arbeitssitzungen personell und thematisch international angelegt sind.

4. *Erwachsenenbildung.* Die Erwachsenenbildung als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsgebiet hat im Gegensatz zur DDR, zu England, den USA und Kanada erst in der Mitte der 60er Jahre Zugang zu den wissenschaftlichen Hochschulen erhalten, und das, obwohl die Notwendigkeit einer wissenschaftsinstitutionellen Verortung bereits vorher wiederholt anerkannt worden war. Die traditionelle Pädagogik hat u. a. durch ihre Eingrenzung auf Schule und Jugendliche die Ausbildung einer wissenschaftlichen Erwachsenenbildung behindert, und die Universitäten haben sich zufolge ihres ambivalenten Öffentlichkeitsbewußtseins auch nicht für jene Form von praktizierter Erwachsenenbildung offengehalten, die im Englischen mit „extra-mural activities“ umschrieben ist. Hier werden bereits zwei Formen von universitärer Erwachsenenbildung anvisiert.

Einmal kann die „universitäre Erwachsenenbildung“ in Forschung und Lehre die praktische Erwachsenenbildung als Objekt

wählen, und sodann kann sich die Universität selbst als Ort und Ausgangspunkt praktischer Erwachsenenbildung verstehen³⁴. Uneinigkeit besteht bis auf den heutigen Tag über die Bezeichnung dieser Teildisziplin; hierin ist sie anderen Teildisziplinen der Sozialwissenschaften vergleichbar³⁵. So stehen Erwachsenenpädagogik, Andragogik, andragogische Wissenschaft, Andragologie, Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, Universitäre Erwachsenenbildung oder einfach Erwachsenenbildung nebeneinander. Eine Umschreibung wie Erziehungswissenschaft der nachschulischen Erziehungsinstitutionen und Erziehungsvorgänge, die den Aufgabenhorizont zutreffend charakterisieren würde, muß als zu kompliziert verworfen werden. Andragogik oder Andragologie hypostasiert eine so deutliche Abhebung von Pädagogik, wie sie methodisch und didaktisch nicht gegeben ist. Wissenschaft von der Erwachsenenbildung würde demgegenüber sowohl die Wissenschaftlichkeit wie auch das Objekt der Teildisziplin erkennen lassen, während dabei die Anbindung an die Erziehungswissenschaft nicht so recht deutlich wird. Der von der DDR übernommene Begriff Erwachsenenpädagogik mutet jedenfalls etymologisch nicht stimmig an. Sehen wir von diesen begrifflichen Schwierigkeiten zunächst ab³⁶.

Auch hinsichtlich des Objektes dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin ergeben sich international unterschiedliche Auffassungen; so wird in der DDR das Fach- und Hochschulwesen der Erwachsenenbildung zugeordnet, während dieser Bereich in der BRD den tertiären Sektor darstellt und davon abge sondert die Erwachsenenbildung als quartärer Sektor alle außerhalb des tertiären Sektors stattfindende Weiterbildung umgreift. Die Gegenstände einer so lokalisierten Weiterbildung lassen sich relativ exakt bestimmen, mithin auch die Gegenstände, deren sich die Teildisziplin anzunehmen hat. Ausgehend

³⁴ Im Sinne eines Beispiels verweisen wir auf F. Borinski [41].

³⁵ Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen Reihe C, Berichte Bd. 13. Weinheim/Berlin/Basel 1968. In diesem Band haben wir uns auch mit der definitorischen Problematik befaßt (S. 63 ff.). Meinen Überlegungen ist widersprochen worden von G. van Enkevort [87]; dazu auch: Gesellschaftskritik durch Weiterbildung. Die Niederländische Denkschrift zur Funktion und Zukunft der Erwachsenenbildung. Osnabrück 1970.

³⁶ [169].

von der Diplomstudienordnung³⁷, in der Erwachsenenbildung als Schwerpunktbereich ausgewiesen ist, sind an einigen wissenschaftlichen Hochschulen in der BRD spezielle Studienordnungen für Erwachsenenbildung entwickelt worden. Für Lehre und Forschung erscheinen mir folgende nach den zu verwendenden Verfahren geordnete Bereiche wichtig. Im vorwiegend deskriptiven Verfahren sind unter gegenwärtiger Blickrichtung folgende Themen zu behandeln:

- a) Beschreibung der bestehenden Einrichtungen der Erwachsenenbildung,
- b) Beschreibung des Angebots, der Programme,
- c) Beschreibung der Methodik,
- d) Beschreibung des Selbstverständnisses,
- e) Beschreibung der Erwachsenenbildung in anderen Ländern (Comparative Adult Education).

Als Problembereiche, die mit den Mitteln der empirischen Forschung angegangen werden sollten, halten wir für vorzüglich:

- a) Lernforschung,
- b) Motivforschung,
- c) Effizienzforschung.

Für ein zweisemestriges Zusatzstudium, das ich als alternatives Denkmodell einem kanalisierten Studiengang gegenübergestellt und empfohlen habe, ist folgender Vorschlag denkbar, den ich bereits an dieser Stelle vorführen möchte, der freilich angesichts der gegenwärtig anlaufenden Reform der „Weiterbildung“ modifiziert und differenziert werden müßte.

1. Semester: Grundfragen der Erwachsenenbildung aus dem Blick der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und Soziologie.

Vorlesungsfreie Zeit: Assistent an einer Einrichtung der Erwachsenenbildung mit eigenen Lehrversuchen.

2. Semester: Spezielle Aspekte und empirische Arbeiten in der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, wobei die

³⁷ Für diesen Zusammenhang besonders wichtig [61]; über das Problem der Professionalisierung wird später noch gehandelt.

in der Praxis gewonnenen, freilich noch nicht umfangreichen Eindrücke durch theoretische Erörterungen ergänzt werden. Verwaltungs- und Organisationslehre.

Dieses Schema ist gewiß noch sehr allgemein, weshalb ich nachfolgend versuchen will, die speziellen Gegenstände der einzelnen Disziplinen anzugeben. Ich versuche, ein zunächst vorläufiges Beispiel zu entwerfen:

| <i>1. Semester:</i> | Semester- wochen- stundenzahl |
|--|-------------------------------------|
| a) außerschulische Pädagogik: | |
| Vorlesung: Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert | 2 stdg. 2 |
| Proseminar: Das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung nach 1945 in ihren Dokumenten | 2 stdg. 2 |
| Hauptseminar: Das Bildungsziel der Erwachsenenbildung in der BRD und in der DDR | 2 stdg. 2 |
| b) Psychologie: | |
| Vorlesung: Pädagogische Psychologie | 2 stdg. 2 |
| Proseminar: Intelligenztests für Erwachsene | 2 stdg. 2 |
| Hauptseminar: Probleme des Lernverhaltens Erwachsener | 2 stdg. 2 |
| c) Soziologie: | |
| Vorlesung: Allgemeine Soziologie | 2 stdg. 2 |
| Proseminar: Einführung in die empirischen Methoden der Sozialwissenschaft I (Statistik, Demoskopie, Interview, usw.) | 2 stdg. 2 |
| Hauptseminar: Mobilität und Sozialisation | 2 stdg. 2 |

Das ergibt 18 Semesterwochenstunden. Ein Tag sollte für Hospitationen, Besichtigungen und Gespräche mit Praktikern der Erwachsenenbildung vorbehalten bleiben. Zeit für das Selbststudium steht damit hinreichend zur Verfügung. Zwischen das 1. und 2. Semester wird ein Blockpraktikum geschaltet, das in Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung stattfindet. Es soll weniger der Erprobung des Lehrgeschicks dienen, dafür aber den Tagesablauf, die Organisation und die Tendenz des Veranstaltungsangebots in einer Volkshochschule oder in einer anderen Einrichtung der Erwachsenenbildung erfahren lassen.

| 2. Semester: | Semester- wochen- stundenzahl | |
|--|-------------------------------------|---|
| a) außerschulische Pädagogik: | | |
| Vorlesung: Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung | 2 stdg. | 2 |
| Proseminar: Methodische und didaktische Konzeption in der Erwachsenenbildung | 2 stdg. | 2 |
| Hauptseminar: Erwachsenenbildung und Massenmedien (bildungsintensives Fernsehen, Telekolleg, Funk-Universität) | 2 stdg. | 2 |
| b) Psychologie: | | |
| Vorlesung: Typenlehre | 2 stdg. | 2 |
| Proseminar: Entwicklungspsychologie | 2 stdg. | 2 |
| Hauptseminar: Betriebspsychologie | 2 stdg. | 2 |
| c) Soziologie: | | |
| Vorlesung: Spezielle Probleme der Betriebssoziologie und Arbeitsteilung | 2 stdg. | 2 |
| Proseminar: Einführung in die empirischen Methoden der Sozialwissenschaften II | 2 stdg. | 2 |
| Hauptseminar: Soziologie der Gruppe | 2 stdg. | 2 |
| d) Verwaltungs- und Organisationslehre: | | |
| Vorlesung: Organisation | 2 stdg. | 2 |
| Seminar: Praktische Übungen zur Verwaltungskunde und Organisationslehre (mit Exkursion) | 2 stdg. | 2 |

Im 2. Semester ist durch die Hinzunahme von „Verwaltungskunde und Organisationslehre“ die Semesterwochenstundenzahl von 18 auf 22 erhöht.

Freilich sind Pläne wie dieser auf den Status quo fixiert und kalkulieren jene Trends noch nicht ein, die sich aus den Perspektivplänen von Bildungsrat und Bund-Länder-Kommission ersehen lassen; so ist in ihnen noch unberücksichtigt, welchen Beitrag das wissenschaftliche Lehrangebot zur Laufbahn- und Bildungsberatung, zum Bildungsurlaub und zur Umschulung leisten kann.

Als Nachteil für die Erwachsenenbildung muß leider die Tatsache festgestellt werden, daß psychologische Aufschlüsse über Motivationen und Lernen bei Erwachsenen kaum vorliegen und daß sich in Deutschland nur wenige Psychologische Institute

mit Forschungsvorhaben befassen, aus denen die Erwachsenenbildung diesbezüglichen Nutzen ziehen könnte.

5. *Sozialpädagogik*. Sie umfaßt per definitionem — „alle jene Aufgaben, die in der ‚industriellen Gesellschaft‘ — als besondere Eingliederungshilfen notwendig geworden sind und gleichsam an den Konfliktstellen dieser Gesellschaft stehen. Es gibt sie in diesem Sinne erst, seit die gesellschaftlichen Vorgänge einer pädagogischen Kritik unterzogen werden und es augenfällig wurde, daß die traditionellen Erziehungswege nicht mehr ausreichen, um den Vorgang des Heranwachsens zu sichern“³⁸. Die Definition stellt einmal sicher, daß diese Teildisziplin auf eine intensive Kooperation mit der Soziologie verwiesen ist und sodann, daß sie über Analyse und Therapie defizienten Verhaltens hinausgeht. Die Deviationen von Kleingruppen, Erziehungshilfe, Erziehungsberatung, Resozialisierung stehen auch heute noch im Mittelpunkt, decken das Terrain aber nicht ab, wobei bereits hier konstatiert sei, daß eine wissenschaftstheoretische Begründung der Sozialpädagogik noch nicht vorliegt.

Die Sozialpädagogik nimmt durch den Aufweis der Bezüge von Erziehung und Gesellschaft Funktionen einer neuzeitlich-pädagogischen Anthropologie wahr, und sie kann in extensivem Verständnis bis an eine Sozialpsychopathologie heranreichen³⁹. Die neue, soziale Orientierung von Wissenschaft, die Beziehung von Wissenschaft auf Gesellschaft, hat gerade der Sozialpädagogik erheblichen Auftrieb gegeben; ein Umstand, der auch der Sozialarbeit einen Prestigezuwachs eingebracht hat. Frankfurt, Hamburg, Berlin, demnächst auch Bochum, verfügen über besondere Lehrstühle für Sozialpädagogik oder bieten zumindest einen systematisierten Studiengang entweder im Rahmen der Erziehungswissenschaft oder der Sozialwissenschaften an. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Bemühungen von Soziologen der Universität Bielefeld, der Sozialpädagogik eine soziologische Fundierung zu geben, wobei im Mittelpunkt eines soeben entwickelten Curriculums die „defiziente“ Sozialarbeit

³⁸ Das Fischer-Lexikon „Pädagogik“, hrsg. v. H. H. Groothoff, Frankfurt/M. 1964, S. 288 f.

³⁹ H. v. Hentig [124, S. 320 ff.].

steht, „d. h. jene Sozialarbeit, die sich mit akuten individuellen und sozialen Problemen befaßt“⁴⁰. Hier werden vielleicht stärker als an anderen Orten der individualpsychologische und strukturellsoziologische Aspekt der Sozialpädagogik verknüpft. Parallel mit der Entwicklung der Sozialpädagogik, oft mit ihr verbunden, erfährt auch die Sozialpsychologie eine zunehmende Beachtung, eine Entwicklung, die der fürsorgerischen Therapie besonders zustatten kommt⁴¹. Um die soziologische Dimension der Sozialpädagogik noch einmal zu verdeutlichen, sei aus der Bielefelder Curriculum-Erläuterung zitiert: „Um den Studenten das dazu erforderliche Handwerkszeug zu vermitteln, stehen zwei Theoriekomplexe im Mittelpunkt des Curriculums: die soziologischen Organisationstheorien einerseits und Devianz- und Schichtungstheorien andererseits. Beide Theoriekomplexe dürften für die wissenschaftlich fundierte Praxis der Sozialarbeit eine zentrale Rolle spielen. Das leuchtet unmittelbar für die soziologischen Organisationstheorien ein; ihre Kenntnis versetzt den Sozialarbeiter in die Lage, die häufig eingefahrenen und durch ihre Selbstverständlichkeit legitimierten organisatorischen Abläufe unter rationalen Effizienzgesichtspunkten zu sehen; sie bietet damit die Voraussetzung für eine effizientere Neuorganisation und sie zeigt die Grenzen dessen, was organisierbar ist. Sie trägt damit *via negationis* dazu bei, sich auf das ‚Machbare‘ zu konzentrieren. Gute Gründe lassen sich auch für die Absicht anführen, den soziologischen Schichtungstheorien einen zentralen Platz in der Lehre zuzuweisen: Betrachtet man den Objektbereich der sogenannten defizitären Sozialarbeit unter soziologischer Perspektive, so wird man die Aktivitäten der Adressaten der Sozialarbeit größtenteils als Normverletzungen und die Aktivitäten der Sozialarbeit größtenteils als Versuche bezeichnen müssen, Normgeltung durchzusetzen. Normverletzungen bezeichnet die soziologische Fachsprache als Devianz und Devianztheorien sind mit Schichtungstheorien eng verknüpft“⁴². Hinsichtlich der traditionellen Verfahrensweise wird kritisch hinzugefügt: „In der gegen-

⁴⁰ H. Peters [223, S. 37].

⁴¹ Siehe Neuordnung der Ausbildung und Bildung der Bundeswehr, S. 77.

⁴² H. Peters [223, S. 38].

wärtigen Sozialarbeit überwiegt nämlich die Auffassung, daß die zu behandelnden Fälle Folgen höchst individueller psychischer und sozialer Konstellationen sind. Die Fachliteratur nimmt an, daß diese Fälle nur durch die Herstellung einer ihrer Individualität entsprechenden privatistischen ‚helfenden Beziehung‘ ‚von Mensch zu Mensch‘ zu lösen seien. Dem entspricht die Organisation der Sozialarbeit, die dem einzelnen Sozialarbeiter häufig nur auf den jeweils zu behandelnden Adressaten zielende Maßnahme erlaubt. Solche Definitionen der Fälle und solche organisatorisch verankerte Beschränktheit des Aktionsradius der Sozialarbeit begünstigen nicht gerade das Vorhaben, soziologische Devianztheorien anzuwenden. Diese Theorien versuchen durchweg, die sozialstrukturellen Bedingungen abweichenden Verhaltens zu ermitteln; unter ihrer Perspektive erscheint die Individualität des Falls als Konsequenz überindividueller, sozialer Faktoren. Sozialarbeiter, die ihr Praxisfeld devianz-theoretisch analysieren würden, würden die Vielfalt der Fälle häufig als Ausformung allgemeiner sozialer Bedingungen erkennen. Damit würden sich sozialpolitische Maßnahmen eher nahelegen, als die Hilfe von Mensch zu Mensch. Solche Maßnahmen aber würden die Grenzen, die die Organisation gegenwärtiger Sozialarbeit setzt, überschreiten“⁴³.

6. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Auch diese Teildisziplin befindet sich im Kooperationsbereich zweier Disziplinen, nämlich der Erziehungswissenschaft und der Wirtschaftswissenschaft, was gelegentlich schon vordergründig an der unterschiedlichen wissenschaftsinstitutionellen Verortung ablesbar ist. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ressortiert an mehreren deutschen Hochschulen bei den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten. Hinsichtlich der Bezeichnung stellt sich zunehmend eine Tendenz zur Vereinheitlichung ein, wenn auch gelegentlich noch die Bezeichnung Arbeitspädagogik oder Wirtschaftspädagogik begegnet. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich bisher stärker als andere Teildisziplinen um eine wissenschaftstheoretische Fundierung gesorgt (*Abel, Abraham, Blankertz, Peege, Bokelmann, Zabeck, Stratmann, Linke*) und sich im

43 [223, S. 39].

Forschungsvollzug auf jenen Bereich konzentriert, in dem Sozialisation Jugendlicher durch den Beruf stattfinden soll. Hierher gehören insbesondere die Themen Übergang Schule - Arbeitswelt, Arbeitslehre, Berufliches Schulwesen, Berufliche Aus- und Weiterbildung, Innerbetriebliche Ausbildung, Fortbildung, Berufliche Erwachsenenbildung usw.; darüber hinaus kann zumal in jüngster Zeit ein Interesse an Problemen der Umschulung und an denen der sog. zweiten Berufsphase festgestellt werden. Daneben fällt dieser Teildisziplin in der Regel die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Studenten für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen zu, ein Studiengang, der sich derzeit von einer ursprünglich sehr eng berufspraktischen Orientierung zu einer mehr theoretisch-wissenschaftlichen Anlage entwickelt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, da sie sich im Spannungsfeld wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Zustände und Entwicklungen befindet, in besonderem Maße weltanschaulichen Kontroversdiskussionen ausgesetzt. Die je unterschiedlichen Positionen lassen sich u. a. an der Bewertung der Ausbildungspraxis in Betrieb und Schule (duales System), der Verfassung der Lehrlingsausbildung und der berufsrelevanten Rechtsprechung ablesen.

7. Pädagogische Psychologie. Vielfach wird die Pädagogische Psychologie in Psychologischen Instituten verankert, da das methodische Vorgehen dieser Teildisziplin mit den Verfahren der Psychologie kongruent ist und die Inhalte auf den Zusammenhang allgemein psychologischer Fragestellungen angelegt sind. In dem Maße nun, in dem sich die Erziehungswissenschaft von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer auch empirischen Disziplin entwickelt, treten die Unterschiede in den Forschungsweisen zwischen Erziehungswissenschaft und Psychologie zurück, und es muß die Frage geprüft werden, ob der Problem- und Aufgabenhorizont der Pädagogischen Psychologie nicht eine Einbeziehung in die Erziehungswissenschaft nahelegt. Der Gründungsausschuß für die Universität Bochum⁴⁴ hat in den Erläuterungen zur vorgeschlagenen Struktur gemeint: „Die Pädagogische Psychologie wird nicht, wie es

⁴⁴ [182, S. 21].

die Bezeichnung nahelegt, in den Bereich der Psychologie, sondern in die Disziplinen der Pädagogik eingereiht, weil ihre Fragen fast ausschließlich dem Lebenskreis von Schule und Erziehung zugehören.“ Diese Zuordnung hat sich in vielerlei Hinsicht als sinnvoll erwiesen. Es ist dadurch der Erziehungswissenschaft einmal ein stark empirisches Element beigegeben worden, sodann können Probleme der Motivation, des Entwicklungsdifferenzierenden Lernens, der Verobjektivierung von Leistungsbewertungen, Probleme der Kreativität, der Effizienz, der individuellen Förderung verlässlicher dargestellt und gelöst werden als das einer in der Tradition der Pädagogik angelegten verstehenden Psychologie möglich war. Eine Pädagogische Psychologie wird sich u. a. auch dadurch als eminent praxisdienlich erweisen, daß sie in die derzeit laufenden bildungsstrukturellen Reformprozesse einbezogen wird. Mit ihrem differenzierten Instrumentarium kann sie Aussagen über Vorzüge und Implikationen der Vorschulerziehung, des differenzierten Gesamtschulsystems formulieren, sie kann einer individualisierten Schullaufbahnberatung psychologische Hilfen vermitteln usw. Sie schärft durch ihre Verfahrensweise zudem bei zukünftigen Pädagogen das Bewußtsein, daß ein normativ verfaßtes Verständnis von Erziehung die individuellen Prädispositionen, Dispositionen und Entwicklungen dem Zwang eines von dem je unterschiedlichen Individuum absehenden Systems ausliefert.

8. *Medienpädagogik.* Sie geht — überblickt man die vorliegende Literatur — in doppelte Richtung: einmal will sie dem Jugendlichen Maßstäbe für den Gebrauch und die Beurteilung der Massenkommunikationsmittel an die Hand geben und sodann versucht sie, den Stellenwert der „pädagogischen Technologien“⁴⁵ im Unterricht anzugeben. Ob die Medienpädagogik beanspruchen kann, in der Erziehungswissenschaft eine selbständige Teildisziplin darzustellen, wird in der Literatur unterschiedlich bewertet, wenn auch die Notwendigkeit, medienpädagogische Aspekte in die Erziehungswissenschaft zu integrie-

⁴⁵ Pädagogische Technologie. In: H. Röhrs [237, S. 252 ff.]. Zwei mal zwei gleich Teachware, Unterrichtstechnologie in Deutschland, in: Das Deutsche Bildungsmagazin, 5. Jg., Nr. 1, Jan./Febr. 73, S. 20 ff.

ren, nirgends bezweifelt wird. Solch medienpädagogische Aspekte lassen sich in den bereits etablierten Teildisziplinen darstellen, wenn dabei gesichert ist, daß die Ergebnisse und Forschungseinsichten der Massenkommunikationsforschung berücksichtigt werden. Von daher stellt sich die Medienpädagogik als ein nur kooperativ zu realisierendes Aufgabenfeld dar, das von Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft gemeinsam bearbeitet werden muß⁴⁶.

9. *Schulpädagogik*. Angesichts des gegenwärtigen bildungspolitischen Reformprozesses wird die Schulpädagogik zunehmend und vermehrt in Anspruch genommen. Von ihr wird die Mithilfe bei institutionellen und strukturellen, auch bei inhaltlichen Innovationen erwartet, wodurch schon angedeutet ist, daß sich die Schulpädagogik von einer nur vordergründig auf praktikable Schul- und Unterrichtstechniken beschränkten Teildisziplin emanzipiert hat. Ohne ihren sachverständigen Zuspruch wäre jenes einheitliche System, wie es im Strukturplan der Bildungskommission des Bildungsrates expliziert ist, sicher nicht zustande gekommen. Auch im Bereich der Curriculumforschung erfährt die Diskussion um das Detail erst durch die Schulpädagogik Sicherheit und Praxisorientiertheit. Gleichzeitig ist sie in den Studienablauf künftiger Gymnasial- und Realschullehrer eingebunden, und das um so mehr, als sich dieser Studiengang wie angedeutet auf die berufliche Dimension, auf das Umfeld von Schule und Unterricht bezieht. Zumal die Didaktikdiskussion, die seit der Mitte der 50er Jahre läuft, hat nachgewiesen, in welchem Maß die Didaktik — als eine Spezialität der Schulpädagogik — zu einem Objekt wissenschaftlicher Forschung geworden ist. Versuche allerdings, die „allgemeine“ Didaktik zu einer Teildisziplin emporzustilisieren, sollten abgewehrt werden, weil Didaktik nur im Zusammenhang von klar definierten Unterrichtsinhalten und Unterrichtsfächern darstellbar ist und sich allgemeine, fächerübergreifende Aussagen nur begrenzt formulieren lassen. Wir brauchen in diesem Zusammenhang diese Überlegungen nicht weiter auszuführen, wir

⁴⁶ J. H. Knoll [161, S. 256 ff.]; dort auch die diesbezügliche Literatur.

können auch auf eine breitere Ausführung über Schulpädagogik insgesamt verzichten.

1.4 Kooperation

Es ist bereits in der skizzenhaften Erläuterung der Teildisziplinen deutlich geworden, daß sich der Interessenhorizont und die fachspezifische Kompetenz der Erziehungswissenschaft zunehmend erweitert haben. Erziehungswissenschaft hat sich von den vormaligen Eingrenzungen freigesetzt und hat sich vor allem ihre praktischen, gesellschaftlichen Bezüge bewußt gemacht. Bereits in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind da und dort die engen Bezirke von Schule — Schüler — Lehrer überschritten worden; zumal *E. Spranger* hat ein Verständnis von Pädagogik angebahnt, das die isolationistische Autonomie verließ und die Nähe zu den die Erziehung bedenkenden Nachbardisziplinen herstellte. Trotz solcher Versuche, die etwa durch *Hans Wenke* eine kongeniale Fortführung gefunden haben, ist die Erziehungswissenschaft dem allgemeinen Trend der Spezialisierung und der Verselbständigung der spezialistischen Forschungsrichtungen anheimgefallen, und die Kooperation ist in dem Maße geschwunden, wie sich das Spezialistentum emanzipierte. *Spranger* hat von seinem verpflichtenden Engagement an die Idee der deutschen Universität noch versucht, zumindest in seinem Fach ein universalistisches, die Fülle der Aspekte aufeinanderbeziehendes Wissenschaftsverständnis zu pflegen. Solche Universalität intendierende Kooperation ist heute nicht mehr zu realisieren. Kooperation kann heute ihren Ausgang nur von den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft nehmen und versuchen, ihren jeweiligen Sachverstand durch den Bezug auf die Nachbardisziplinen zu vermehren. In den Universitätsneugründungen nach 1945 ist die Kooperation zu einem Reizwort reformerischer Gesinnung emporstilisiert worden, wobei Kooperation auch als Mittel angesehen wurde, der zunehmenden Atomisierung der Universität in immer spezialistischer werdende Forschungs- und Studienrichtungen Einhalt zu gebieten. Kooperation sollte zunächst durch Strukturreform realisiert werden. Dabei wurden Abteilungen und Fachbereiche konstituiert, die an die Stelle des vormaligen Pluralismus die

Fachbezogenheit von überschaubaren Organisationseinheiten setzten⁴⁷. Diese Absicht wird in den Empfehlungen des Gründungsausschusses für die Universität Bochum wie folgt umschrieben: „Die Strukturpläne wollen die beschriebenen Ziele dadurch erreichen, daß sie — in Abweichung von der hergebrachten Fakultätsgliederung — die Wissenschaften in Abteilungen ordnen, die einen engen, inneren sachlichen Zusammenhang aufweisen, und daß sie zugleich zwischen diesen Abteilungen viele Querverbindungen herstellen, und zwar u. a. durch Institute, die über die Bereiche der Abteilungen hinausgreifen. Deshalb nehmen die Strukturpläne durchgängig die Bezeichnung ‚Abteilung‘ auf, um das Strukturprinzip deutlich zu machen. Diesem Prinzip liegt die Auffassung zugrunde, daß zwischen den einzelnen Abteilungen, die sich mit echten wissenschaftlichen Einheiten decken und nicht äußerliche Summationen oder Kumulationen von Fächern darstellen, die notwendigen Querverbindungen sich natürlicher, leichter und elastischer herstellen lassen.“

Der Wunsch nach Kooperation aufeinanderbezogener Fächer ist freilich bereits in den 20er Jahren formuliert und einsichtig begründet worden⁴⁸, ohne daß allerdings dieser Wunsch schon Reformen bewirkt hat. Aber es ist eine fast banale Einsicht, daß Kooperation nicht durch strukturelle Vorkehrungen allein sichergestellt werden kann, sondern daß Kooperation immer erst zustande kommt durch kooperationsbereite Wissenschaftler. Es läßt sich heute im Rückblick auf die seitherige Entwicklung der sich reformierenden Universität noch nicht abschließend sagen, ob die Kooperationsbereitschaft gesteigert wurde und die praktischen Kooperationsversuche gelungen sind oder nicht. Für das uns zur Verfügung stehende Beobachtungsfeld kann allerdings festgestellt werden, daß das Vorschußvertrauen in die kooperative Kraft der deutschen Hochschulen zumindest erheblich geschrumpft ist. Die Strukturreformen haben zu einer weiteren Partikularisierung geführt und rechtfertigen zum Teil die da und dort geäußerte Meinung (*Hennis*), daß die vormaligen Fakultäten kooperativer gewirkt haben, oder daß zu-

⁴⁷ Siehe [182].

⁴⁸ Auf diesen Sachverhalt haben wir hingewiesen in [154, S. 385 ff.].