

Peter Menck

Erziehungswissenschaft als Beruf

Ein Rechenschaftsbericht



universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Peter Menck

Erziehungswissenschaft als Beruf

Peter Menck

Erziehungswissenschaft als Beruf

Ein Rechenschaftsbericht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Impressum

Umschlag

Kordula Lindner-Jarchow

Foto

Universität Siegen

Satz

Peter Menck

Druck und Bindung:

UniPrint, Universität Siegen

Siegen 2025: universi – Universitätsverlag Siegen

www.uni-siegen.de/universi

ISBN 978-3-96182-201-0

doi.org/10.25819/ubsi/10632

Der Band erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



»Wissenschaft«

»Einem ist sie die hohe, die himmlische Götinn, dem andern
Eine tüchtige Kuh, die ihn mit Butter versorgt.«

Friedrich Schiller, Gedichte. Erster Theil. S. 193.

»Tua res agitur.«

Horaz, Epistulae 1,18,84

»Though this be madness, yet there is method in't.«

William Shakespeare, Hamlet, Act 2 Scene 2

Kordula Lindner-Jarchow hat das schöne, doppeldeutige Photo auf dem Umschlag vorgeschlagen. Es ist ein trefflicher Rahmen für den Inhalt. Ich danke ihr dafür sowie für ihre Unterstützung meines Buchprojekts.

Inhalt

Zuvor – Eine autobiographische Paraphrase 11

Hat das »Böse« ausgedient?

August Hermann Francke und
eine »aufgeklärte« Pädagogik 29

*Ein Zugang – Anknüpfung an Comenius 29 Der Ansatz 30
Das Wesen des Menschen 32 Schulen 35 Die Lehrer 36
Das Wissen 36 Unterrichtsmethode 38 Die Mittel 40
Noch einmal: Das Wesen des Menschen 41 Schluss 44*

Das »Pädagogium« der Franckeschen Anstalten
in Halle an der Saale 47

*Vorbemerkung 47 Die Schüler des Pädagogiums 50 Zum Vergleich –
Die Schüler der beiden höheren Schulen 57 Die Lehrer des Pädagogiums 58
Zum Vergleich – Die beiden Lehrergruppen 65 Schluss 66*

Was ist gute Lehre? 71

*Vorweg 71
Gedanken zur »Evaluation« von Lehrveranstaltungen an einer Universität 72
Rückblick und Beobachtungen 74 Eine Konsequenz 78
Grundsätzliche Überlegungen zur Evaluation einer Lehrveranstaltung 79
Zum Beispiel – Eine Vorlesung 81*

Über das Verschwinden der Erziehungswissenschaft aus dem
Lehrerstudium – Gedanken anlässlich einer Ringvorlesung
»Einführung in die Erziehungswissenschaft« 85

*Vorüberlegungen 85 Der Anlass 87 Die Frage 89 Datenbasis 89
Das Kriterium 91 Die Befunde 92 Die Prüfung am Ende 97
Ein Fazit 100 Eine Online-Klausur am Ende 101 Was nun? 102
Anhang 105*

Die Diagonale – Überlegungen zum Studienabbruch 109

Eine neue Sachlichkeit? 115

*Eine Einladung 115 Erinnerungen 116 Der Terminus ›Fachlichkeit‹
und seine Funktion 117 Disziplin – Unterrichtsfach – Gegenstand 119
Die Sachen als Gegenstand der Arbeit im Unterricht 120
Der Gesichtspunkt der Bildung, die ›Bildungskategorie‹ 122
Menschen und ihre Bedürfnisse 123
Fazit 125*

Forschungsprojekte zu ›Erziehung‹ Eine Zwischenbemerkung 127

Die akademische Pädagogik von 1928 bis 1955. Eine inhalts- analytische Untersuchung des Wissens von Erziehung 131

Die Datenbasis 132 Die Methode 133 Ergebnisse 137 Diskussion 142

›Erziehung‹ bei deutschen Pädagogen 1928 bis 1989 – Ost und West 145

*Der Anlass und die Frage 145 Das Vorgehen 146 Die ›Erziehung‹ 147
Die ›Erziehungswissenschaft‹ 149 Die ›Ausbildung von
professionellen Erziehern‹ 150 Diskussion 151*

Referenzen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland Ost und West 153

*Vorbemerkung 153 Das Vorhaben 153 Die Titelanalyse 156
Die Argumentationsanalyse 162 Klassikerprofile 164 Schluss 175*

›Fahnenappelle‹

Zur Ethik der Forschung in ihrem Alltag 181

Zur Gewissenhaftigkeit in der Erziehungswissenschaft 182

Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förde- rung von Forschungsprojekten 189

Erziehungswissenschaft zwischen Ansatzologie und Halbbil- dung 199

*Das Problem 199 Mächtige Akteure 200 Das ›Kerncurriculum‹
und seine Kinder 202 Diffusion und Konfusion 203 Diskussion 204
Platons Höhle 205 Halbbildung? 208 Kurzum 209*

Bin ich das alles auch?

Über das Böse und eine aufgeklärte Pädagogik 211

Der Anstoß 211 Die so genannten »Missbrauchsfälle« 213

Die »neuen« Reformschulen 216 Ein theoretisches Defizit 219

Unsere Sache 223

Nachweise 225

Nachweis der Texte 225 Literaturnachweise 227

Zuvor – Eine autobiographische Paraphrase

Unter der Überschrift: *Wissenschaft als Beruf* hat der Soziologe und Ökonom *Max Weber* 1917 vor Studenten eine berühmt gewordene Rede gehalten. Inzwischen ist sie weitgehend in Vergessenheit geraten; lediglich Überschrift und vielleicht noch ein Zitat dürften hier und da geläufig sein. In dieser Form bin ich zunächst mit ihr bekannt geworden; erst später las ich den ganzen Aufsatz. Ich finde ihn heute noch faszinierend, zugegeben, man muss ihn *mutatis mutandis* lesen. So waren etwa, wie damals selbstverständlich, die Adressaten Männer; in unseren Universitäten heute sieht es anders aus.

Faszinierend – das heißt zunächst einmal, dass der Redner etwas ansprach, das auch mir nicht fremd ist. Um mir dieses Gefühl verständlich zu machen, musste ich den Text interpretieren, wie das bei allen, aber insbesondere bei älteren Texten selbstverständlich ist. Ich werde das im folgenden auf eine Weise machen, die auf den ersten Blick seltsam zu sein scheint: ich werde ihn nämlich sozusagen autobiografisch lesen, als Hintergrund für die Skizzen, mit denen ich sodann dokumentieren möchte, wie ich meinen Beruf verstanden und praktiziert habe.

Ehrlicherweise muss ich zugeben, dass ich mich auf der Suche nach einem Titel für dieses Buch irgendwann an jenen Vortragstitel erinnerte und daraufhin den Aufsatz noch einmal gründlich gelesen habe.

Der Aufsatz beginnt so:

»Jeder junge Mann, der sich zum Gelehrten berufen fühlt, muß sich vielmehr klarmachen, daß die Aufgabe, die ihn erwartet, ein Doppelgesicht hat. Er soll qualifiziert sein als Gelehrter nicht nur, sondern auch: als Lehrer. Und beides fällt ganz und gar nicht zusammen. Es kann jemand ein

ganz hervorragender Gelehrter und ein geradezu entsetzlich schlechter Lehrer sein.«

Diese Berufung fühlte ich nach bestandenen Abitur keineswegs. Als ich damals gefragt wurde, was ich denn studieren wolle: Lehrer wollte ich werden. Das brachte mir den Spott derjenigen unter meinen Klassenkameraden ein, die eine andere Perspektive hatten. Meinem Vater, einem Ingenieur, gefiel der Wunsch zunächst auch nicht so recht, und er legte mir erst einmal ein halbjähriges Industriepraktikum nahe. Danach also ein Lehrerstudium, wie es sich gehört, abgeschlossen mit dem Ersten Staatsexamen, die angestrebte Lehrbefähigung: Mathematik und Religion, dazu Physik, wie mein Vater es mir pragmatisch mit Blick auf die gängigen Fächerkombinationen in Lehrerzimmern jener Zeit nahelegte.

Eine lästige Prüfung unterwegs, das damals sogenannte ›Philosophikum‹ brachte mir die Bekanntschaft mit der Wissenschaft ein, die in Bonn ›Erziehungswissenschaft‹ hieß. Ich fand Gefallen daran und freute mich darüber, dass mein Prüfer in jener Prüfung – *Josef Derbolav* – mich nach dem Staatsexamen als Wissenschaftliche Hilfskraft einstellte. Die für heutige Verhältnisse nicht eben aufregende, damals aber ›gute‹ Note im Staatsexamen erlaubte mir die Hoffnung, dass ich in diesem Fach auch würde promovieren können. Das tat ich dann; darüber werde ich noch ein wenig berichten. Nach einem Zwischenspiel in der – wie sie damals noch hieß – *Geschäftsstelle der Studienstiftung des Deutschen Volkes* bot mir *Wolfgang Ritzel* eine Assistentenstelle an.

Das war, von heute betrachtet, der Punkt, an dem ich meinen Beruf gefunden hatte, unsicher zunächst noch, ob der mich auch wollte, aber immer mit der mit meinen Studienfächern vermutlich auch heute noch sicheren Rückzugsposition: Gymnasiallehrer. Aber auch das mit dem Lehrer stimmte irgendwie. Warum ich denn Lehrer werden wolle, war ich gefragt worden. Ich muss so etwas geantwortet haben wie: damit ich später Mädchen für die von mir geliebte Mathematik würde gewinnen können.

So etwas darf und würde ich heute nicht mehr sagen. Aber im Jahr 1954, im ›mathematisch-naturwissenschaftlichen‹ Zweig eines Gymnasiums, da

gab es keine Mädchen, und das war damals vermutlich nicht nur bei uns in Bad Segeberg so.

Bei *Weber* nun geht es weiter:

»... Darlegung wissenschaftlicher Probleme so, daß ein ungeschulter, aber aufnahmefähiger Kopf sie versteht, und daß er – was für uns das allein Entscheidende ist – zum selbständigen Denken darüber gelangt, ist vielleicht die pädagogisch schwierigste Aufgabe.«

Ungefähr so etwas hatte ich von meinem Studium erwartet, wenn ich es auch so schlicht nicht hatte formulieren können. Weiter:

»Und wer also nicht die Fähigkeit besitzt, sich einmal sozusagen Scheuklappen anzuziehen und sich hineinzusteigern in die Vorstellung, daß das Schicksal seiner Seele davon abhängt: ob er diese, gerade diese Konjektur an dieser Stelle dieser Handschrift richtig macht, der bleibe der Wissenschaft nur ja fern. Niemals wird er in sich das durchmachen, was man das ›Erlebnis‹ der Wissenschaft nennen kann. ... Denn nichts ist für den Menschen als Menschen etwas wert, was er nicht mit *Leidenschaft* tun *kann*.«

Das hatte ich tatsächlich im Theologiestudium erfahren, vornehmlich bei dem Neutestamentler *Philipp Vielhauer*. Die Examensarbeit hatte denn auch ein Thema aus dem Bereich der Schriftexegese. Eindrücklich war auch der axiomatische Aufbau der mathematischen Anfängervorlesung von *Paul Lorenzen*. Viel Zeit habe ich zudem in meinem Studium der formalen Logik gewidmet; ich hatte das vergessen, nach vielen Jahren belehrte mich ein Blick in mein Studienbuch darüber.

Nun waren zwar in den 1960er Jahren, nach einer eindringlichen Warnung vor einer ›Bildungskatastrophe‹, unter anderen Maßnahmen die Zahl der Professoren- und Mittelbaustellen drastisch erhöht worden. Die ›Pädagogischen Hochschulen‹ bzw. ›Akademien‹ wurden schrittweise in die Universitäten integriert. Aber damit war keineswegs sichergestellt, dass jemand – wie ›berufen‹ er sich fühlen mochte – selbstverständlich in kürzester Zeit, gar ohne Habilitation auch tatsächlich die insgeheim erhoffte Professur erhielt. So habilitierte ich

mich, und ich hatte Glück, dass ich noch vor Ende des Ausbaus tatsächlich auf einen Lehrstuhl für Pädagogik berufen wurde, an der *Technischen Universität Hannover*, wie die seinerzeit noch hieß.

Damals hätte ich es noch nicht so sagen können, aber in der Sache habe ich meinen Beruf seitdem so verstanden, wie ich es jetzt bei *Weber* lese:

»Daß Wissenschaft heute ein *fachlich* betriebener »Beruf« ist im Dienst der Selbstbesinnung und der Erkenntnis tatsächlicher Zusammenhänge, und nicht eine Heilsgüter und Offenbarungen spendende Gnadengabe von Sehern, Propheten oder ein Bestandteil des Nachdenkens von Weisen und Philosophen über den *Sinn* der Welt –, das freilich ist eine unentrinnbare Gegebenheit unserer historischen Situation, aus der wir, wenn wir uns selbst treu bleiben, nicht herauskommen können.«

»Sinn der Welt« – ausdrücklich hätte und hat das niemand von mir verlangt. Aber eine weitverbreitete Erwartung, die der »Erziehungswissenschaft« entgegengebracht wird, die auch nicht wenige von ihren Vertretern bereitwillig bedienen, diese Erwartung habe ich nicht zur Maxime meiner beruflichen Arbeit gemacht. Allerdings sehe ich mich heute mit einem »KKC«, einem *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* konfrontiert, in dem eine *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* definiert:

»Die Erziehungswissenschaft als Disziplin setzt sich mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen wie etwa Migration, Flucht, Fragen des Planetaren, den Auswirkungen der Pandemie auf Bildungsprozesse, der Infragestellung demokratischer Gesellschaftsordnungen und (Post-)Digitalität auseinander.«

Wenn das nicht die ganze Welt ist. Ich hingegen hatte und habe nicht die Absicht, das ganze Bildungswesen, geschweige denn das »Planetare« in den Blick zu nehmen und mich damit auseinanderzusetzen. Mir reichte es, mit angehenden Lehrern *hinter* die Kulissen eines Klassenzimmers und in die Innereien eines Bildungssystems zu blicken, wie ich es in der Ankündigung eines Seminars formuliert habe.

Vorblick

Es ist ein guter Brauch, dass alternde oder alte Wissenschaftler ihre Erinnerungen niederschreiben und publizieren. Heute wird der Brauch das eine oder andere Mal abgewandelt, und an die Stelle eines schönen Buches tritt eine Liste der Publikationen, im weitesten Sinne, auch schon mal in Form einer umfangreichen Broschüre publiziert. Leider kann ich mich diesem Brauch nicht anschließen, denn erstens sind meine Erinnerungen dürftig und zweitens wäre die Liste meiner Publikationen das ebenso. Was tun?

Ich habe da den einen oder anderen Text, meist unveröffentlicht, der mir wichtig ist. Mit einigen von denen werde ich im Folgenden illustrieren, wie ich meinen Beruf verstanden habe. Zum Teil wurden sie bereits im vorigen Jahrtausend verfasst, und selbst wenn sie jüngeren Datums sind, so beziehe ich mich vielfach auf Referenzen, die heute nicht mehr geläufig sein dürften. Mir kommt es aber nicht darauf an zu zeigen, was ich alles gelesen habe. Ich möchte vielmehr, dass meine Gedanken und Argumente als solche nachvollziehbar sind; und die wurden nun mal vor längerer Zeit geprägt. Man sollte einen solchen Text als solchen lesen und ihm folgen können, ohne dass man per Anmerkungsnummer hin und her zu springen genötigt ist.

Geradezu leserfeindlich finde ich die Norm, der wir uns in wissenschaftlichen Publikationen inzwischen kaum noch entziehen können: Name des Autors, Jahres- und Seitenzahl in Klammern gesetzt in den laufenden Text eingefügt; ausführlicher Titel dann in einem Literaturverzeichnis, besonders schön, wenn die Referenz ganz viele Autoren hat. Ich halte es hier so: Sucht man bei Zitaten nach deren Herkunft,

- so findet man das Gesuchte entweder in der Publikation, die ich hier überarbeitet wiedergebe;
- oder ein hervorgehobener Titel eines Textes verweist auf denselben unter den Literaturnachweisen.

Im übrigen möge man mir abnehmen, dass ich an keiner Stelle etwas sinnwidrig wiedergegeben oder etwas anderes unterschlagen habe.

Um das noch anzufügen: Auch meine Sprache stammt aus dem vorigen Jahrhundert. Ich habe sie in den 1930/40er Jahren gelernt und später kennen- und bewusst zu gebrauchen gelernt. Man sehe

mir nach, dass ich mich auf meine alten Tage nicht mehr modernen Moden anbequemen mag.

Erziehungswissenschaft als Beruf – die Texte sollen dokumentieren und einen Eindruck davon vermitteln, wie ich diesen Beruf verstanden und wahrgenommen habe. Mir hat er Freude gemacht. In den letzten Jahren hatte ich allerdings zunehmend große Schwierigkeiten zu verstehen, wie er heute praktiziert wird. Ich bin mir aber sicher, dass es – wie *Josef Derbolav* zu sagen pflegte – »perennes«, die Zeiten überdauernde Probleme oder einen roten Faden gibt, der uns jeweils mit unseren Vorgängern verbindet.

Eine Ergänzung noch: In Bonn hieß das damals »Erziehungswissenschaft«; anderenorts firmierte dasselbe unter der Bezeichnung »Pädagogik«. So bin ich in Bonn in »Erziehungswissenschaft« promoviert worden; in Münster habe ich mich für eben dasselbe Fach habilitiert; mein erster Lehrstuhl in Hannover hatte die Widmung »Pädagogik«; und in Siegen legte ich Wert darauf, dass mein Lehrauftrag wiederum »Erziehungswissenschaft« war. Soweit ich das beurteilen kann, hatten diese Unterschiede in der Bezeichnung keinen Einfluss darauf, wie ich meinen Beruf verstanden und praktiziert habe.

Die Dissertation

... zur *Pädagogik August Herrmann Franckes* liegt gedruckt vor. Wahrscheinlich kommt es nicht so häufig vor, dass der Doktorand sie guten Gewissens nach dem Ende seiner hauptamtlichen Tätigkeit überarbeitet hat und neuerdings gedruckt sehen kann und mag. Mir gefällt sie noch heute, und die Neuauflage markiert ein schönes Gegenstück des Beginns der akademischen Karriere.

Die Entstehungsbedingungen habe ich dort im Vorwort skizziert. Im Schlusskapitel habe ich mir Rechenschaft gegeben, was ich in der Auseinandersetzung mit dem Werk dieses pädagogischen Vorfahren gelernt habe. Um eine ganz schlichte Formulierung aufzugreifen, die ich gelegentlich gebraucht habe: Ich habe in dieser Auseinandersetzung meine Pädagogik gelernt, die Grundzüge meines Verständnisses von »Erziehung in der Gesellschaft«.

Mit dem Text über *Das »Böse« in der Pädagogik* mache ich hier den Anfang. Zwar habe ich ihn erst lange nach der Erstveröffentlichung meiner Dissertation niedergeschrieben. Gleichwohl steht er noch ganz in der Tradition historisch-kritischen Arbeitens, wie es seinerzeit die Regel war. Hier mag er zeigen, was ich damals in der Sache und methodisch gelernt habe und wie das mir auch später noch bei der Bearbeitung tiefsitzender, pädagogischer Probleme geholfen hat.

Ganz anders viele Jahre später der Text über das *Pädagogium*. Da habe ich einen Teil der Daten ausgewertet, die in einem umfangreichen Projekt zu *Franckes Schulen* erhoben worden.

»Die Quellenbestände des Schularchivs geben Auskunft über die soziale und geographische Herkunft von Schülern und Lehrern der Franckeschen Stiftungen sowie über deren weiteren Lebensweg nach Verlassen der Anstalten. Regelmäßig geführte Protokolle über Lehrer- und Verwaltungskonferenzen, von Inspektoren verfasste Hausbücher, Verordnungen, Schülerarbeiten, Lektionsbücher und -pläne, Rechnungsbücher, Speiseordnungen und Gebäudegrundrisse bieten detaillierte Einblicke in den damaligen Schulbetrieb und Lebensalltag.«

Mit Hilfe dieser Daten konnte ich einen Teil der Angaben zu Schülern und Lehrern historisch-empirisch präzisieren, die ich zuvor in dem Text über das »Böse« gemacht habe.

Hier und bei den folgenden Zeitschriftenprojekten muss ich mit einem kritischen Kommentar rechnen: Wozu so ausführlich und bis ins kleinste Detail? Reichte nicht eine aussagekräftige Zusammenfassung wie bei dem Ost-West-Vergleich? Das kommt auf die Absicht des Autors an. Für eine »Autobiographie« mag das gelten, nicht aber für diesen Rechenschaftsbericht. In dem möchte ich lediglich dokumentieren, woran und wie ich gearbeitet habe, was dabei herausgekommen ist und was nicht. Man kann derartige Berichte ohne weiteres sozusagen diagonal lesen: dem nachgehen, woran das Auge hängenbleibt, anderes übergehen. Die Frage, die den Untersuchungen zugrunde liegt, mag nicht für jeden interessant sein. Mein Vorgehen hingegen ist nicht in erster Linie durch sie bestimmt, sondern durch die Art der Dokumente, aus denen man dann ein Bild der in

Frage stehenden Sache entstehen kann – mehr oder weniger vollständig, wohl aber verlässlich. Derartige, methodischen Überlegungen halte ich auch bei anderen Forschungsvorhaben für unausweichlich.

Didaktik und Curriculum

1969 in Münster – eine andere Welt. Im Zuge der Anstrengungen, jene »Bildungskatastrophe« abzuwenden, nahm man sich die Inhalte des Unterrichts in der Schule vor. Moderne »Curricula« sollten die antiquierten »Lehrpläne« ersetzen; die Praxis, die »Empirie« von Unterricht sollte Gegenstand der Erziehungswissenschaft sein und nicht immer nur Ideen, die über die Jahrhunderte tradiert worden waren. *Hervig Blankertz* und wir, seine Mitarbeiter, beteiligten uns.

Damals gab es Geld, viel Geld; sogar zwei Quellen waren es, die ich anzapfen konnte:

- Die *Stiftung Volkswagenwerk* hatte ein Programm zur Förderung von Projekten aus dem Bereich der Curriculumforschung aufgelegt; unter der Federführung von *Hervig Blankertz* haben *Frank Achtenhagen* und ich jeweils unser wissenschaftliches Steckpferd satteln können. Meines hatte die Entwicklung eines Curriculums für den Unterricht im Fach »Erziehungswissenschaft« in der gymnasialen Oberstufe zum Gegenstand, ein Fach, damals nahezu ohne Tradition, einen Lehrplan und ohne brauchbare Unterrichtsmaterialien.
- Das *nordrhein-westfälische Kultusministerium* musste von Amts wegen eben diese entwickeln lassen und stellte dafür nicht unbeträchtliche Mittel zur Verfügung.

Heute ist das kaum vorstellbar: ein wissenschaftlicher Assistent und gleich zwei richtig teure Forschungsprojekte. Da kamen sehr viele und sehr günstige Randbedingungen zusammen.

Wie das aber so ist: Den Bedürfnissen der Praxis, in der Lehrpläne und Unterrichtsmedien ihren Ort haben, muss schneller Rechnung getragen werden, als Wissenschaftler wissenschaftlich arbeiten, vor allem wenn dies bei einem Anfänger noch etwas länger dauert. Als bei uns als Ergebnis dessen, was wir schlicht *Forschungsprojekt Pädagogikunterricht* nannten, nämlich eine *Didaktik des Pädagogikunterrichts* herauskam, war ein Lehrplan bereits in Geltung, in klassischem Verfahren

entwickelt; passende Unterrichtsreihen ließen auch nicht lange auf sich warten. Unsere *Projekte für Erziehungswissenschaft in der Studienstufe* kamen da nicht nur zu spät, sie passten auch nicht in den Rahmen, den letzten Endes politische Vorgaben didaktischen Unternehmungen zuweisen: Wir hatten nämlich thematisch geschlossene Vorhaben entwickelt; gefordert waren lehrgangsorientierte Materialien.

Mit dem Lehrplan bzw. dem Curriculum habe ich mich auch später noch beschäftigt. So haben *Karl Frey* und ich eine Replikationsstudie zur Dissertation von *Hans-Dieter Haller* angeregt, einer Befragung sämtlicher Mitglieder von seinerzeit arbeitenden Lehrplankommissionen. Sie wurde am *Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel* von *Henning Haft* und *Stefan Hopmann* durchgeführt. Das Ergebnis ihrer Arbeit habe ich für mich unter der Frage festgehalten: *Lehrplanentwicklung nach Robinsohn*. In einem Satz gesagt: An der Praxis der Entwicklung von Lehrplänen bzw. Richtlinien hat sich 20 Jahre nach *Robinsohn* nur wenig geändert. Ich habe darüber in einem Kapitel meines *Schulbuch*-Buches berichtet.

Wichtiger noch war für mich, dass ich über diese Arbeit Zugang zu einer lose an das Institut angebundenen Arbeitsgruppe fand: *Didaktik meets Curriculum*. Die Mitarbeit dort nötigte mich geradezu,

- mir über mein Verständnis von Didaktik Rechenschaft zu geben,
- und dies nicht zuletzt dank der Notwendigkeit, das alles in englischer Sprache für anglo-amerikanisch sozialisierte Kollegen verständlich zu formulieren.

Aus meinen Beiträgen zur Arbeit der Gruppe ist dann mit tatkräftiger Hilfe von *Ian Westbury* die Aufsatzsammlung *Looking into Classrooms* hervorgegangen.

Für eine Reihe von Jahren war ich Mitglied eines Vereins, der ursprünglich im Umkreis eines Schulbuchmuseums – in Ichenhausen – gegründet worden war und inzwischen als Forschungsschwerpunkt an der Universität Augsburg firmiert. Die Themen der jeweiligen Jahrestagungen haben mich angeregt, einer alten Frage nachzugehen: Mit den »Medien« des Unterrichts hatte ich zuvor wenig anfangen können. Das »Schulbuch« war natürlich eines; aber das wissen bereits Studienanfänger. Jetzt nahm ich Gelegenheit, mich auf dem Wege über unterschiedliche Zugänge dem Begriff eines *Unterrichts-* bzw. *Bildungs-*

mediums anzunähern. Das erwähnte *Schulbuch-Buch* dokumentiert das Ergebnis. – Dort habe ich im Übrigen auch über den Versuch berichtet herauszufinden, wie ein solcher Verein »im Laufe der ersten 20 Jahre ihrer Existenz [seinen] satzungsgemäßen Zweck verfolgt« hat.

Die Lehre

In meinen Lehrveranstaltungen sowohl in Hannover, als auch nahezu ausschließlich in Siegen, hatte ich es mit angehenden Lehrern zu tun. Ich sah es als meine Aufgabe an, sie in einer sowohl propädeutischen, als auch einigermaßen umfassenden Weise in das in der Regel nicht sonderlich geschätzte Fach »Erziehungswissenschaft« überhaupt erst einmal einzuführen. Die große Mehrzahl hatte es als Unterrichtsfach im Gymnasium noch nicht kennengelernt. So versuchte ich mich an dem, was mir als Studenten gefehlt hatte, an einer *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Dem Zweck einer solchen Einführung entsprechend sollte gelegentlich auch der Umweg über die *Geschichte der Erziehung* und des Nachdenkens über sie dienen. – In zwei Büchern habe ich dokumentiert, wie ich diese Aufgabe wahrzunehmen versucht habe.

Wichtiger noch, im Blick auf das künftige Berufsfeld der Studenten, war mir die Didaktik. Angefangen hatte ich mit den berühmterbüchtigten *Theorien und Modelle[n] der Didaktik* von *Hervig Blankertz*. Aber schon bei meiner ersten Vorlesung unter dieser Überschrift wurde mir klar, dass dessen, wie er es nannte, »wissenschaftstheoretischer« Zugang eher von der Sache – dem Unterricht in der Schule – ablenkte, als dass er sie vor Augen geführt hätte und zur Reflexion auf sie hätte anleiten können. Von vielen Seiten habe ich mich dann dem genähert, was ich schließlich als *Einführung in die Didaktik* wiederum in einem Buch zusammengefasst habe.

Mit »Einführungen« kann man heute in unserer Wissenschaft nicht punkten. Von Studenten, mit denen ich zu tun hatte, musste ich immer wieder hören: zu schwer. Jüngere Fachkollegen hingegen wollten und wollen es schon etwas differenzierter, komplexer. Sie spüren zum Beispiel »100 Begriffe« von »Unterricht« auf oder sortieren »101 allgemeindidaktische Objekttheorien«. Oder man stellt zusammen,

was Frühere oder Zeitgenossen über, sagen wir, »Bildung« oder »Inklusion« geschrieben haben. So etwas wollte ich mir und meinen Studenten nicht zumuten. Ich habe es bei meiner *Einführung* bewenden lassen.

Die Lehre ist eine der beiden traditionellen Aufgaben von Hochschullehrern. Heute sieht es allerdings eher so aus, als sei die Anzahl der Seiten, die wir mit unseren Gedanken haben bedrucken lassen, das einzige Maß für die Qualität unserer Arbeit. Man mag einwenden, dass es ja immerhin eine »Evaluation« unserer Lehre gebe. Die gibt es, aber so, wie ich sie kennengelernt habe, ist sie so gut wie nichts wert, hat sie keinerlei Konsequenzen außer denen, die ich selber zu ziehen Lust habe oder auch nicht. Mitgemacht habe ich das Spiel gleichwohl. Aber für meine akademische Lehre habe ich buchstäblich nichts daraus gelernt; da bin ich Autodidakt. – Die Texte zur *Evaluation* und zur *Ringvorlesung* sind in einem solchen Zusammenhang zu sehen.

Ob ein Studienabbruch auf nicht so »gute« Lehre zurückzuführen ist, lässt sich aus den Daten nicht entnehmen, die der Hochschulverwaltung zur Verfügung stehen; eher wohl nicht. Gleichwohl finde ich es erstaunlich, dass sich, von ein paar Spezialisten abgesehen, so gut wie niemand mit diesem Phänomen näher beschäftigt. Mehr Geld, mehr Personal – das wird als Abhilfe schnell empfohlen, wenn der Ausstoß des Systems nicht den erwünschten Umfang oder die erforderliche Qualität hat. Der einzige Parameter in diesem Zusammenhang, auf den wir Lehrer Einfluss nehmen können, ist unsere Lehre. – Auf solche Überlegung geht der Text über den *Studienabbruch* zurück.

Forschungsvorhaben zu »Erziehung« – Die »Zeitschriftenprojekte«

Jenem ersten Projekt zum Pädagogikunterricht folgten im Laufe der Jahre allerlei weitere Forschungsvorhaben, drei von ihnen sind mir besonders wichtig. Heute würde man sie wohl als »Diskursanalysen« bezeichnen, aber eine derartige Etikettierung wäre nicht sonderlich aufschlussreich. In allen dienen bestimmte Texte von Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftlern als Datenbasis für die methodisch

kontrollierte Prüfung von Annahmen, die auf scheinbar plausible, alltägliche Selbstverständlichkeiten zurückgehen.

- Hat die Emigration von Erziehungswissenschaftlern aus Deutschland einen Verlust an theoretischem Problembewusstsein in Deutschland als Folge gehabt, der partiell durch Remigranten rückgängig gemacht wurde?
- Haben sich der pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Diskurs in Deutschland West, der Bundesrepublik Deutschland, einerseits und Ost andererseits, der Deutschen Demokratischen Republik, grundlegend voneinander unterschieden?
- Wie sieht die Inanspruchnahme von *Klassikern* der Pädagogik in erziehungswissenschaftlichen Argumentationen aus, wiederum jeweils in Deutschland Ost und West:
 - wer kann in dem Sinne als »Klassiker« bezeichnet werden, dass er besonders häufig als Referenz in Anspruch genommen wird;
 - für was erscheinen diese »Klassiker« als Referenzen; und
 - welche argumentativen Zwecke die Autoren mit der Inanspruchnahme von diesen Referenzen verfolgen.

Datenbasis waren in allen Projekten *Aufsätze*, die *Professoren* für Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik an deutschen Universitäten in den jeweils wichtigsten *Fachzeitschriften* publiziert hatten. Die Festlegung auf diese Stichprobe wird in dem Bericht über das erste der drei Vorhaben erläutert und begründet.

Anmerkung zu Webers »Konjektur«

Bei meinem Rückblick habe ich mich gefragt, welcher Art Daten ich in meinen Forschungsvorhaben auf welche Weise interpretiert habe. Auf den ersten Blick sehen sie recht heterogen aus. Immer waren es jedoch allemal *Dokumente*, die ich auf unterschiedliche Weise ausgewertet habe:

- bei meiner Dissertation Texte, die ich nach dem Wort und dem Begriff »Erziehung« durchsucht habe. Die Ordnung der Wörter in meinem Zettelkasten sehe ich als eine vage Vorform der heutigen »Kategorienbildung« an. Mithilfe dieser Ordnung konnte ich eine in sich einigermaßen stimmige Interpretation vorlegen;

- in dem Projekt zum Pädagogikunterricht haben wir per Fragebogen Kategorien vorgegeben und Häufigkeiten verrechnet, zum Teil auch zu einander in Beziehung gesetzt;
- über reine Häufigkeiten berichte ich in dem Text zum Pädagogium.

Interessanter sind natürlich Zusammenhänge, wie wir sie in den drei Zeitschriftenprojekten untersucht haben.

Da testet man üblicherweise die Wahrscheinlichkeit, ob ein Merkmal oder mehrere in unterschiedlichen Gruppen gleich verteilt sind oder diese sich im Hinblick auf das Merkmal voneinander unterscheiden. Der zuständige Test, der *Chi-Quadrat*test, erlaubt eine erste Antwort auf die Frage, ob man sinnvollerweise von »Unterschieden« sprechen kann. Weiter braucht man ein Maß für deren Ausprägung. Wir haben mit *Cramers V* gearbeitet, weil er verschieden große Tabellen vergleichbar macht. Aber eine einzige Maßzahl sagt bei umfangreichen Tabellen nicht viel aus. Deswegen nutzt man zur Interpretation der Daten nur die Zellen einer Kreuztabelle, die einen relevanten Beitrag zum Gesamtwert leisten. Als brauchbares Maß für diesen Beitrag und damit für die *praktische Bedeutsamkeit* werden die *standardisierten Residuen* (StdR) verwendet. Die Felder einer Kreuztabelle mit hohen standardisierten Residuen sind es, die für Unterschiede verantwortlich und demnach zu interpretieren sind. Im folgenden wird von *Unterschieden* nur dort gesprochen, wo ein standardisiertes Residuum $\geq +2$ bzw. ≤ -2 beträgt.

Versuche zur Forschungsmethodik

In der Regel habe ich meine Forschungsvorhaben gleichsam intuitiv konzipiert, besser gesagt: Ich habe mehr oder weniger ausdrücklich an solchen Projekten Maß genommen, die ich in meinem Umfeld kennenlernen konnte. Besonders gerne erinnere ich mich an viele, lehrreiche Diskussionen mit der Frankfurter Arbeitsgruppe um *Heinz-Elmar Tenorth* im Zusammenhang mit dem Projekt zur Wissenschaftsemigration. Da ich bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* nicht nur Antragsteller, sondern zeitweise auch Gutachter war, wurde ich gelegentlich gebeten, jüngere Kollegen im Vorfeld einer Antragstel-

lung zu beraten: woran sie denken sollten, wollten sie, dass ihr Antrag nicht *a limine* abgelehnt würde. Ich ließ mich gerne darauf ein, musste dann aber feststellen, dass ich selbst so etwas wie eine praktikable, explizite Gebrauchsanweisung gar nicht zur Hand hatte. Anders gesagt: Ich musste mich vorweg erst einmal vergewissern, nach welchen Gesichtspunkten ich selbst zuvor Anträge geprüft und beurteilt hatte. Das Ergebnis solcher Vergewisserung waren die *Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förderung von Forschungsprojekten*, die ich jetzt in meinen Rückblick aufnehme.

Zur Methodik der Forschung zähle ich auch ethische Implikationen; da bin ich nicht der einzige. Ich denke dabei allerdings weniger an die »Forschungsethik«, wie sie in aller philosophischer Ausführlichkeit allenthalben zu finden ist, sondern eher an das kleine Detail. Es war nur ein kleiner, scheinbar harmloser Anlass, der mich veranlasste, mir Gedanken zur *Ethik der Forschung im Alltag der Forschung* zu machen. Den beschreibe ich in dem Text zu den *Fahnenappellen* genauer.

Kam es mir hier auf die Sorgfalt im Alltag der wissenschaftlichen Arbeit an, so hatte ich es beim Thema *Ansatzologie* auf das Werkzeug abgesehen. Unter unterschiedlichen Bezeichnungen und mit unterschiedlicher Reichweite werden »Ansätze« oder gar »Theorien« in erziehungswissenschaftlichen Argumentationen zum Ausgang genommen oder als Referenz benutzt. Die »Diskursanalyse« zum Beispiel ist so ein »Etwas«, das sich zur Legitimation von Verfahren eignet, bei denen dann ein unüberschaubares Korpus von irgendwelchen Texten einer wie auch immer vorgehenden Betrachtung unterzogen wird. Die Chiffre dient dazu sicherzustellen, dass es sich um eine »wissenschaftliche Untersuchung« handelte. Auch die Verwendung der »Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayrings« gehört hierher, gerne genutzt, aber selten begründet und erläutert. Besonders gut gefällt mir die Redefigur: »Geht man mit Humboldt davon aus, dass ...«. Jedes Mal, wenn ich sie lese, frage ich mich als erstes, wohin das Argument wohl führen mag, wenn ich nicht »davon ausgehe«. Der Frage, wer oder was »Humboldt« sein mag – dieser Frage war ich bereits in dem Referenzen-Projekt nachgegangen.

Die *Ansatzologie* habe ich erfunden, nachdem ich allenthalben feststellen durfte, dass das Interesse eines Autors weniger dem Gegen-

stand der Untersuchung dient als vielmehr einer Bestandsaufnahme dessen, wie über diesen geschrieben und geredet wurde und wird. Die *Theorien und Modelle der Didaktik* von Blankertz sind mir ein treffliches Beispiel dafür: Das Buch und all seine Nachfolger handeln nicht etwa vom Unterricht, sondern eben davon, wie mit wissenschaftlichem Anspruch über ihn geredet und geschrieben wird.

Tua res agitur

Wir – auf dieser Seite *Die* – auf der anderen

... das ist ein gängiges Argumentationsmuster, das mir wieder und wieder in der Erziehungswissenschaft begegnet. Hier, wo ich mein Berufsleben dokumentiere, erläutere ich meine weniger dualistische Sicht der Welt der Erziehung und des Nachdenkens über sie. Dabei greife ich auf eine methodische Maxime zurück, die ich bereits in meinem Studium kennengelernt habe, deren Wichtigkeit mir allerdings erst gegen Ende meines Berufslebens so recht deutlich geworden ist.

Nostra res agitur – die klassische Maxime für die Exegese insbesondere kanonischer Texte geht auf einen Hexameter in einem Brief von Horaz zurück. Der hat die Sache in einem anderen Zusammenhang sehr drastisch ausgedrückt: *Nam tua res agitur, paries cum proximus ardet* – *Auch deine Sache ist's, steht die Hütte des Nachbarn in Flammen*. Der Blick zurück auf unsere akademischen Vorfahren ebenso wie auf den Machtmissbrauch in unseren pädagogischen Institutionen heute sollte sehen, dass nicht nur dort die Hütte brennt, dass wir vielmehr kein Stück besser – nicht sind, aber von Natur aus ausgestattet sind.

Gelehrter und Lehrer

Das Fach Erziehungswissenschaft hätte ich »in Forschung und Lehre angemessen zu vertreten«, so hieß es in der Vereinbarung mit dem nordrhein-westfälischen Wissenschaftsminister, die mich an die damalige *Universität-Gesamthochschule Siegen* geführt hat. Ich *fühlte* mich zu Beginn meiner Berufstätigkeit zwar nicht berufen, wie ich eingangs schrieb – aber ich *wurde* berufen. Ob ich das Fach angemessen vertre-

ten habe, mögen Andere beurteilen. Wie ich dem Auftrag nachgekommen bin, will ich im Folgenden an Beispielen zeigen. Zwei Gruppen von Arbeiten sind darunter allerdings nicht vertreten: die *Gutachten*, die wir von Berufs wegen anzufertigen haben, und die *Rezensionen*, die wir ungefragt, jedenfalls freiwillig verfassen. Da sind bei mir im Laufe der Jahre ziemlich viele zusammengekommen, nicht immer zum Vergnügen der jeweiligen Kandidaten bzw. Autoren. So oder so: Aus verständlichen Gründen kommen sie hier nur zu Sprache, nicht aber sind sie durch Beispiele vertreten.

Gutachten gehören zu Pflichten von Personen, deren Beruf – Berufung hin und her – heutzutage mal als »Hochschullehrer«, mal als »Forscher«, schlicht: als »Professor« bezeichnet werden. Dieser Aufgabe können sie sich nicht entziehen: Examensarbeiten, Dissertationen, Habilitationsschriften, auch Seminararbeiten sind zu beurteilen; in Berufungsverfahren das Gesamtwerk von Kollegen. Gutachten für Dritte muss man zwar nicht anfertigen. Man kann sich einem Auftrag aber gleichwohl schlecht entziehen, zumal dann, wenn er mit den sehr erwünschten Drittmitteln oder mindestens mit dem Kommunikationsmedium »Reputation« honoriert wird.

Rezensionen hingegen gehören zum Kerngeschäft ihrer »Forschung«. Noch in meiner akademischen Jugend waren sie vornehmlich Medien einer fachöffentlichen, sachbezogenen Auseinandersetzung unter den Gelehrten. Das hat sich geändert. »Des vielen Büchermachens ist kein Ende«, sie alle zu studieren »macht den Leib müde« – wie man in leichter Abwandlung eines bekannten Ratschlags des *Pre-digers Salomonis* sagen kann. Dem entspricht ein Bedürfnis nach kundiger Information eines breiteren, wissenschaftlich interessierteren Publikums. »Schon längst aber [...] ist Babel zum Synonym für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs geworden«, lesen wir im ersten Heft einer *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*. Die zum Beispiel sucht seit Jahren ein solches Bedürfnis nach Orientierung zu befriedigen. Von ihren Rezensenten verlangt sie deswegen »eine klare Struktur sowie konzise Formulierungen, die eine Leser:innenführung ermöglichen«. In der Mehrzahl sind dies inzwischen weniger Forscher, als vielmehr solche, die es erst werden wollen und dokumentieren, dass sie ein Buch verständig gelesen haben.

Gelehrter und Lehrer – in einer Person oder mit verteilten Rollen, allemal gilt, wie *Weber* es für seine, für die Wissenschaft von der Politik resümierte:

»In einer Vorlesung oder im Hörsaal [...] wird man, wenn etwa von »Demokratie« die Rede ist, deren verschiedene Formen vornehmen, sie analysieren in der Art, wie sie funktionieren, feststellen, welche einzelne Folgen für die Lebensverhältnisse die eine oder andere hat, dann die anderen nicht demokratischen Formen der politischen Ordnung ihnen gegenüberstellen und versuchen, so weit zu gelangen, daß der Hörer in der Lage ist, den Punkt zu finden, von dem aus *er* von *seinen* letzten Idealen aus Stellung dazu nehmen kann.«

Was mich und meine Wissenschaft heute angeht, so brauche ich das nicht zu übersetzen, sondern nur noch das »Seminar« und den »Schreibtisch« als weitere Arbeitsorte anzufügen.

Hat das ›Böse‹ ausgedient? August Hermann Francke und eine ›aufgeklärte‹ Pädagogik

Ein Zugang – Anknüpfung an Comenius

»Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut« – so hat *Jean Jacques Rousseau* 1762 dekretiert. Das war und ist für viele Pädagogen heute noch der Paukenschlag, der die moderne Erziehung allererst möglich machte; ja, erst jetzt könne man von ›Erziehung‹ im modernen Sinne reden. Aber hatten nicht Frühere das ebenso gesehen? Liest man sich etwa in eines der Sprach-Sach-Lehr-Bücher des *Johann Amos Comenius* ein, könnte man den Eindruck haben, dieser sei derselben Überzeugung gewesen. Allen seinen Büchern liegt klar erkennbar eine Vorstellung von der Ordnung der Schöpfung Gottes zugrunde – in Bilder gebracht im *Orbis Sensualium Pictus*; hier und in allen übrigen Büchern zugleich in Geschichten gefasst. Es ist tatsächlich ein *orbis*, ein Kreis, den das Buch nachzeichnet: die Welt, dargestellt als Kreis der Schöpfung Gottes, geordnet gemäß dem göttlichen Schöpfungswillen und den menschlichen Sinnen zugänglich, das heißt: für Menschen erfahrbar. Diese Welt ist *per definitionem* gut.

Der Schein einer friedlichen, harmonischen Ordnung, einer Ordnung, in der selbst Anomalien und die Kriegsführung ihren Ort haben, dieser Schein täuscht. Wo *Comenius* nicht lehren will, wie die Welt beschaffen sein und wahrgenommen werden *sollte*, wo er nicht Didaktiker ist, da finden wir bewegende Schilderungen und Analysen der Welt, wie sie *ist*. Und da ist nichts in Ordnung. Im ersten Teil seiner Schrift *Das Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens* beispielsweise zeigt er das in aller drastischen Ausführlichkeit. Und damit bin ich bei

einem Problem, mit dem ich mich in meiner Dissertation zur Pädagogik *August Hermann Franckes* konfrontiert sah.

Der Ansatz

»Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut« – seither gibt es nur wenige Pädagogen, die das nicht zur Maxime, gar zur Grundlage ihrer Pädagogik gemacht hätten, und zwar theoretisch ebenso wie praktisch. Mit *August Hermann Francke* hingegen und seinem Werk tun sich unsere modernen Pädagogen ziemlich schwer, selbst die Erziehungswissenschaftler, wenn sie es denn zur Kenntnis nehmen. Nach ihrem ziemlich übereinstimmenden Urteil ist es *Rousseaus Emile ou de l'éducation*, der eine pädagogische Zeitenwende markiert. Von Pädagogik im modernen Verstande könne, wie gesagt, *zuvor* noch nicht die Rede sein.

Hervig Blankertz lässt den Pietismus immerhin noch als »religiösen Nebenzweig« der Aufklärung gelten. – *Ulrich Herrmann* geht da forscher zur Sache. Er misst *Francke* am Maßstab *seines Rousseau*-Verständnisses, und das macht er auch noch völlig verständnislos. *Franckes* Erziehungslehre sei »ein Szenario von Konflikten, Zusammenstößen und Katastrophen«; der »Kern aller Erziehung (sei) Zucht und Disziplin«. So charakterisiert, erscheint das Konzept der »Kinderzucht« - *Rousseau* sei Dank! - als eine überwundene Stufe im »geschichtlichen Gang des sich aufklärenden pädagogischen ... Denkens«. – Man muss *Herrmann* zu Gute halten, dass er von *Francke* selbst wohl keine Zeile gelesen hat; und auch *Blankertz* hatte wohl eher über als von *Francke* gelesen.

Man sollte meinen, dass ein derartiges Vorgehen, wissenschaftlich gesehen, als unseriös zu gelten hat. Sehen *wir* also genauer hin bei *Francke*. Dabei beginne ich an dem Punkt, der unseren aufgeklärten Pädagogen am meisten zu schaffen macht: an dem, was ich in Anlehnung an *Franckes* Terminologie den Zirkel von *Unwissenheit und Bosheit* nenne.

Am 22. Dezember 1692 war *August Hermann Francke* zum *Professor Graecae et Orientalium linguarum*, also für die propädeutischen Sprachstudien, an die zu gründenden Universität in Halle berufen worden;

zugleich und als Pastor in Glaucha, einer Vorstadt von Halle. Es ist bekannt, dass er zuvor während der Zeit seiner Sprachstudien in Hamburg einige Kinder unterrichtet hat. Wir wissen weiter, dass *später* in Erfurt Vorlesungen über die Erziehung von Kindern und Jugendlichen gehalten hat. Sein Manuskript ist noch vorhanden; ich habe es seinerzeit als solches identifiziert; man kann es aber leider so gut wie nicht entziffern. In *Franckes* Schriften findet man allerdings nur ganz dürftige Hinweise darauf, dass er sich mit Erziehung beschäftigt hatte, bevor er nach Glaucha kam.

Gleichwohl war er nicht ganz unvorbereitet, als er seine Pfarrstelle antrat und diejenige Situation vorfand, die er in einer Rechenschafts- und Werbeschrift geschildert hat, in den *Segensvolle[n] Fußstapfen des noch lebenden und waltenden ... Gottes*. Was er in Glaucha vorfand, waren Armut und Verwahrlosung der Sitten; die Ursache dieser Zustände bezeichnete er formelhaft als »Unwissenheit und Bosheit«. Es dürfte ziemlich schlimm gewesen sei, selbst wenn man in Rechnung stellt, dass es vornehmlich Programm- und Werbeschriften einerseits und Bußpredigten andererseits sind, die uns seine Sicht der Situation vermitteln. Dass seine Klage über die soziale Lage in seiner Gemeinde berechtigt war, ist nachgewiesen; aber darauf möchte ich nicht hinaus. Vielmehr will ich zeigen, dass und wie der Pastor und Theologe diese Situation *pädagogisch* interpretierte, als eine Situation, die ihn zum – im weitesten Sinne – Erzieher werden ließ.

Zu Beginn seines pädagogischen Werkes hat er sie so beschrieben:

Im Rahmen der Armenpflege seiner Zeit wurde auch dem Pastor das übliche Almosen abgefordert. Und so ließ er »ihnen [sc. den Armen aus der Nachbarschaft seines Pfarrhauses in Glaucha] eine Zeit lang vor der Thür Brodt austheilen: bedachte aber bald dabey, daß dieses eine erwünschte Gelegenheit sey, denen armen Leuten, als bey welchen mehrentheils grosse Unwissenheit zu seyn, und viele Bosheit vorzugehen pflaget, auch an ihren Seelen durchs Wort Gottes zu helfen.«

Francke erläuterte das dann weiter. Er habe die Gelegenheit der Austeilung von Almosen zu einer kurzen Catechisation genutzt, indem er

die Jüngerer »aus dem Catechismo Lutheri, von dem Grunde ihres Christenthums« fragte und die Älteren zuhören ließ.

»Weil ich nun bey dem armen Volck solche grobe und greuliche Unwissenheit fand, daß ich fast nicht wußte, wo ich anfangen sollte, ihnen einen festen Grund ihres Christenthums bezubringen: bin ich von solcher Zeit her bekümmert gewesen, wie ihnen nachdrücklicher geholfen werden möchte, wohl erwehend, daß dem Christlichen und gemeinen Wesen ein sehr grosser Schade daraus entstehe, daß so vieles Volck, als das Vieh, ohne alle Wissenschaft von GOtt und Göttlichen Dingen dahin gehet, insonderheit aber daß so viele Kinder, wegen der Armuth ihrer Eltern, weder zur Schulen gehalten, noch sonst einiger guten Auferziehung geniessen, sondern in der schändlichsten Unwissenheit und in aller Boßheit aufwachsen, daß sie bey zunehmenden Jahren zu nichts zu gebrauchen seyn, und sich daher auf Stehlen, Rauben und andere böse Thaten begeben.«

Zu Beginn des Schulbuchs von *Comenius* lesen wir bereits:

»Der Unwissenheit [*ruditis*] Arzneymittel ist die Kunst-Lehre [*eruditio*], welche den Gemütern in der Schule sol beygebracht werden.«

Francke geht da einen wesentlichen Schritt weiter: Unwissenheit als Quelle der Bosheit. Schon bei meiner ersten Beschäftigung mit seinem Werk las ich das nicht nur als einen anrührenden Bericht über jene Situation des Anfangs. Ich hatte vielmehr den Eindruck, dass dies ein Schlüsseltext sein müsste; ein Text, in dem er zwar über den Anfang seines pädagogischen Werks berichtet, der zugleich aber auch die Grundlagen seiner Pädagogik erschließt. – Wie das?

Das Wesen des Menschen

Der Hallenser Dogmatikhistoriker *Erhard Peschke* hat detailliert die Annahmen über Wesen und Bestimmung des Menschen rekonstruiert, auf die *Francke* seine Interpretation der sozialen Situation seiner Zeit gründete:

»Francke denkt nicht von der Schöpfung, sondern von der Sünde her.« Wohlgemerkt: von der Sünde und nicht von der Schöpfung her, wie man dies noch in den Lehrbüchern des Comenius dokumentiert finden mag. »Im »Stand« der Natur herrscht die Sünde. Durch den Fall Adams ist das Verderben über alle Menschen gekommen. Die *Erbsünde* hat den Menschen in allen seinen Kräften zerstört.« »Francke ist davon überzeugt, daß die Sünde in der Tiefe des menschlichen Lebens verborgen ist. Das »Geheimnis der Bosheit« steckt »von Natur« im *Herzen* des Menschen.«

Das ist ein Argument, von dem ich behaupte, dass auch säkulare Erziehungswissenschaftler unserer Tage es nicht ohne weiteres abweisen können, wenn sie sich dazu verstehen könnten, es wie folgt zu lesen: Die biblische Erzählung vom Fall Adams, vulgo: vom *Sündenfall*, darf man als eine ätiologische Sage lesen, als eine Geschichte, in die Menschen die tiefsitzende *Erfahrung des Bösen* in der Welt gefasst haben: Saufen, Huren, Rauben, Lügen und Morden – das gab es doch nicht erst im Mitteleuropa des ausgehenden 18. Jahrhunderts; und auch heute brauchen wir nur die Tageszeitung aufzuschlagen oder uns auf dem Schulhof umzusehen. Jene Erzählung, auf die *Francke* geradezu als auf einen Topos zurückgreift, drückt neben der empirischen Erfahrung zugleich die Überzeugung aus, dass dieses »Böse«, dass *das* »Böse« ein Wesensmerkmal des Menschen ist und dass es nicht durch eine Willensanstrengung – oder durch eine Proklamation zu Beginn einer Erziehungsutopie wie bei *Rousseau* – aus der Welt gedacht, räsoniert oder gar geschafft werden kann.

Bezeichnend finde ich, dass das »Böse« in der deutschen Umgangssprache ausschließlich theologisch-religiöse Konnotationen hat und deswegen im Alltag nicht sozusagen unbefangen gebraucht werden kann. Einen rein deskriptiven Gebrauch des Begriffs oder ein funktional äquivalentes Wort kennt unsere Alltagssprache nicht mehr.

Für *Francke* ist das Böse *ein konstitutives Moment* des, in seiner Sprache, »natürlichen« Menschen, und das heißt, des Menschen, wie er geboren wird, des Gattungswesens Mensch. In diesem Sinne *nahm er* durch und durch *ernst*, was er – um es vorsichtig auszudrücken – an Missständen

bei seinem Amtsantritt in Glaucha vorfand, und zwar die Situation ebenso wie die Menschen. Das ist eine durchaus traditionelle und – wie ich behaupte – gleichwohl auch heute nachvollziehbare und erfahrbare Interpretation der Situation in einer Gemeinde, die immer noch unter den Folgen des 30-jährigen Krieges und zudem einer Reihe von weiteren Katastrophen litt. Wo *Francke* diese Situation beschrieb, bediente er sich derjenigen Sprache, die dafür damals zur Verfügung stand und die übrigens von den Adressaten seiner Rede auch verstanden wurde. Ich sehe keinen Grund dafür, dass man ihm *a limine* daraus unhistorisch einen Vorwurf machen sollte.

Es gibt zwei *praktische* Antworten auf eine soziale Situation, die als Notlage wahrgenommen wird: Die erste ist eine *politische* Antwort. Hier erwähne nur, dass *Francke* den Angehörigen des »Regierstandes« nachdrücklich ins Gewissen redete und sie mahnte, sie sollten das Gemeinwesen so einrichten, dass die inkriminierten Missstände gar nicht erst auftreten. Sehr eindrücklich tut er das in einem Vorwort zu *François Fénelons* Traktat *De l'éducation des filles*:

»wer bekümmert sich umb die Mägdgen-Schulen, daß sie recht eingerichtet und dergestalt gehalten werden möchten, daß eine wahre Frucht daher zu hoffen sey. Weil die Obrigkeit und Prediger insgemein darinnen ihr Amt nicht in acht nehmen, wie sie solten, so ist es kein Wunder, daß solch junges Volck mehrentheils in lauter Sünden, Schanden und Lastern aufwächset. Wenn denn eine Hurerey treibet und das Kind ermordet, oder sonst schwere Ubelthaten begeheth, so reisset man ihr den Kopf ab. Ist das genug? Wird nicht GOtt solch Blut an jenem Tage von denen fordern, welche Amts wegen für die Erziehung der Jugend hätten sorgen sollen? Das sind unerkannte Blutschulden, welche der Regier- und Lehr-Stand öfters auf sich laden, indem sie nicht dafür sorgen, daß die Leute recht Christlich mögen erzogen werden. Denn würden sie solches thun, es würde mancher Mensch der Obrigkeit nicht ins Schwerdt fallen, und von dem Prediger nicht zum Thor hinaus begleitet werden.«

Natürlich sind es natürlich nicht nur die Mädchen, aber darauf kommt es mir jetzt nicht an. Das »Amt« der Obrigkeit bzw. des Regierstandes – das ist die politische Antwort.

Auch die andere Antwort finden wir in diesem Zitat, ganz eng verknüpft mit jener: Schulen und Erziehung, also eine *pädagogische* Antwort. Die nun freilich sah er als *seine* Sache, und er gab die Antwort, und zwar praktisch *und* theoretisch.

Schulen

Francke richtete Schulen ein. Das war zunächst eine verwirrende Vielfalt von Einrichtungen; heute würden wir wohl eher von »Klassen« sprechen. Aber sehr bald ergab sich eine Dreigliederung:

- Elementarschulen, die »Deutschen Schulen«;
- ein »Pädagogium«, eine höhere Schule mit Internat für Söhne aus höheren Ständen; und
- eine »Lateinische Schule«, eine weitere höhere Schule für Bürgerkinder aus der Stadt und für begabte Waisenjungen.

Auf deren Entwicklung gehe ich hier nicht ein.

Diese Schulen waren zunächst einmal durchaus traditionelle Schulen, den Schulen ihrer Zeit vergleichbar: den Elementarschulen in den Städten und den Gelehrtenschulen; das »Pädagogium« wird auch gerne mit den »Fürstenschulen« verglichen. Gleichwohl unterschieden sie sich dem Anspruch nach von diesen Schulen. Wieweit sie ihren Anspruch auch tatsächlich eingelöst haben, ist leider erst in Ansätzen erschlossen und an verstreuten Orten nachzulesen. Immerhin wird man sagen können: Das Schulsystem im »Waisenhaus« nahm dasjenige vorweg, das dann im 19. Jahrhundert in Preußen institutionalisiert wurde, und zwar in seiner Struktur ebenso wie in seiner sozialen Funktion. Wieweit dabei unmittelbare Einflusslinien rekonstruiert werden können, lässt sich ebenfalls noch nicht sagen; es gibt gute Gründe für die Vermutung, dass sich derartige Einflüsse werden nachweisen lassen, wenn man Personen – Lehrern und Schülern – auf ihrem Lebensweg nach dem Weggang nachgeht.

Ich werde nunmehr auf zentrale Punkte des *Franckeschen* Verständnisses von Erziehung eingehen, immer den Blick auf den eingangs erwähnten Anlass gerichtet: den Zirkel von Unwissenheit und Bosheit. Dabei werden Kenner lieb Gewordenes vermissen. So gehe ich zum Beispiel nicht auf die Strafe ein, ein Element des *Herrmannschen*

»Krisenszenarios«. Ich verzichte darauf, obwohl es in gewisser Weise gleichgültig ist, von welchem Punkt man ausgeht – jedenfalls sofern man dabei das Ganze in den Blick nimmt.

Die Lehrer

Lehrer an den Waisenhausschulen und am Pädagogium waren in der Regel Studenten, Studenten der Theologie, von denen man – mit Recht, wie wir wissen – annehmen darf, dass sie zum Unterrichten nicht ausgebildet waren; dies – keine Lehrerausbildung – war damals keineswegs ungewöhnlich, sondern die Regel. Ungewöhnlich war vielmehr zweierlei:

Erstens hat Francke als Professor der Theologie seine Studenten bereits, bevor er sie zum Unterrichten an seinen Schulen herangezogen hat, immer wieder darauf hingewiesen, dass sie sich in ihrem Studium auf den Beruf des Lehrers vorzubereiten hatten. Der Zweck ihres Studiums sei,

» daß sie entweder in Schulen oder Kirchen [man beachte die Reihenfolge!] zum Dienste der Seelen admoviret werden«.

Auf diesen Gedanken komme ich gleich noch zurück, erwähne aber zunächst, dass er *zweitens* ausdrücklich eine ausdrückliche Ausbildung seiner Lehrer betrieb, in Einrichtungen, denen er den bis heute dafür üblichen Namen eines »Seminarium« gab.

Das Wissen

Ich hatte zitiert, dass »... so vieles Volck, als das Vieh, ohne alle Wissenschaft [sc. ohne alles Wissen] von GOTT und den Göttlichen Dingen ...« dahin gehe, und das als Illustration meiner Behauptung herangezogen, dass Francke die Bosheit auf Unwissenheit zurückgeführt habe. Das Wissen von Gott und den göttlichen Dingen, *das* also wäre das Wissen, an dem es fehlt? Da ist nicht doch verwunderlich, dass moderne, aufgeklärte Pädagogen von derartigen Aussagen nichts halten? Sehen wir genauer hin.

In einer Predigtsammlung findet man zu den – selbst heute noch durchaus geschätzten – »Realien« die folgende Vorbemerkung:

»Dieses [sc. Historien und dergleichen, P.M.] sind aber in der Wahrheit nicht die rechten realien in einer Predigt, sondern vielmehr allotria oder fremde Dinge, so nicht hinein gehören. Die rechten realien sind das Wort Gottes ...«

Darauf verweisen die Geschichten der Heiligen Schrift ebenso wie solche von alltäglichen Begebenheiten.

Wenn dieses grundsätzlich klargestellt ist, dann haben die als solche bezeichneten »Realien«, dann hat das »Wissen« seinen Sinn und seine Berechtigung – und zwar nicht nur die moralischen Orientierungen für das alltägliche Leben, die der Katechismus enthält, sondern auch das an den damals sehr modernen Elementar- und höheren Schulen der Anstalten sowie das an der modernen Universität in Halle vermittelte Wissen. *Francke* kommt seinen heutigen Kritikern allerdings dadurch entgegen, dass er in der Regel defensiv formuliert:

»Nicht daß ich das Studiren verwerfe: scientia ist gut, und hat der Teufel auch seinen Pallast in der Ignoranz [n. b. der »Unwissenheit P. M.] – bevestiget, und kan einen grossen Schaden dadurch thun [...]; aber conscientia ist das vornehmste«.

– auf diese *conscientia*, auf das Gewissen kommt es ihm an, ein – modern gesprochen – verbindliches System von Motiven des Handelns. Was *Francke* zum Wissen sagt, erinnert uns daran, dass Wissen eines und das Handeln, das Handeln gar aus sittlichen Motiven, ein anderes ist. Lernzieladdition oder eine platte Proklamation von »Handlungsorientierung« in der heutigen Didaktik, das sind für mich Indikatoren dafür, dass das Problem – Handeln aus sittlichen Motiven – zwar praktisch weiterhin virulent ist, dass die Didaktik aber nicht in der Lage ist, es zu begreifen. Da ist es verständlich, dass *Franckes* Argument – eben unverständlich ist. Wissen? ja, und ohne Einschränkung seines Umfangs; nur wer Zitate aus dem Zusammenhang reißt und Vorurteile tradiert, statt *Francke* zu lesen, kann Gegenteiliges behaupten. – Um das noch ein wenig zu illustrieren:

Da spießt man gerne diesen immer wieder zitierten Satz auf: Der Student der Theologie habe »ein Quentlein des lebendigen Glaubens höher [zu schätzen], als einen Zentner des bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe edler, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse«. Aber man nimmt nicht zur Kenntnis, wofür – schon in *Franckes* Sprache! – die Bilder stehen, nämlich dieses:

Der besagte Student erkenne »zwar die Wissenschaft an sich selbst, und zwar die, so durch ordentlichen Fleiß erlanget wird, für eine gute und nützliche Gabe Gottes, siehet auch wohl, daß der Satan [da ist er schon wieder, der Satan, das Böse!] durch die Unwissenheit der Menschen seinen Pallast eben so wohl und noch besser bewahret, als durch den Mißbrauch des Wissens, er bedenket aber dabei, daß das Reich Gottes nicht in Worten (und Wissen), sondern in der Kraft bestehe. Denn es ist Gerechtigkeit, Friede und Freude im heil. Geist.«

Noch einmal: Wissen? ja; aber das Wissen als solches ist nicht alles. Im Wissen muss zudem ein *Sinnhorizont* für das Leben und Handeln im Alltag, für alltägliche Handlungssituationen, eröffnet und erschlossen werden. Und wie soll das gehen? Das ist die Frage nach der Methode des Unterrichts.

Unterrichtsmethode

Das Handwerkszeug von Lehrern ist die *Unterrichtsmethode*.

Comenius hatte gelegentlich »eine sorgfältige Methode des Unterrichts« bildlich als den Ariadnefaden bezeichnet, der es erlaube, dass man sich in den Labyrinthen der Schulen zurecht findet; hiermit meinte er Stofffülle, Vielfalt der Stoffe, verwickelte Methoden (im Plural). *Die* (im Singular) Methode – das war für *Comenius* die Weise (*modus*), in der die Dinge im Unterricht präsentiert werden und, was für ihn dasselbe war, die Weise, wie die Dinge in den Lehrbüchern anzuordnen sind.

Bei *Francke* lag der Akzent auf einer etwas anderen Seite der Methode, auf – um es modern auszudrücken – der Arbeit im Unterricht. Bei dem Exegeten, das war er von Berufs wegen, finden wir eine epoche-

machende Weiterentwicklung der *catechisatio*, einer alten, der katechetischen Methode. Was war das?

Schon im *Kleinen Katechismus* von *Martin Luther*, einigen vielleicht noch aus dem Konfirmandenunterricht in Erinnerung, finden wir das Muster: Die zentralen Glaubenssätze werden mit Hilfe von Frage und Antwort interpretiert, das heißt, auf die Lebenssituation der Gläubigen bezogen.

Dass wir als Konfirmanden Frage und Antwort gleich mit lernen mussten, dass diese damit ihrerseits kanonische Geltung erhielten, sagt etwas über unseren Konfirmandenunterricht, ist aber kein Einwand gegen meine Rekonstruktion der Logik der Methode.

Fragend also versichert sich der Lehrende, ob Katechumenen oder Schüler den Sinn des Glaubenssatzes verstanden haben, ihn also auf sich, auf ihr Leben in ihrer Welt beziehen können. Wenn man sich die wörtliche Mitschrift einer von *Francke* überlieferten *catechisation* ansieht, so sind sie für unseren heutigen Geschmack noch geradezu primitiv, schematisch. Aber: Die Methode wird gleichsam flexibel, und das in zwei Hinsichten. *Einmal* passte *Francke* sie in der Unterrichtssituation selbst den Kindern und ihrem Fassungsvermögen an. Seinen Lehrern schärfte er dementsprechend immer wieder ein, dass sie auf deren Fassungskraft Rücksicht zu nehmen hätten. Und *zum anderen* löste er sie aus dem Kontext des Katechismusunterrichts und verallgemeinerte sie zu einer Methode *jedes* Unterrichts.

Ich meine, dass man diesen Schritt als revolutionär bezeichnen kann. Bei *Comenius* war es das Schulbuch, das *Sprach-Sach-Buch*, das den Schülern – *methodisch* – den Weg in ihre Welt ermöglichen sollte; seinerseits eine revolutionäre didaktische Erfindung. Jetzt, bei *Francke*, zielt die Methode auf den Prozess, der während der Erschließung der Welt sozusagen *in* den Schülern stattfinden muss, soll sie denn gelingen. Die Methode zielt, wie man wiederum bildlich sagte, auf den inneren Menschen. Deswegen die *Rückfragen*; deswegen auch die topisch wiederholte Mahnung, die Studenten ebenso wie die Schüler hätten das Wissen *in praxin* zu führen, *recht* anzuwenden, so muss man diese Aufforderung übersetzen.

Es waren dann die so genannten *Philanthropen*, die die Methode perfektionierten; in Erinnerung an des *Sokrates* beharrliches Fragen nannte man sie die »sokratisch-katechetische« Methode.

Der im Wissen aufgehobene Sinn; die Methode, die eben diesen Sinn erschließen soll – was dürfen wir unter diesem *Sinn* verstehen?

Die Mittel

Es mag überraschen, wenn ich an diesem Punkt meines Arguments auf sozusagen ein Unterkapitel der Didaktik zu sprechen komme: das Medium oder die Medien. Aber erstens ist »Mittel« genau der Begriff, den *Francke* hier gebraucht, nein: »Mittler«, wie ich gleich zeigen werde; und zweitens ist das schon wieder ein Kapitel, das in der heutigen Didaktik auf unverantwortliche Weise vernachlässigt wird oder, vorsichtiger gesagt, zu dem man nach einer Auseinandersetzung mit *Francke* kritische Rückfragen an die Didaktik stellen muss. – Das zu erläutern hole ich wieder ein wenig aus.

Ich greife den Satz vom Anfang auf: für *Francke* sei das Böse *ein konstitutives Moment* des menschlichen Wesens gewesen. Dieser Satz ist nur die eine Hälfte der Wahrheit, denn: Er konnte das Vorgefundene und Erfahrene, das Böse ernst nehmen, weil er auch dieses wusste: Der Mensch kann davon loskommen, genauer: als Christen sind wir prinzipiell, grundlegend – wiewohl keineswegs faktisch oder gar dauerhaft – ein für alle Mal frei vom Bösen, von dem, was er als die Sünde bezeichnete, die man nicht einfach weg-denken kann. Frei, denn der Sünde des Menschen steht die *Heilsoffenbarung Gottes* gegenüber:

Christus ist »für alle Menschen gestorben [...]. Gottes »*allgemeiner Liebes-Wille*« brachte es mit sich, »daß er auch seinen Sohn zu einem allgemeinen Heyland gegeben, der alle Menschen, nicht einen einzigen ausgenommen, erlöset.«

Oder, und diese Formulierung ist mir fürs Folgende wichtig:

»Jesus Christus, der Sohn Gottes, ist in die Welt gekommen, um das Bild des Satans [da ist das Böse wieder] von uns zu nehmen und uns wieder das Bild Gottes einzuprägen.«

Das »Heilswerk Gottes in Christus«, wie der Theologe *Francke* es formelhaft formuliert, ist dem einzelnen, empirischen Menschen vorgegeben und insofern – wie die Sünde – ebenfalls konstitutiv für die Menschen als Menschen. Prinzipiell, hatte ich gesagt. Bekanntlich wird im christlichen Verständnis in der Taufe das »Werk Christi« dem Menschen *prinzipiell* zugesprochen; *tatsächlich* muss jeder Mensch es sich erst aneignen, und auch nach der Taufe immer wieder. Denn jeder Mensch, Kind oder Erwachsener, fällt immer wieder aus der Gnade heraus, nein, eigentlich nicht das: Er schlägt vielmehr sündigend – siehe oben – aus, was ihm als Erbteil Christi zugeeignet ist.

Dies ist zunächst ein christlicher Glaubenssatz. Lässt sich die *vorgängige* Liebe Gottes, lässt sich die in Christus symbolisierte *Vergebung* der Sünden erfahren und – solcher Erfahrung entsprechend – inhaltlich interpretieren? Ich denke: ja.

Noch einmal: Das Wesen des Menschen

Der Zweck des Studiums der Theologie sei der Dienst an den Seelen, hatte ich Francke zitiert; jetzt ergänze ich das Zitat. Die Studenten sollten

» also das Amt einmal führen sollen, welches der Sohn Gottes auf Erden geführt hat; zu suchen, was verloren ist, die Sünder aus dem Verderben zu erretten, ja die Menschen mit Schmerzen zu gebären, bis daß Christus eine Gestalt in ihnen gewinne«.

»... die *Menschen* mit Schmerzen zu gebären, bis daß Christus eine Gestalt in ihnen gewinne« – ist das nur eine Formel, ein Glaubenssatz, ein Satz, den fraglos zu akzeptieren man den Christen überlassen kann, der aber andern Orts keine erfahrbare Bedeutung hat? der von der Pädagogik also übergangen werden kann? Ich halte es für sachlich und historisch zulässig, dass man diesen Gedanken bildungs-

theoretisch interpretiert, und zwar so: Christus ist für die Christen und ist für Francke *der* Mensch, sozusagen die Verkörperung des Wesens des Menschen. Dieser Christus soll in irdischen Menschen, wie Kinder es seinerzeit waren und auch heute sind, Gestalt annehmen. Das heißt, dass dieser irdische Mensch in dem Maße, in dem solches geschieht, in dem also Christus in ihm Gestalt annimmt: dass er in eben diesem Umfang Mensch im vollen Sinne dieses Begriffs wird oder geworden ist, sich das Wesen des Menschen angeeignet hat. Ich behaupte: Das ist nichts anderes als das, was dann die Bildungstheoretiker des ausgehenden 18. Jahrhunderts in eher weltlicher Begrifflichkeit unter ›Bildung‹ in der Perspektive von ›Vollkommenheit‹ verstanden haben.

»... daß CHristus eine Gestalt in ihnen gewinne« – für eine durch diesen Zweck symbolisch charakterisierte Erziehung; für eine Erziehung, in der das Wesen des Menschen am einzelnen Exemplar der Gattung Gestalt annehmen kann; dafür lassen sich nun auch Inhalte benennen und vor allem begründen. Im deutschen Sprachraum steht uns dafür abkürzend der Begriff der ›allgemeinen Menschenbildung‹ zur Verfügung, materialisiert im Lehrplan von ›allgemeinbildenden Schulen‹.

Nicht nur die Inhalte: die Methode kommt dazu. So dürftig die *catechisatio* seiner Zeit noch ausgearbeitet gewesen sein mag, die Methode ist es, die sicherzustellen hat, dass das Wissen nicht um seiner selbst oder um heteronomer Zwecke willen, sondern als Mittel (sic!) der Menschwerdung von Menschen angeeignet wird; die Methode ist es, die den Sinn des Wissens zu erschließen hat.

Der Sinn von Erziehung und Unterricht ist nunmehr inhaltlich bestimmbar: Es ist die Schöpfungsordnung, nein, die Heilsordnung Gottes, die Ordnung einer gemäß dem Willen Gottes eingerichteten Welt und menschlichen Gesellschaft. Heilsordnung, denn einerseits begeben sich die Menschen immer wieder aus der mit der Schöpfung gesetzten Ordnung heraus – sie ›sündigen‹; andererseits ist ihnen der Rückweg offen – die Sünden sind vergeben, diese Verheißung können sie annehmen, indem sie in der menschlichen Gesellschaft wahrhaft menschlich leben.

Vermutlich haben aufgeklärt denkende Pädagogen unserer Tage Schwierigkeiten mit meiner entmythologisierenden Interpretation. Ich spitze sie als These zu:

Weil oder jedenfalls sofern der als ›Erlösung‹ bezeichnete Sachverhalt den Pädagogen praktisch und theoretisch aus dem Blick geraten ist, sind sie auch nicht in der Lage, das ›Böse‹ ernst zu nehmen.

Wie immer man zu dieser Anthropologie, gar zur christlichen Lehre stehen mag, in deren Rahmen sie formuliert wurde: Ersichtlich enthält diese Anthropologie eine doppelte Spannung, die für Erziehung von grundlegender Bedeutung ist.

- Da ist erstens – dem einzelnen Menschen *vorgegeben* – die Spannung zwischen ›Sünde‹ und ›Erlösung‹: die Erfahrung eines vorgängigen und nicht hintergehbaren Widerspruchs von Barbarei und Kultur, um es moderner auszudrücken. Und es ist keineswegs so, dass diese Erfahrung nur im Kontext einer christlichen Tradition gemacht werden könnte.
- Und da ist zweitens – dem einzelnen Menschen *aufgegeben* – die Spannung zwischen einem Anfangszustand: nichts als ein *nacktes* Exemplar der Gattung *homo sapiens sapiens*, und einem Endzustand: ein *Mensch* im emphatischen Sinne dieses Wortes. Eine *naturgemäße* Entwicklung auf den Zustand der Erlösung hin gibt es ebenso wenig wie die zu einem vollkommenen Menschen.

Diese Widersprüche – im Institut der Taufe symbolisiert – müssen *praktisch* bearbeitet werden, und das wiederum notwendiger Weise, wenn anders die Welt nicht zu Grunde gehen soll. Das geschieht in einem Prozess oder in Prozessen, in denen die Menschen auf ihren Zustand aufmerksam gemacht und an das Heilswerk Christi erinnert werden. Das ist, einfach gesagt, die Aufgabe des Lehramts, und zwar

- der (Buß-)Predigt und der Sündenvergebung in der Kirche sowie von
- ›Erziehung-und-Bildung‹, wie wir heute sagen; bei *Francke* heißt es einfach ›Erziehung‹ oder meist ›Auferziehung‹.

Schluss

Ein kurzes Fazit aus meinen Erörterungen zu *Franckes* pädagogischer Antwort auf die soziale Not seiner Gemeinde und seiner Zeit. Einen Zirkel von »Unwissenheit und Bosheit« habe *Francke* als Ursache für die soziale Not in seiner Gemeinde benannt, so hatte ich begonnen. Unterricht in modernen Schulen sei seine praktische, seine pädagogische Antwort darauf gewesen: das im Unterricht in seiner Kraft, seiner Praxisbedeutsamkeit zu erschließende Wissen sei es, das nicht nur den Sinn, sondern auch die praktische Möglichkeit eines im emphatischen Sinne menschlichen Lebens ermöglichen könne. In diesem Sinne hat das Wissen gleichsam zwischen Bosheit und einem gottgefälligen Leben seinen Ort, theologisch gesprochen: zwischen Sünde und Erlösung. Das Lehren des Wissens könnte man geradezu als die Vermittlung beider bestimmen. Als Vermittlung? als Eröffnung von Möglichkeiten *menschlicher* Existenz in einer durch Bosheit bestimmten Welt – einer Welt wie sie *ist* – und für boshafte, also Menschen, wie sie *sind*. Diese Vermittlung ist die Aufgabe der Lehrer, die dem Vorbild Christi nachfolgen sollen.

Ob das »Böse« in der Pädagogik ausgedient hat? Die Themenfrage ist, wie sich das gehört, eine rhetorische Frage. Nun ja, es kommt immerhin in der Pädagogik als Begriff nicht mehr vor. Aber die Sache? Ich spitze die Antwort zu, die ich nach meiner Lektüre von *Francke* gefunden habe: Eine Pädagogik, in der kein Platz ist für das ist, was *Francke* seiner Zeit noch mit »Sünde« und »Erlösung« bezeichnete; eine Pädagogik, wie ich sie bei sich als »aufgeklärt« verstehenden Pädagogen heute beobachten zu sollen glaube – eine solche Pädagogik hat zugleich Sinn und Inhalt der Erziehung verloren. Aber ich sollte besser positiv formulieren, was sich mir bei der Lektüre von *Francke* geradezu aufdrängt:

Die Erziehung hat die Aufgabe, die nachwachsende Generation für Erhalt und Weiterentwicklung der Gesellschaft tüchtig zu machen, in die sie hinein geboren ist – so hat es *Friedrich Schleiermacher* formuliert, und das ist allgemein geteilte Überzeugung. Junge Menschen sind dazu keineswegs von Natur aus befähigt, und weder können, noch wollen sie ohne weiteres von Natur aus die Normen dieser

Gesellschaft als Grundlage für ihr Leben, für ein menschliches Leben übernehmen. Das wissen wir, sofern wir nicht rigide Antipädagogen sind und die Augen und Ohren vor der Wirklichkeit verschließen.

Die Normen müssen vielmehr *vermittelt*, Normverstöße und -sabotage sanktioniert werden. Wir haben es wie *Francke* mit dem Heranwachsen von lebendigen, empirischen Menschen und nicht mit irgendwelchen Kopfgeburten zu tun wie *Rousseaus Emile* oder dessen Idealfrau *Sophie* das sind. *Franckes* ›Bosheit‹, die ›Sünde‹ der christlichen Theologen – das sind Bilder, für die Tatsache, dass Menschen, dass auch Heranwachsende die Ordnung eines *menschlichen* Lebens in der Gesellschaft übertreten. Dementsprechend ist die ›Erlösung‹ eine Chiffre dafür, dass ›Vergebung‹ die Grundlage für eine Rückkehr in diese Ordnung ist.

›Norm‹ zwar nicht, aber ›Ordnung‹ ist ein zentraler Begriff der *Franckeschen* Pädagogik. Das ist nicht die abstrakte ›Ordnung‹, die abhorreszierte Sekundärtugend antipädagogischer Pädagogen; das ist vielmehr die substanziell gefüllte, letztenendes die Schöpfungsordnung Gottes. So mag man sich fragen, ob eine heutige Pädagogik nicht gut daran täte, sich an ein Verständnis von Erziehung zu erinnern, wie ich es bei *Francke* rekonstruiert habe, und daraufhin liebgewordene Denkgewohnheiten zu überprüfen. Schon der junge Doktorand hatte nicht so sehr *Francke* gegen die vielen Missverständnisse in Schutz nehmen wollen, gegen die der sich nicht mehr verteidigen konnte. Schon damals habe ich gesehen, dass das Studium der Tradition den begrenzten Horizont der eigenen Erfahrung erweitert. Man muss sich bei dieser Arbeit natürlich an die Kunstregeln der Interpretation halten, wenn man nicht nur das wiederfinden will, was man ohnehin schon zu wissen glaubt.

Knapp 40 Jahre später hatte ich Gelegenheit, im Rahmen des neu in die Debatte gebrachten Themas ›Religion und Erziehung‹ neuerdings über den Zusammenhang des modernen Erziehungsbegriffs mit der christlichen Anthropologie nachzudenken. Meine Lektüre von *Francke* hat mir gezeigt, dass es für unser heutiges Verständnis von ›Erziehung‹ ergiebig sein könnte, wenn man die beiden damals theologisch formulierten Lehrstücke – das der ›Sünde‹ und das der ›Erlösung‹ – in unserem Begriff von Erziehung aufgehoben sieht. Ich

habe ich im Vorigen dargestellt, was das heute heißen könnte. Dabei habe je und dann Gelegenheit genommen, eine Spitze gegen sachliche Verkürzungen der sich als aufgeklärt verstehenden, heutigen Pädagogik einzuflechten. Das heißt nicht, dass ich etwas gegen »die« Aufklärung hätte, wer auch immer das sein mag. Ohne einen aufgeklärten Umgang mit heiligen oder kanonischen Texten, den mich *Francke* selbst, dann *Schleiermacher* und *Dilthey* und schließlich jene *Bultmann*-Schüler gelehrt haben, die meine Lehrer waren; ohne einen aufgeklärten Umgang mit *Franckes* Schriften bliebe in der Tat neben einigen pädagogischen »Goldkörnern«, die man ihm großzügig zugestanden hat, ziemlich viel unverständlich Unbrauchbares.

Das »Pädagogium« der Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale

Vorbemerkung

Waisenhaus hat *August Hermann Francke* werbewirksam, aber nicht ganz zutreffend, diejenigen Anstalten zur Erziehung der Jugend genannt, die er in Glaucha ins Leben gerufen hat, ehemals einer Vorstadt von Halle/Saale. Eine relativ unabhängige Stellung hatte unter ihnen das so genannte *Pädagogium*. In seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten* nimmt *Friedrich Paulsen* darauf dort Bezug, wo er an zentraler Stelle den »Prozeß der Modernisierung der Gelehrtenschulen« beschreibt.

»Die Darstellung mag von Franckes Pädagogium in Halle ihren Ausgang nehmen; nicht freilich, als ob Francke diese Bestrebungen überhaupt erst aufgebracht hätte; sie erscheinen schon lange vorher an vielen neugegründeten und alten Schulen; wohl aber kann man sagen, dass sie im Halleschen Pädagogium mit besonderer Klarheit sich darstellen, auch von demselben, als einer wichtigen Pflanzstätte, sich ausgebreitet haben.«

Offensichtlich war das also eine wegweisende Einrichtung. Dennoch ist der Ort dieses *Paedagogium Regium* neben einer *Lateinischen Schule*, die später zu *Franckes Anstalten* in Halle dazukam, scheinbar nicht so einfach zu bestimmen: Diese ist – wie das schon der traditionelle Name zeigt – eine höhere Schule, das heißt eine Schule, deren Besuch den einer Elementarschule bzw. das Vorhandensein von andernorts erworbenen Kenntnissen voraussetzt; ihr Zweck ist die Vorbereitung zum Studium an einer Universität. Die Verortung des Pädagogiums ist deshalb nicht so einfach, weil es da Irritationen gibt, die nicht zuletzt auf frühe Formulierung von *Francke* selbst zurückgehen mögen:

In einer Übersicht über die vorhandenen *Anstalten*, d.h. Einrichtungen oder Veranstaltungen, aus dem Jahre 1698 wird als erste »[e]ine Anstalt zu Erziehung Herren-Standes, Adelicher und anderer fürnehmer Leute Söhne« aufgeführt.

Das hat dazu verleitet, dass das Pädagogium probeweise in die Nähe der *Ritterakademien* gerückt wurde. Befördert wurde diese Interpretation noch dadurch, dass es in Halle eine solche gegeben hatte; die war allerdings nur von kurzer Dauer gewesen und hatte der Universität weichen müssen. Nimmt man hingegen spätere Rechenschaftsberichte, so zeigt sich, dass das Pädagogium ebenfalls eine höhere Schule war. In einem *Segensvolle Fußstapfen* betitelten Rechenschaftsbericht aus dem Jahre 1701 schrieb Francke:

»Um Pfingsten [1685] wurde auch ein Anfang gemacht mit Unterrichtung Adelicher und anderer junger Leute, die auf ihrer Eltern Kosten hier lebten, und von mir mit Informatoribus versehen wurden, welche nach meiner Einrichtung die Information und Education wahrnahmen.

Die Veranlassung zu diesem Paedagogio [...] ist diese gewesen, daß einige Eltern Studiosos von mir zu Privat-Informatoren verlangten. Da ich nun diesen nicht nach ihrem Wunsche dienen konnte [...], gab ich ihnen den Rath, sie möchten ihre Kinder anhero schicken, da sie von mir mit Informatoribus sollen versorget werden: worauf sofort einige Kinder hieher gebracht wurden; denen bald andere folgten, nachdem die Sache etwas kund worden war.«

Daneben weist die Übersicht von 1689 eine »Bürger-Kinder-Schule« aus, in deren einer »Classe« Knaben »auff die Art wie im Paedagogio, so viel möglich, unterrichtet« werden – die spätere »Lateinische Schule«. Der einzige ausdrücklich genannte Unterschied zu dieser ist die Klientel: »Adelicher und anderer junger Leute, die auf ihrer Eltern Kosten hier lebten«, hieß es zunächst, später dann nur noch »bemitelter Leute Kinder«. Das geht auch aus einem anderen, von *Karl Richter* abgedruckten Text aus dem Jahre 1698 hervor, einer Art Prospekt, der die »Hauptpunkte, wodurch sich das Glaucha-Hallische Pädagogium von den meisten öffentlichen Schulen unterscheidet«, zusam-

mengestellt sind; hier wird an erster Stelle die günstige Betreuungsrelation genannt.

Zur Betreuung muss man noch einen anderen Unterschied hinzunehmen, nämlich das Internat. Der seinerzeit nicht ungewöhnliche Name »Pädagogium« verweist bereits auf einen über den Unterricht hinausgehenden Erziehungsanspruch. Und ein wesentliches Moment des Erziehungsverständnisses von *Francke* war die Aufsicht, wie ich das in meiner Dissertation herausgearbeitet habe.

Im Übrigen verfolgte dieses Pädagogium denselben Zweck der Studienvorbereitung wie die Lateinische Schule, verbunden allerdings auch mit Elementen einer Berufspropädeutik. Im Einzelnen hat *Dittrich-Jacobi* das ausführlich nachgewiesen. Sie schreibt demnach von einer »quasi »bürgerlichen« Adelserziehung«, die im Pädagogium vermittelt worden sei.

Es ist sinnvoll, dass man die zeitgenössische Darstellung sozusagen als *Arbeitshypothese* nutzt:

Das Pädagogium ist eine auf die Bildungsbedürfnisse einer bestimmten Klientel ausgerichtete höhere Schule.

Spezifika gegenüber der Lateinischen Schule sind auf spezifische Interessen der Klientel, nicht aber auf einen anderen Zweck zurückzuführen. Die wurde, wie gesagt, erst später als das Pädagogium und, was den Lehrplan und die Methode angeht, nach dessen Muster eingerichtet.

Diese Hypothese soll im Folgenden mit Hilfe von Daten geprüft werden, die im Rahmen eines umfangreicheren Forschungsvorhabens zu *Franckes Schulen* erhoben worden sind. Dazu werden zunächst die Merkmale der Klientel herausgearbeitet, die den Quellen entnommen werden können. Wenn die Vermutung stimmt, insbesondere die Behauptung der erwähnten »Hauptpunkte«, dann sollte sich auch das *Personal*, die Lehrer, von dem in der Lateinischen Schule tätigen unterscheiden, nicht nur der Zahl nach, sondern auch nach den in den Personen liegenden Voraussetzungen; sie werden in einem zweiten Abschnitt dargestellt. Über den Vergleich von Klientel und Personal mit dem der Lateinischen Schule werde ich nur cursorisch berichten.

Die Schüler des Pädagogiums

Das Pädagogium sei eine »Anstalt zu Erziehung der *Kinder*, welche von frembden theils weit entlegenen *Orten* auff ihrer *Eltern* Kosten erhalten, und zum Studiren erzogen werden« – so heißt es an einer der herangezogenen Stellen. Die wichtigsten Merkmale oder Variablen, deren Ausprägungen gemäß der Eingangshypothese untersucht werden sollen, habe ich hervorgehoben; die Quellen geben die nötigen Informationen: Aus der Fülle der im Archiv der *Franckeschen Stiftungen* vorhandenen Quellen zum Pädagogium wurden diejenigen ausgewählt, die Verzeichnisse von Schülern oder Lehrern enthalten.

Die Ergebnisse der Untersuchung fasse ich zusammen und stelle sie durchweg als »Abbildung« dar. – Wenn ich von »Unterschieden« oder Veränderungen schreibe, so sind die stets im Sinne der Statistik signifikant und praktisch bedeutsam.

In den untersuchten Quellen sind ausschließlich diejenigen Schüler verzeichnet, die *neu aufgenommen* worden sind. Deren Zahl erlaubt begründete Vermutungen zur Entwicklung der Schule im Verlauf der Zeit. Insgesamt wurden für den Untersuchungszeitraum 1944 Schüler des Pädagogiums ermittelt.

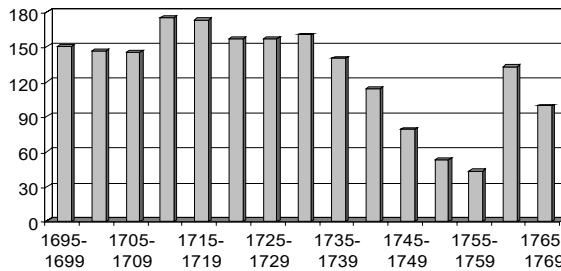
Die Abbildung 1, S. 51, zeigt die *Zahl* der *Aufnahmen* über die Jahre hin. Dabei fällt ein Rückgang in den Jahren von 1740 bis 1760 auf, danach nahm die Zahl zu. – Es ist anzunehmen, dass der *Bestand*, um eine durchschnittliche Verweildauer versetzt, einen etwa parallelen Verlauf aufweist.

»*Kinder*« und »*junge Leute*« – Das *Aufnahmealter*

Gemäß dem zitierten Selbstverständnis der Anstalt sollte sie für »*Kinder*«, und zwar Söhne, bestimmt sein, synonym ist von »*jungen Leuten*« die Rede. In einem *Kurtze[n] Bericht Von der Gegenwärtigen Verfassung Des PAEDAGOGII REGII Zu Glaucha vor Halle* aus dem Jahre 1720 heißt es zum Aufnahmealter: Sie müssten

»wenn sie angenommen werden sollen, ordentlicher Weise schon 12 Jahr alt seyn, weil sie alsdenn Zeit und Kosten besser zu aestimiren wissen; und sich ohne Unterscheid den Legibus des Paedaogii Regii gemäß verhalten, solches auch bey ihrer Aufnahme dem Inspectori im Namen und Gegenwart der Informatorum promittiren«.

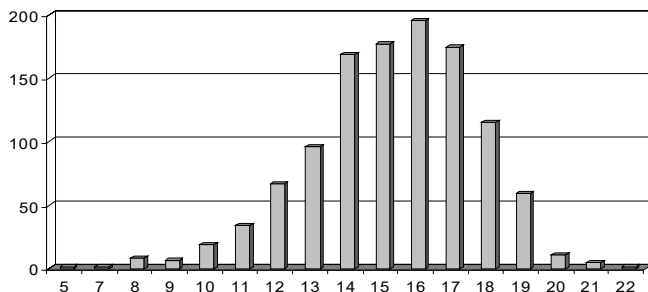
Abbildung 1: Schüler am Pädagogium – Zahl der Aufnahmen im Zeitraum



Für knapp 60% der Aufgenommenen kann ein Aufnahmealter als Differenz aus dem Aufnahme- und dem Geburtsdatum bzw. dem Alter bei der Aufnahme errechnet werden. Der Mittelwert beträgt 15,3 Jahre. Der Abbildung 2, S. 52, ist die Altersverteilung zu entnehmen. Das zitierte Aufnahmekriterium ist demnach weitgehend erfüllt.

Das bedeutet: »Kinder« im heutigen Sinne waren bestenfalls einige Wenige; eher waren es »Jugendliche«, eben »junge Leute«, zum Teil keineswegs mehr so jung. Für diese Gruppe von Schülern ist Anderes auch nicht zu erwarten, da sie – gemäß dem erklärten Zweck der Anstalt – bereits über eine elementare Bildung verfügen mussten, wenn sie aufgenommen werden sollten.

Abbildung 2: Schüler am Pädagogium – Aufnahmealter (in Jahren)

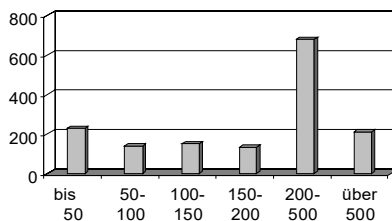


»... von fremden Orten« – Die Heimaterde

Ein zweiter Bestandteil der Definition des Pädagogiums ist, dass seine Schüler Auswärtige sein sollen. Anhand der Angaben in den Quellen lässt sich überprüfen, ob bzw. inwiefern die Praxis dem entsprochen hat. Die Herkunftsorte wurden *zunächst* unter Gruppen von Territorien zusammengefasst. Dabei fällt auf, dass ziemlich genau ein Drittel der ins Pädagogium aufgenommenen Schüler aus preußischen Territorien stammt. Nimmt man das benachbarte Kurfürstentum Sachsen noch dazu, so sind es an die 40%. Aus Halle selbst und der näheren Umgebung, dem Saalkreis, allerdings kamen nur 7%. Ebenso bemerkenswert ist, dass dementsprechend zwei Drittel in der Tat aus »fremden, teils entlegenen Orten« stammen, darunter 15% aus Territorien außerhalb des Deutschen Reiches, im Wesentlichen aus angrenzenden Territorien.

Diese Befunde wurden durch eine Analyse unter räumlicher Perspektive ergänzt. Für diejenigen, bei denen eine Entfernung des Herkunftsortes von Halle bestimmt werden kann, ergibt sich, wie vermutet, dass dieser bei zwei Dritteln weiter als 150 km von Halle entfernt war; bei fast 60% waren es mehr als 200 km.

Abbildung 3: Schüler am Pädagogium – Entfernung des Herkunftsortes von Halle (in km)



»... auf ihrer Eltern Kosten« – Die soziale Herkunft

Für die Kategorisierung der Berufe konnte bei den Väterberufen und denen der Absolventen nicht auf vorhandene Kategoriensysteme zurückgegriffen. Wir haben in Anlehnung an Arbeiten von *Norbert Winnige* ein sektoral gegliedertes System erarbeitet. Aus der Tabelle 2, S. 56, sind die Oberkategorien dieses Systems ersichtlich.

Sofern die Eltern der Schüler tatsächlich für Schulgeld sowie Unterkunft und Verpflegung aufgekommen sind, ist zu erwarten, dass sie, wenn auch nicht alle adelig waren, so doch höheren sozialen Schichten angehörten als die Eltern der Kinder in den übrigen Schulen. Ob das der Fall war, kann erstens dem Eintrag eines Adelsstandes in die Matrikel selbst bzw. dem Namensteil »von« entnommen und zweitens aus den Angaben über den Beruf des Vaters erschlossen werden.

Bei 174 Schülern ist ausdrücklich ein *Stand* des Vaters angegeben (60 Barone, 32 Grafen, 68 Freiherren und 1 Edler Herr; 11 »von Adeb; 2 Marschalle). Zu diesen kommen weitere 745 hinzu, die ein »von« als Bestandteil ihres Namens haben. Nimmt man sie zusammen, so ergibt das, dass fast die Hälfte der neu aufgenommenen Schüler vom Adek sind.

Der Befund zum »Stand« wird durch die Verteilung der *Väterberufe* unterstrichen; leider sind sie nur für 332 (bzw. 17%) der Schüler

überliefert. Eine erste Zusammenfassung gibt die folgende Tabelle wieder.

Tabelle 1: Schüler des Pädagogiums – Väterberufe

Beruf des Vaters	Anzahl der Neuaufgenommenen	
Amtsträger	125	37,7 %
Kirche	40	12,0 %
Bildungswesen	17	5,1 %
Militär	62	5,7 %
Sonstige	88	26,5 %
Gesamt	332	

Die genauere Aufschlüsselung zeigt sodann, dass es innerhalb der Gruppen jeweils vornehmlich die höheren Berufe sind, die die Väter ausüben:

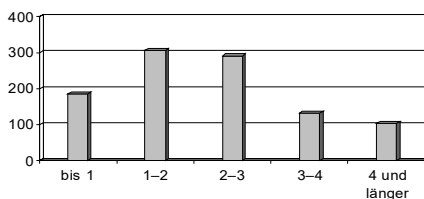
- Verwaltungstätigkeiten, und zwar in Stadt (19), Amt (34) und Provinz (46),
- Pastoren (29) und
- Militärs, ausschließlich Offiziere (62).

»Information und Education« – Die Praxis

Über die Praxis im Pädagogium geben die im Rahmen des Projekts ausgewerteten Quellen keine Auskunft. Das Material, das hierzu zu Rate gezogen werden müsste, ist so umfangreich, dass eine Auswertung eines eigenen Projektes bedurft hätte. Aus den ausgewerteten Quellen lässt sich nur die Verweildauer erschließen. Inwieweit die als ein brauchbarer Indikator für so etwas wie die Intensität der »Erziehung« im Pädagogium taugt, lässt sich leider nicht abschätzen.

Eine *Verweildauer* konnte immerhin für 1019, also gut die Hälfte der neu aufgenommenen Schüler des Pädagogiums berechnet werden. Im Mittel beträgt sie 2,3 Jahre; bei zwei Dritteln der Schüler liegt sie zwischen 1,5 und 3,1 Jahren; die Verteilung im Einzelnen geht aus Abbildung 4 hervor.

Abbildung 4: Schüler des Pädagogiums – Verweildauer in Jahren



Man kann vermuten, dass die Verweildauer mit dem Alter bei der Aufnahme zusammenhängt: je älter, desto kürzer. Das ist in der Tat der Fall. Das könnte bedeuten, dass es für die Aufgenommen so etwas wie eine obere Altersgrenze für den Aufenthalt gegeben hat, durch wen auch immer definiert, nicht aber einen zeitlich festgelegten Kursus, der zu durchlaufen gewesen wäre. – Mit dem Beruf des Vaters hängt die Verweildauer nicht zusammen.

»... zum Studieren« – Der Werdegang

Für 550 Schüler liegen in den Quellen zum Pädagogium verwertbare Informationen zum Werdegang nach dem Verlassen des Pädagogiums vor. Ihnen können spätere »berufliche Tätigkeiten« sowie die zugehörigen Tätigkeitsorte entnommen werden. Da bei Einzelnen mehr als eine Station notiert wurde, können sich die Orte oder Tätigkeiten auf mehr als 550 summieren.

Der erklärte Zweck des Pädagogiums war die Vorbereitung auf das Studieren. Unter Zuhilfenahme der Universitätsmatrikeln und weiterer Quellen konnte bei 611 Schülern (31,4 %) die Universität Halle als ein Ort der späteren Tätigkeit ermittelt werden; mindestens 602, also ein knappes Drittel der neu aufgenommenen Schüler studierte (Theologie 105, Jurisprudenz 347, Medizin 42). – Die Quellen zum Pädagogium selbst sind in dieser Frage allerdings sehr lückenhaft; immerhin lassen sich hieraus 128 Angaben ermitteln, die als »Studenten« verbucht werden können. – Die genannten Universitäten sind, wie zu

erwarten, nahezu ausschließlich Halle (106), dann noch Frankfurt/Oder (2), Göttingen (6), Jena (9), Leipzig (2), Tübingen (1)

Tabelle 2: Schüler des Pädagogiums – berufliche Tätigkeiten der Absolventen

Gruppe der Berufe der Abgänger	Anzahl der Neuaufgenommenen	
Land-, Forst- und Viehwirtschaft	6	0,9%
Handwerk, Gewerbe, Fabrikgewerbe	1	0,2%
Arbeiter, Diener, Höflinge	4	0,6%
Handel, Transport, Geldgewerbe	9	1,4%
Amtsträger	192	29,6%
Kirche	67	10,3%
Schule	12	1,8%
Universität, »Intelligenz«	214	33,0%
Militär	138	21,3%
Sonstige	6	0,9%
Gesamt	649	

Interessant sind noch Details zu den Amtsträgern: Wie schon bei den Berufen ihrer Väter, so sind es auch hier jeweils höhere Berufe, in denen die Absolventen tätig geworden sind. Zudem ist die Verteilung der Absolventenberufe – sieht man von den Studenten ab – derjenigen der Väterberufe recht ähnlich.

Nur für 141 Schüler des Pädagogiums können sowohl der Beruf des Vaters, als auch eine spätere *eigene berufliche Tätigkeit* ermittelt werden. Es lassen sich also nur sehr begrenzt Aussagen über den Zusammenhang beider Variablen machen: Die Söhne von Militärs werden – zu Lasten der anderen Gruppen – überzufällig oft wiederum Militärs, Söhne von Amtsträgern hingegen seltener. – Nach dem Stand unterscheidet sich die Verteilung der beruflichen Tätigkeiten nicht.

In den Informationen zum Werdegang werden insgesamt 713 *Lebensstationen* genannt: Genau die Hälfte entfällt auf preußische Territorien – was aber nicht heißt, dass die Hälfte der ins Pädagogium Aufgenommenen später in Preußen tätig war. – Eine Anschlussfrage ist, ob die Schüler des Pädagogiums nach dem Abgang eher wieder *in*

patriam oder »zu den Ihren« zurückkehrten, wie das in den Biographien formuliert ist, oder ob so etwas wie eine darüber hinausgehende Dissemination stattgefunden hat, wie sie dem universalen Anspruch des Pädagogiums und der Halleschen Anstalten insgesamt entspräche. Leider ist wiederum eine statistisch gesicherte Aussage wegen der kleinen Zahl derjenigen, für die beide Daten vorliegen, nur nach einer rigiden Zusammenfassung möglich. Auf dieser Stufe der Verallgemeinerung muss die Disseminationsthese als widerlegt angesehen werden. Vielmehr scheint die gegenteilige Vermutung gut begründet zu sein: Die Absolventen kehren in der Regel nach Hause zurück.

Zum Vergleich – Die Schüler der beiden höheren Schulen

Zum Pädagogium kam später noch eine Lateinschule. In der 1706 verfassten 2. Fortsetzung des Rechenschaftsberichts, aus dem eingangs zitiert wurde, heißt es:

Eine der Anstalten sei »nach der Methode des Paedagogii Regii eingerichtet, und werden alle die Wissenschaften und Sprachen, so im Paedagogio Regio dociret werde, auch in dieser Schule tractiret, ausgenommen die Frantzösische Sprache und einige Mechanische Disciplinen. In dieser Schule werden die zum Studiren ausgelesene Waysen-Knaben unterrichtet, und mit ihnen zugleich auch andere, theils einheimische aus der Stadt Halle, theils fremde Schüler.«

... die andernorts so genannte »Lateinische Schule«. Ein eigener Lehrplan ist für diese Schule denn auch nicht erstellt worden. Worin unterscheiden sich also die beiden höheren, aufs Studium vorbereitenden Schulen? Man kann erwarten, dass es insbesondere die Herkunft der Schüler ist, und zwar sowohl die regionale, als auch die soziale.

Insgesamt sind für einen Vergleich die Daten von 10562 Schülern verfügbar. Davon haben 8537 (80,8%) ausschließlich die Lateinische Schule und 1869 (17,7%) ausschließlich das Pädagogium und einige wenige (1,5%) beide Schulen besucht. Vergleicht man diejenigen Schüler, die nur eine der beiden Schulen besucht haben, so unterscheidet sich zunächst einmal das Aufnahmealter; die Schüler der

Lateinischen Schule sind im Mittel um knapp 1 ½ Jahre jünger als die des Pädagogiums.

Im Hinblick auf die Verweildauer der Schüler unterscheiden sich die beiden Schulen hingegen nicht; beide werden im Mittel für 2 Jahre und vier Monate besucht. Dabei variiert die Schulbesuchsdauer sehr stark, so dass vermutet werden darf, dass es ein verbindliches Curriculum in der Praxis nicht gegeben hat, dass vielmehr eher individuelle Curricula – gemäß den Bildungsbedürfnissen und -möglichkeiten der Schüler – die Regel waren.

Gemäß der expliziten Definition des Pädagogiums dürften dessen Schüler häufiger aus »weit entlegenen Orten« gekommen sein, als die der Lateinischen Schule. Das war in der Tat der Fall.

Bei der *sozialen Herkunft* sind Unterschiede dahingehend zu erwarten, dass die Schüler des Pädagogiums häufiger aus höherem Stande bzw. einer höheren sozialen Schicht stammen als die der Lateinischen Schule. Auch das ist der Fall: Unter den in die Lateinische Schule Aufgenommenen sind nur 1,2 % »von Stande«; im Pädagogium hingegen waren es nahezu die Hälfte. – Ebenfalls unterscheiden sich die Väterberufe: Auf dem Pädagogium ist die Zahl der Söhne von Amtsträgern und insbesondere Militärs überzufällig hoch (zusammen 61 % gegenüber 20 %), die von Vätern aus Kirche oder Schule sowie von Sonstigen hingegen niedriger.

Die Lehrer des Pädagogiums

Die Lehrer am Pädagogium waren Theologiestudenten, zunächst wohl solche, die dem Direktor bzw. dem zuständigen Inspector besonders geeignet erschienen. In einem Bericht aus dem Jahr 1698, abgedruckt bei *Richter*, heißt es:

»Zum Lehrdienst im Pädagogium werden nur solche verwendet, welche tüchtige Beweise ihrer Frömmigkeit, ihrer Bildung und ihrer Lehrgabe abgelegt haben; und der Zustand der Frömmigkeit wird nicht niedriger angeschlagen, als der der Bildung.«

Axel Oberschelp hat im Rahmen des Projekts *Franckes Schulen* detailliert über *Das Hallesche Waisenhaus und seine Lehrer im 18. Jahrhundert* berichtet; hier nur einige Daten.

Von einer institutionalisierten Ausbildung lesen wir im *Kurtzen Bericht*: Im Jahre 1707 sei

»ein Seminarium Praeceptorum Selectum aufgerichtet worden: in welchem diejenigen durch gewisse dazu geordnete Collegia praepariret werden, die ins künftige im Paedagogio Regio dociren sollen. [...]

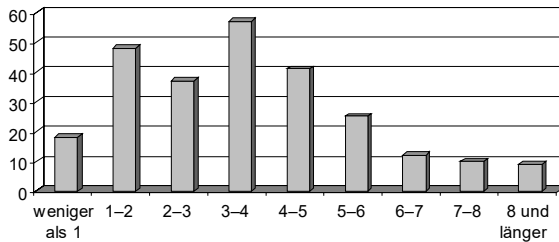
§. 3. Diese Praeparation geschicht ietzo von dem Inspectore Paedagogii Regii, und währet 2 Jahre. Es werden aber solche Subiecta dazu genommen, welche Lust haben in Schulen zu arbeiten, sich nebst der Theologie auf die studia humaniora und insonderheit auf einen guten Lateinischen stilum mit Fleiß legen, und zu der im Paedagogio gebräuchlichen Methode gewöhnen. Sie haben den Tisch [gemeint ist ein »Freitisch«, freie Kost, P.M.], wenn sie dessen bedürftig sind, auf dem Waisenhause; geniessen auch wol sonst noch eines und andern beneficii, und informiren dabey einige Stunden auf dem Waisenhause: nach Verlauff der beyden Praeparations-Jahre aber sind sie verbunden, bey dem Paedagogio als Informatores wenigstens drey Jahr zu stehen; und können binnen solcher Zeit keine Vocation zu einer andern Bedienung annehmen.«

Es gibt keine Quellen, denen man entnehmen könnte, ob tatsächlich alle Lehrer des Pädagogiums diesen Ausbildungsgang durchlaufen haben. Zu vermuten ist eher das Gegenteil. Es ist aber möglich, die Gruppe der Lehrer unter dem Gesichtspunkt des Seminargedankens näher zu charakterisieren, also der Bildung und Ausbreitung von pädagogisch qualifiziertem Personal, das in Schule und Schulaufsicht hat tätig werden können und tätig geworden ist. So lässt sich etwa ermitteln, wie lange sie als Lehrer am Pädagogium tätig waren.

Diese *Verweildauer* darf man als einen Indikator für die Stabilität eines Kollegiums und die Kontinuität von praktischen Orientierungen ansehen. Der Mittelwert beträgt 3,6 Jahre; die Verteilung geht aus der Abbildung 5, S.60, hervor. – Liest man die zitierten Aussagen aus dem Bericht von 1720 so, dass alle Lehrer den dort dargestellten Ausbildungsgang hätten durchlaufen sollen, so zeigten unsere Daten, dass

sie es mit der 3-Jahres-Verpflichtung »nicht so genau« genommen haben können. 40% der Lehrer sind maximal 3 Jahre am Pädagogium tätig gewesen (Minimum ca. 5 Monate); immerhin umgekehrt aber auch 60% länger als 3 Jahre (einer gut 33 Jahre).

Abbildung 5: Lehrer am Pädagogium – Verweildauer in Jahren.



Wie viele Lehrer über die Jahre hin aufgenommen wurden, ist aus der Abbildung 6 zu entnehmen. Im Sinne einer angemessenen Versorgung der Schüler mit Lehrern ist zu vermuten, dass die Zahl der Aufnahmen über die Jahre hin etwa parallel zu der der Schüler verläuft. Diese Vermutung trifft im Wesentlichen zu, wie die Abbildung 7 zeigt.

Abbildung 6: Lehrer am Pädagogium – Zahl der Aufnahmen im Zeitverlauf

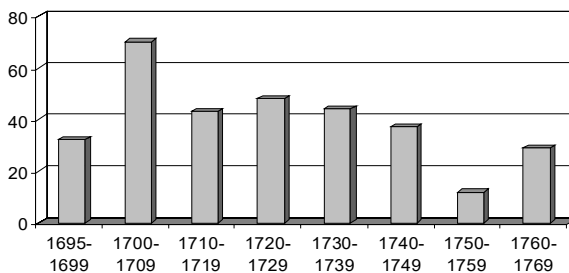
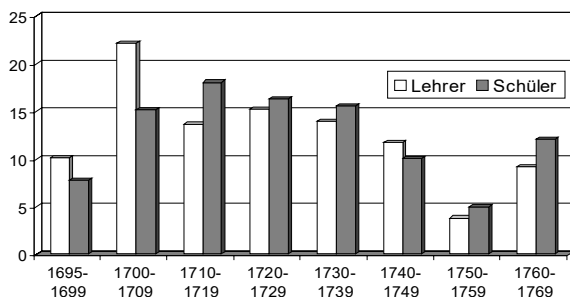
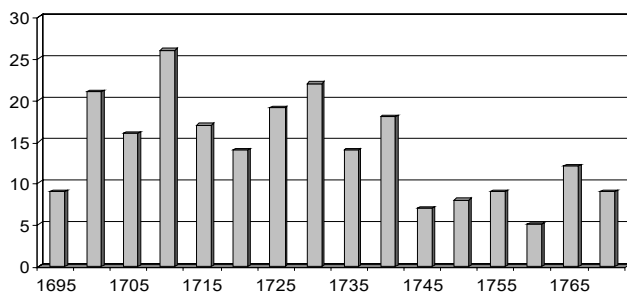


Abbildung 7: Lehrer und Schüler am Pädagogium – Neuaufnahmen (in %)



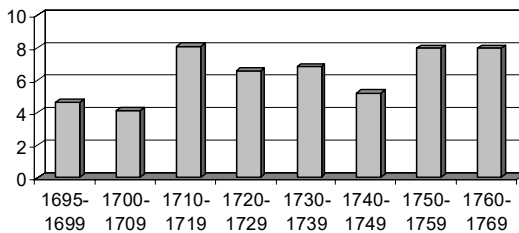
Auf dieselbe Weise wie bei den Schülern wurde auch für die Lehrer für einzelne Zeitpunkte eine Schätzung des Bestandes vorgenommen. Das ergibt die in Abbildung 8 zusammengestellten Zahlen für den Umfang des Lehrerkollegiums. In zeitgenössischen Quellen mitgeteilte Zahlen lassen vermuten, dass der Bestand auf der Basis unserer Daten eher unterschätzt wird.

Abbildung 8: Lehrer am Pädagogium – Bestand im Jahr



Man kann die Bestandszahlen von Schülern und Lehrern ins Verhältnis setzen und so etwas wie eine Lehrer-Schüler-Relation berechnen. Das Ergebnis ist in der Abbildung 9, S.62, wiedergegeben.

Abbildung 9: Lehrer-Schüler-Verhältnis im Pädagogium



Es bestätigt zunächst die Behauptung von einer günstigen Betreuungsrelation. Im Einzelnen ist eine Interpretation dieser Zahlen jedoch schwierig. Denn einmal sind die Ausgangsdaten dafür nicht genau genug; und vor allem brauchte man Informationen über die Randbedingungen, die im Rahmen des Projekts nicht ermittelt werden konnten: die Anzahl der Stunden, die die Studenten-Lehrer tatsächlich unterrichteten; Informationen zur Qualität ihrer Ausbildung; zur Finanzsituation der Anstalt.

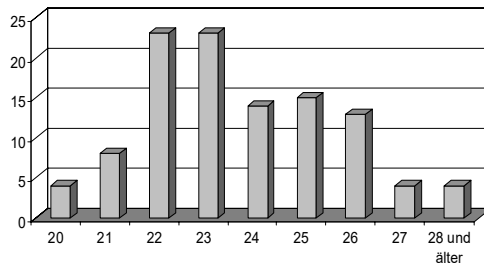
Die Lehrer waren Studenten der Theologie. Ob sie während der gesamten Zeit ihrer Lehrtätigkeit am Pädagogium gleichzeitig studierten und sozusagen nebenbei ihr Studium abschlossen; ob nicht, jedenfalls später, auch examinierte Theologen eingestellt wurden, darüber sagen die Quellen nichts. Einzig das *Alter* bei der Aufnahme kann errechnet werden, allerdings auch nur für ein Drittel der 321 Lehrer (Abb.10, S.63). Der Jüngste war gut 20 Jahre alt, der Älteste knapp 30; im Mittel betrug das Aufnahmealter 24,0 Jahre. – Eine Veränderung der Verteilung über die Jahre hin ist nicht zu beobachten. Und einen Zusammenhang mit der Verweildauer gibt es auch nicht.

Herkunftsorte

Die Lehrer am Pädagogium waren Studenten an der Universität Halle. Es sind also zunächst nicht die Anstalten, die dafür verantwortlich zu machen sind, dass sie nach Halle kamen, sondern die Universität. Man muss allerdings einschränken oder darf ergänzen, dass

jedenfalls nach der Außendarstellung der Anstalten Studenten auch deswegen an die Universität in Halle kamen, weil es dort Versorgungsmöglichkeiten gab, die für die damalige Zeit ungewöhnlich waren. Was letzten Endes der Grund war: der Ruf einer pietistisch geprägten Reformuniversität, die Versorgung oder aber die territoriale oder räumliche Nähe zum Heimatort, das ist nicht zu ermitteln. Was man sagen kann, ist: Mehr als die Hälfte der Studenten-Lehrer kamen aus einem Ort, der mehr als 150 km von Halle entfernt ist, also von weit her an die Universität Halle. Anders betrachtet, waren es fast 60%, die aus preußischen Territorien kamen.

Abbildung 10: Lehrer des Pädagogiums – Alter bei der Aufnahme.



Auch hier ist ein Vergleich mit der Schülerschaft aufschlussreich: Die Herkunftsterritorien verteilen sich bei den Lehrern etwa so wie die der Schüler – mit drei Ausnahmen: aus Schlesien, den norddeutschen Territorien und von außerhalb des Deutschen Reiches kommen verhältnismäßig mehr Schüler als Lehrer. Das Letztere ist unmittelbar plausibel; für die beiden anderen Abweichungen könnten Einschränkungen bei der Wahl eines Studienortes die Ursache sein.

Gemäß dem Zweck eines Theologiestudiums war der den Absolventen vorgezeichnete Werdegang eine Tätigkeit in Kirche oder Schule. Die Unterrichtstätigkeit in den Anstaltsschulen sollte Verbesserung der dafür erforderlichen Qualifikation dienen. Die erste Frage, die sich daraufhin ergibt, ist die, was aus den Lehrern nach ihrem Weggang geworden ist. Die Tabelle 3, S. 64, gibt Auskunft darüber.

Da in einer Biographie mehrere Tätigkeiten vorkommen können, ist hier die Gesamtzahl der Nennungen höher als die der Lehrer (321).

Tabelle 3: Werdegang – berufliche Tätigkeit

Beruf	Zahl der Nennungen	
Kirche	244	56,4 %
Schule	160	37,0 %
Universität	17	3,9 %
Sonstige	12	2,8 %
Gesamt	433	

Wenn man bedenkt, dass die Grenze zwischen ›Kirche‹ und höheren ›Schulen‹ seinerzeit fließend war, so kann man sagen, dass die Absolventen, deren Werdegänge bekannt sind, tatsächlich auch die vorgezeichnete Laufbahn einschlugen. – Eine Verschiebung des Verhältnisses von ›Kirche‹ und ›Schule‹ in der *Zeit* hat nicht stattgefunden.

Werdegang – Ort

In einem Eintrag zur Art der späteren beruflichen Tätigkeit wurde in der Regel auch zugleich ein Ort angegeben. Interessant werden diese Daten dann, wenn man sie mit den Daten zur Herkunft vergleicht. Wegen der geringen Zahl von Nennungen und der vergleichsweise großen Zahl der unterschiedlichen Territorien ist eine statistische Prüfung wiederum nur bei rigider Zusammenfassung der Daten möglich: ›Preußen‹ – ›Deutsches Reich sonst‹ – ›Territorien‹ außerhalb. Auf dieser Ebene zeigt sich, dass aus Preußen stammende Lehrer überwiegend später wieder in Preußen tätig geworden sind. Das ist noch nicht viel. Aber man kann auf der Basis dieses Befundes immerhin als Arbeitshypothese formulieren: Auch die Lehrer kehren in ihre Heimat zurück.

Ein eigenes Kapitel und eines von besonderem Interesse für die Halleschen Anstalten ist das, was man ›Anstaltskarrieren‹ nennen könnte, von Lehrern also, die bereits zuvor an anderer Stelle in den Anstalten Schüler oder Lehrer waren. Das ist immerhin bei einem Drittel der Fall. Für die Jahre 1730–69 liegen beide Datenreihen voll-

ständig vor, und da ergibt sich: Im Mittel dieser Jahre waren 80 % der ins Pädagogium neu aufgenommenen Lehrer vorher bereits als Lehrer an einer der anderen Anstaltsschulen tätig gewesen.

Demnach kann man jedenfalls so viel sagen: Wenn man noch die Ausbildung im *Seminarium Selectum* dazu nimmt, auf das ich hier nicht eingehe, die einige sicher genossen haben, so kann man mit aller Vorsicht von einem »höheren«, also einem Lehramt sprechen, auf das seine Inhaber besser vorbereitet waren als nur durch ein Studium der Theologie.

Zum Vergleich – Die beiden Lehrergruppen

An die vorigen Beobachtungen schließt sich die Frage an, ob sich die Lehrer am Pädagogium, und zwar alle, von denen unterscheiden, die lediglich an einer der übrigen Schulen Lehrer waren. Leider gibt es nur wenige Möglichkeiten eines Vergleichs.

Die Lehrer am Pädagogium waren bei der Aufnahme durchschnittlich *älter* als die übrigen Lehrer; im Mittel beträgt der Altersunterschied bei der Aufnahme in die jeweilige Schule knapp zwei Jahre. Auch die *Verweildauer* unterscheidet sich im Mittel, wie der Vergleich der Gruppe der Lehrer, die *nur* am Pädagogium unterrichtet haben, mit denen zeigt, die nur an einer der anderen Schulen tätig waren, also der »Lateinischen Schule« oder einer der »Deutsche Schulen«, das heißt, der Elementarschulen (Tab.4, S.66).

Erhebliche Unterschiede gibt es noch bei den Nennungen zu späteren beruflichen Tätigkeiten: Lehrer des Pädagogiums erscheinen eher im Kirchen- als im Schuldienst und auch seltener in anderen Tätigkeiten. Man darf demnach begründet vermuten, dass ihre vergleichsweise höhere Qualifikation, wenn man eine solche denn aus ihrem Alter und der Verweildauer erschließen kann, sie eher für eine sozial vergleichsweise höher eingeschätzte Position qualifizierte als die übrigen Lehrer.

*Tabelle 4: Lehrer am Pädagogium und an den anderen Schulen
Verweildauer in Jahren*

Lehrergruppe	Anzahl	ar. Mittel	66 % zwischen ...
nur andere Schulen	2999	1,6	0,9 – 2,3
nur Pädagogium	187	3,6	2,1 – 5,1

Schluss

In den Darstellungen der Glauchischen Anstalten und insbesondere der Schulen gibt es in der Regel auch einen Abschnitt über das Pädagogium. Dabei wurden als Quelle nahezu ausschließlich die gedruckten Rechenschaftsberichte und die Lehrplandokumente benutzt. Für die jüngere Forschung waren die reichlich vorhandenen ungedruckten Quellen für lange Zeit bestenfalls unter großen Mühen und jedenfalls nicht vollständig zugänglich.

Seit den 1990er Jahren sind die Quellen umfassend erschlossen und frei zugänglich gemacht. Die Auswertung der personenbezogenen Quellen erlaubt es zunächst einmal, die eingangs zitierte Charakterisierung des Pädagogiums als einer »quasi bürgerlichen Adelserziehung« weiter abzusichern. Zusammen mit einer Hilfsannahme: dass nämlich gleiche Bildungsbedürfnisse auf einen gleichen sozialen Status schließen lassen, kann eine weitergehende Arbeitshypothese formuliert werden:

Das gesellschaftliche Stratum, dessen Lebensform man als bürgerlich-adlig charakterisieren kann, ist bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts vorhanden – empirisch greifbar als Klientel des Pädagogiums.

Die Daten zu ihrer Klientel erlauben den Schluss, dass diese Schule recht genau dem Programm entsprach, wie es zu ihrem Beginn formuliert und im Verlauf des Untersuchungszeitraums nicht wesentlich geändert wurde. Die Nachfrage ging allerdings in den 40er Jahren zurück; in der Literatur wird das mit der Qualität von Leitung und Ausbildungspraxis, vor allem aber mit äußeren Bedingungen in Zusammenhang gebracht.

Der Vergleich von Herkunft und Werdegang – in dem Umfang, in dem er möglich ist – zeigt darüber hinaus, dass das Ziel: Vorbereitung auf ein Studium, in einem erheblichen Umfang verwirklicht wurde. Und man kann sehen, dass die Schule in einen stabilen sozialen Zusammenhang eingebettet ist. *Dittrich-Jacobi* schrieb:

»Man wird dem Verhältnis zwischen der Entwicklung einer neuen sozialen Gruppe und dem veränderten Ausbildungsangebot im Pädagogium am ehesten gerecht, wenn man davon spricht, daß das Pädagogium in seinen Zielen einer Tendenz Vorschub leistete, die den Adel zur Ausübung höherer Verwaltungsaufgaben befähigte.«

... nicht nur den Adel, so kann man jetzt mit Daten unserer Untersuchung ihre damals eher als Vermutung geäußerte Ergänzung stützen: nicht nur den »geburtsständischen Adel«, sondern auch die höhere Beamtenschaft und den Gelehrtenstand, so schrieb sie an derselben Stelle.

Unangemessen wäre es, wollte man für das Pädagogium den Universalitätsanspruch, den *Francke* mit seinen Anstalten verbunden hatte, sozusagen regional interpretieren: Die Daten zeigen, dass die Absolventen – soweit bekannt – zum überwiegenden Teil »in patriam« zurückkehrten. Damit kann eine Arbeitshypothese formal gestützt und erweitert werden, die ich Antrag an die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* für das Projekt »Franckes Schulen« formuliert hatte:

»Das Interesse an Fragen der Erziehung und des Unterrichts, auf das die Schriften und Projekte der Philanthropen sowie Rousseaus *Emile* trafen, ist (unter anderem) durch solche Studenten und Absolventen der Universität Halle vorbereitet worden, die in den besagten Schulen mit der Praxis von Erziehung und Unterricht konfrontiert wurden.«

In welcher Weise solches Interesse im Einzelnen befördert wurde, lässt sich unseren Daten nicht entnehmen. Für eine inhaltliche Füllung wären Regionalstudien erforderlich; die Informationen über den Werdegang ermöglichen eine präzise Suche für eine bedeutende Zahl von Absolventen; und es wäre aussichtsreich, wenn man daraufhin in

patris suchte. Die Arbeit von *Oberschelp*, aus jenem Projekt hervorgegangen, ist ein wichtiger Schritt in dieser Hinsicht

Eine Schule zu charakterisieren, reichen Personalia nicht aus. Der Träger wurde schon angesprochen. Es müssen weiterhin die innere Organisation, Inhalte und Methoden hinzukommen. Frühere Darstellungen haben sich weitgehend hierauf beschränkt, und das auf der Basis von programmatischen Quellen, von gedruckten zudem. Zum Pädagogium gibt es aber weit mehr als diese:

- mehr oder weniger ausführliche Berichte, der Textgattung nach immer zugleich Zustandsbeschreibungen, Rechenschaftsberichte und Werbetexte;
- sehr umfangreiche »Konferenzprotokolle«;
- so genannte »Hausbücher«, die über das Internatsleben Aufschluss geben;
- Lektionspläne, das Pendant heutiger Lehr- und Stoffverteilungspläne; Klassenlisten und Versetzungslisten; auch
- nicht gedruckte und bislang nicht ausgewertete, programmatische Dokumente: Ordnungen, Vorschriften und Dienstanweisungen für die Lehrer;
- Dokumente zum Rechnungswesen, die mit den Spendenlisten zusammen die finanziellen Rahmenbedingungen zu ermitteln erlauben;
- auch die Briefsammlungen enthalten Dokumente, die – wenn auch nur punktuell – über das Pädagogium informieren.

Die wenigsten umfassen – wie die »Konferenzbücher« – den gesamten Untersuchungszeitraum. Insgesamt dürften sie es aber erlauben, diese Schule in ihrer Gestalt ebenso wie innerhalb des gesellschaftlichen Umfeldes umfassender zu rekonstruieren, als das bisher möglich war. Einen Anfang hat *Oberschelp* im Anschluss an das Projekt *Franckes Schulen* mit seiner Arbeit zu den Lehrern im Waisenhaus gemacht. Insbesondere hat er auf der Basis von sechs Fallstudien gezeigt, wie sich meine oben zitierte Arbeitshypothese prüfen lässt. Er resümiert:

»Für die als Lehrer in den Anstalten arbeitenden Theologiestudenten ging damit eine Verdichtung pädagogischen Handelns und ein Maß an pädagogischer Reflexion einher, das in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts als ein-

malig bezeichnet werden kann. Die Kenntnisse und Fähigkeiten, die ihnen vor allem bei einer länger andauernden Unterrichtstätigkeit in den Anstaltsschulen vermittelt wurden, gingen weit über die Erfordernisse ihrer theologischen Ausbildung hinaus.«

Die Fallstudien zeigten aber auch, dass weitergehende Vermutungen, sich nicht bestätigen lassen, dass vielmehr

» ... die Tätigkeit der in Stadtschulen arbeitenden Lehrer als Vermittlungsweg für die Verbreitung der pädagogischen Idee des hallische Pietismus eine geringere Rolle gespielt hat als bisher angenommen wurde«,

... so eher unreflektiert auch von mir nach meiner ersten Auseinandersetzung mit *Franckes* Pädagogik.

Was ist gute Lehre?

Vorweg

»Herr Professor Menck ist bereit und verpflichtet, die mit dem Amt [sc. eines ordentlichen Professors für Erziehungswissenschaft, P. M.] verbundenen Aufgaben wahrzunehmen, insbesondere das Fach in Forschung und Lehre angemessen zu vertreten, den Integrationsauftrag der Gesamthochschule wahrzunehmen und an der Weiterentwicklung der Hochschule sowie an der schulpraktischen Ausbildung der Studenten und an den in Betracht kommenden staatlichen Prüfungen und Hochschulprüfungen, als Prüfer mitzuwirken.«

Diese Vereinbarung mit dem NRW-Wissenschaftsminister hat der Besagte am 27.11.1979 unterschrieben, und das war alles; 1973 in Hannover war das in der Sache nicht anders gewesen. 50 Jahre später braucht er sich nicht vorzuwerfen, dass er diese Vereinbarung nicht eingehalten hätte – er hat es, nach bestem Wissen und Gewissen jedenfalls. Immerhin hat ihm die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG) an die 20 Projekte finanziert; und über die Qualität seiner Lehrveranstaltungen hat sich niemand beschwert, wohl über die Anforderungen; aber das steht auf einem anderen Blatt. Dekan war er auch, und in den üblichen Kommissionen hat er mitgearbeitet.

Damals und bis vor nicht allzu langer Zeit gab es noch kein Qualitätsmanagement an der damaligen Gesamthochschule in Siegen. Trotzdem hat sie sich zu einer Universität weiterentwickelt; trotzdem haben wir an unserem Teil und so gut wir es konnten, den gesellschaftlichen Auftrag der Universität wahrgenommen. Aber damals war das auch eine Universität und noch kein Betrieb der Wissensindustrie. Gegen Ende meiner Dienstzeit fegte dann ein frischer Wind durch deren gar nicht so alte und immer ausreichend gelüftete Räume. Und der

brachte mit sich, was zu einem Betrieb gehört: zu allererst ein neues Image, damit man »die Schule«, wie der Volksmund sie nannte, auf dem Berg besser sehen kann; und dann – nicht etwa eine neue Qualität, sondern eben ein Management der Qualität, kurz QM genannt.

Nun ist das allerdings in unserem Unternehmen so was. In der industriellen Produktion steht am Ende eines Prozesses ein Produkt, vorausgesetzt, der Prozess läuft ordnungsgemäß. Sofern nicht irgend etwas schief läuft, gleicht ein Produkt dem anderen; und dafür, dass nichts schief läuft, dass korrigiert oder verbessert wird, wenn was schief läuft, dafür ist dort QM da. Wie aber sieht das in einem Unternehmen wie dem unseren aus? Was sind da die Produkte, welche Prozesse führen zu ihrer Erzeugung?

Meine Berufungsvereinbarung lässt vermuten, dass die Qualität von Lehre, Forschung und Weiterentwicklung sicherzustellen wäre. Ganz so leicht machte sich das Rektorat die Sache inzwischen nicht mehr. Wollte man Näheres wissen, so bekam man als erstes eine 10-seitige Broschüre mit dem Titel *Qualitätsdefinitionen des Rektorats* in die Hand gedrückt – das Ding hieß tatsächlich so; heute sind es *Qualitätsziele der Universität Siegen*. Jener Text, im Modus des von mir so bezeichneten »didaktischen Indikativs« formuliert, überforderte meine Lese- und schon gar meine Interpretationskompetenz; mit den neuen ist das nicht besser. Also sehe ich mir an, was vor Augen liegt.

Gedanken zur »Evaluation« von Lehrveranstaltungen an einer Universität

Alle Semester wieder kommt gegen Ende eine so genannte *Lehrevaluation* auf uns zu. Denn unsere Universität hat eine *Evaluationsordnung*. Die umfasst 11 Paragraphen, verfasst in schönstem Behördendeutsch. Für uns Lehrende ist die »Studierendenbefragung« von besonderer Bedeutung:

»Ziel der Studierendenbefragung ist eine Optimierung der Lehre und der Serviceangebote, basierend auf der Erhebung der Lehr- und Lernbedingungen aus Sicht der Studierenden. Zudem sollen Aussagen und Tendenzen fächerbasiert zu strukturellen Rahmenbedingungen erfasst werden.«

Ohne Hilfe schafft die Universität das nicht; sie hat ein Marktforschungsprogramm eingekauft: *EvaSys*, ein »Workflowmanagementsystem zur Unterstützung von Qualitätsmanagementprozessen in Studium & Lehre«, so heißt das tatsächlich. Es unterstützt sie – wie man einem Ablaufdiagramm entnehmen kann – in jeder Phase eines Befragungsprozesses, also auch bei jener »Studierendenbefragung«. Dieses Programm hat man auf eine Reihe von Items gesetzt, genauer: auf alltäglich plausible, aber gänzlich theorielose Aussagen. Die Befragten sollen diese Aussagen unter der Kategorie »zutreffend« einschätzen, indem sie eine von fünf Alternativen per Kreuzchen in einem dazugehörenden Kästchen markieren – ein Verfahren, das uns aus dem Alltag wohlbekannt ist. Den Kästchen sind Nummern zugeordnet; die werden als reelle Zahlen interpretiert und addiert. Das Ergebnis wird durch die Anzahl der Antworten dividiert; und schließlich werden Kurven gezeichnet und einander gegenübergestellt.

Anstelle von Hausnummern könnten es auch Buchstaben sein oder fünf verschieden große Hunderassen, denn man beurteilt ja nur eine Reihenfolge. Buchstaben kann man aber bekanntlich nicht so gut addieren, vor allem nicht dividieren. Die Ergebnisse, die *Evasys* auswirft, kann man deswegen nur mit äußerster Vorsicht zur Kenntnis nehmen.

Die Einwände gegen das unprofessionelle Überstrapazieren der Statistik bei *EvaSys* einmal beiseite gelassen. Das Verfahren, wie es angewendet wird, lässt Vergleiche einzelner Lehrveranstaltungen auf der einen Seite mit allen übrigen auf der anderen zu, und die Fragebögen werden auch so ausgewertet: also ich gegen den Rest des Departments. Unsereiner sollte am Ende – meist eher später – zwei oder drei Kurven an die Hand bekommen, eine davon sind wir selbst. Wir freuen uns, wenn wir in der richtigen Richtung vom Rest der Welt abweichen, wenn wir im grünen Bereich einer Skala sind, auch wenn die noch nicht einmal ansatzweise geeicht ist. Und wenn wir uns auf der falschen Seite finden, dann haben wir schnell ganz viele gute Erklärungen dafür zur Hand.

Und wie geht das danach mit der »Optimierung der Lehre und der Serviceangebote«? Vielleicht hat so etwas tatsächlich irgendwo statt-

gefunden; ich habe das nicht mitbekommen. Jedenfalls reicht wie so oft, dass es eine Ordnung gibt und ein Team, dass sich mit dem Ablauf des Verordneten beschäftigt. Nichts gegen die Beurteilung von Lehrveranstaltungen, denn wir sind auch, womöglich zuerst Lehrer, Hochschullehrer. Aber das Verfahren ist unter, wenn nicht unserer Würde, so doch unter dem Niveau der Arbeit an einer *Universität*.

Rückblick und Beobachtungen

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen an einer Universität ist nicht so neu wie ihr Titel. Ich erinnere mich sehr gut daran, wie am Schwarzen Brett des Bonner Instituts für Erziehungswissenschaft – es war wohl im WS 1968/69 – ein Paar DIN A4 Blätter hingen, auf denen Studenten die Lehrveranstaltungen unserer Professoren kritisiert hatten – ihr Inhalt wohlgemerkt; die Form spielte keine Rolle. Wir jungen Assistenten freuten uns darüber, denn so ähnlich wie die Studenten-Autoren sahen wir das auch. Und ich erinnere mich recht gut daran, dass mein Assistent *Walter Pieschl*, als ich dann selber einer von diesen Professoren war, im Sommer 1973 zu meiner ersten Vorlesung einen der damals bereits kursierenden Fragebogen zur Veranstaltungskritik mitbrachte. Den haben wir adaptiert; und ich habe ihn über viele Jahre hin immer wieder einmal benutzt, gelegentlich modifiziert: in Hannover, in Siegen; bei angehenden Lehrern und bei Hauptfachstudenten; zu Beginn von deren Studium und in der Mitte.

Später kam die Sache in Schwung: Es gab standardisierte Fragebögen, HILVE habe ich einmal ausprobiert. Es gab sogar einen Fragebogen unseres Wissenschaftsministeriums – ein ausgemachter Schwachsinn, der auch gleich danach in der Versenkung verschwand; ausprobiert habe ich auch den. Ein ganzer Ordner voll mit Fragebögen, Berechnungen, Ergebnis-Folien dokumentiert meine und in gewisser Weise die Geschichte der »Evaluation« von Lehrveranstaltungen.

Was dabei herausgekommen ist? nichts, was ich nicht ohnehin gewusst hätte. Wichtiger aber ist: Natürlich habe ich mich bemüht, an meinen, mir durchaus bekannten Schwächen zu arbeiten. Das war ja der Sinn der Sache und ist auch heute der Zweck eines inzwischen

fest etablierten und gut ausgebauten Systems der Evaluation der Lehre. Nur hat sich ausweislich meiner Daten über die ganze Zeit hin bei mir nichts Wesentliches verändert. Zum Glück, denn nicht alles wurde ja schlecht beurteilt; leider, denn es gab doch allerlei, was den Studenten nicht gefiel, teils durchaus zu Recht. Wenn ich nur gewusst hätte, wie ich mich hätte ändern nicht sollen, sondern können.

Einmal konnte ich einen Kollegen dafür gewinnen, dass wir beide denselben Fragebogen einsetzten. Es hat uns erstaunt, wie gut die Ergebnisse die Unterschiede der beiden Personen in der Wahrnehmung von Außenstehenden abbildeten. Die waren uns allerdings bereits zuvor bekannt.

Welche Folgerungen habe ich aus meinen Erfahrungen gezogen?

- Aktionismus, gemäß dem Evaluation *als solche* bereits als Beitrag zur Verbesserung proklamiert wird, ist wertlose Augenwischerei oder, wie in der Politik, Legitimation von Nichtstun.
- Die individuelle Rückmeldung der Wahrnehmungen der Teilnehmer *einer bestimmten* Lehrveranstaltung kann Leerstellen und Fehler bewusst machen.
- Der Glaube, die individuelle Rückmeldung führe *ohne Weiteres* zu einer Verbesserung meiner Lehrveranstaltungen, ist Selbstbetrug. Wird er Lehrenden versprochen, damit sie sich auf die inzwischen verpflichtenden Befragungen einlassen, ist das vorsätzliche Täuschung.
- Eine individuelle Rückmeldung bedarf vermutlich der Ergänzung durch eine mehr oder weniger professionelle *Supervision*, etwa durch Kommunikation im Kollegium oder durch professionelles Coaching.
- Alle mir bekannten Methoden der Evaluation gehen auf die *Form* der Veranstaltung, allenfalls auf die Strukturiertheit der Inhalte. Eine Evaluation des *Inhalts* ist jedem selbst überlassen.

Dazu zwei Erläuterungen.

Zur Supervision: Der besagte Assistent hat mich in meine Vorlesung begleitet, und danach haben wir oft lange Zeit damit verbracht, dass wir über die Veranstaltung diskutiert haben. Heute höre ich, dass die Chefs einer Arbeitsgruppe mit ihren Mitarbeitern absprechen, was die

in ihren Veranstaltungen lehren (sollen); vielleicht auch mit ihnen darüber sprechen, wie das gehen könnte. Von nachgängigen Beratungen, gar mit wechselseitigen Besuchen, habe ich nichts gehört – was natürlich nicht heißen muss, dass es sie nicht gibt. Aber das in der Ausbildung von Lehrern übliche und in der Evaluation des Schulunterrichts der Novizen sehr erfolgreiche Institut der »Mentoren« hat keine Entsprechung in unserer Universität. Und wechselseitige Besuche unter Kollegen innerhalb einer Statusgruppe sind geradezu undenkbar.

Eine professionelle Supervision kann man vergessen. Abgesehen davon, dass sie zu teuer ist: wo sollen all die Profis herkommen? Vielleicht hatte ein *Kompetenzzentrum der Universität Siegen* (KOSI) dem Mangel abhelfen sollen. In dessen Programm war ganz am Ende der hochschuldidaktischen Exerzitien so etwas vorgesehen. Kann sein, dass das was gebracht hat. Aber das KOSI selbst war eher Dokument eines Mangels, als dass es ihn behöbe. Inzwischen ist es auch verschwunden.

Lassen wir mal all die anderen Wissenschaften beiseite: Es ist geradezu ein Widerspruch in sich selbst, dass Erziehungs-, Bildungs- oder ähnliche Wissenschaftler zwar darüber reden und schreiben, wie sie sich »gute« Schulen, Lehrer und Ähnliches denken, aber ihren eigenen Hochschullehrer-Nachwuchs einfach so unprofessionell heranwachsen lassen. Dabei muss es ja nicht so naturwüchsig gehen, wie zu meiner, unserer Studenten- und Assistentenzeit: teilnehmen an, beobachten von, Hilfsarbeiten in den Lehrveranstaltungen der Chefs, und dann ganz langsam die Übernahme von eigenen, zunächst noch unter ihrer Verantwortung. Aber gar nichts davon? das ist ziemlich suboptimal.

Zu den Inhalten: Da passiert nichts. Jede, jeder kann machen, was sie für richtig halten, der Nachwuchs gegebenenfalls nach ein paar klärenden Worten mit den jeweils fürs Fach Verantwortlichen; diese selbst sowieso, denn sind ja von Amts wegen die Sachwalter der Sachen. Zum Beispiel hierzu mit den Kollegen ins Gespräch kommen – ist nicht.

Ein Versuch: Vor Jahren hatte ich das Skript für meine Einführungsvorlesung in der damaligen Fachkonferenz verteilt in der Erwartung, es würde bejubelt

oder verrissen, jedenfalls inhaltlich diskutiert – nichts, Gummiwand. Ein unbeholfener Versuch etwas später, es als Grundlage für eine Verständigung über die Inhalte einer Einführungsveranstaltung zu machen, ging mit dem Urteil: »zu schwer für die Studenten« gründlich daneben. Das wäre ja nicht weiter schlimm – aber es gab auch keine brauchbareren Alternativen.

So erzählten und erzählen denn in der Lehre der eine dies, die andere das. Ich will keiner Zensur das Wort reden; ich sage nur, was ich vermisst habe: Es gab und gibt (?) im Kollegium keine Diskussion über das, was wir die Studenten lehren. Es gab und gibt (?) schon gar keine verbindliche Auseinandersetzung, bei der man wechselseitig zur Kenntnis nimmt, bedenkt, auch mit Außenkriterien abgleicht – und zu Übereinkünften kommt oder sie wenigstens anstrebt derart, dass in Veranstaltungen mit demselben Titel auch einigermaßen Übereinstimmendes gelehrt wird. Die Erziehungswissenschaft ist zwar keine *Lehrbuchwissenschaft*. Das muss aber doch nicht heißen, dass man selbst an *einem* Ort darauf verzichtet, sich wenigstens ansatzweise auf einen klar umschriebenen Bestand an Wissen zu verständigen, das man in der Lehre vermittelt. – Kurz:

EvaSys bin und her, bei den Inhalten passiert nichts, das läuft so vor sich hin.

Dann gibt es auch noch die Studenten. In allen Äußerungen zur Evaluation erscheinen sie nicht also solche, sondern als Kunden, die die Qualität eines Produkts beurteilen. Bestenfalls werden sie als Experten angesehen. Wofür? für das Machen von Veranstaltungen? nein, sie sind und bleiben Abnehmer. Mich wundert, dass sie sich das so fraglos gefallen lassen, wie das offensichtlich der Fall ist, und nur darauf achten, dass man »Studierende« sagt. Da beschwert sich schon mal jemand: zu schwer, zu viel, vor allem: zu langweilig, nicht motivierend. Das war es dann aber auch.

Zu den Formen der Lehre, zur Arbeit als Arbeit jedoch können Studenten als Experten durchaus etwas sagen, sind sie doch wesentlich an dieser Arbeit beteiligt. Deswegen rufen die Evaluationsinstrumente ja auch solche Aspekte ab. Aber ob die Ergebnisse dieser Arbeit *sachlich* etwas taugen? Wenn Studenten das beurteilen könnten, bräuchten sie kein Studium. Das gilt erst recht für die Qualität der

Gegenstände, die ihnen ihre Lehrer zur Bearbeitung vorgeben. Die können nur Leute beurteilen, die bereits von der Sache etwas verstehen, nämlich die Fachkollegen. Dass sich die Evaluationsexperten Gedanken gemacht hätten, welches die Rolle von Studenten im Ganzen des akademischen Unterrichts ist, dazu jedenfalls habe ich nichts gefunden.

Eine Konsequenz

Aus solchen Beobachtungen habe ich die Konsequenz gezogen, dass ich die Studenten lieber selber frage, und zwar nach Sachen, die mir tatsächlich weiterhelfen, zum Beispiel zur Arbeitsbelastung, bekanntlich dauerhaft ein neuralgischer Punkt. Unser Departement ließ zum Beispiel gelegentlich einschätzen:

Den Zeitaufwand bezüglich der Vor- und Nachbereitung in dieser Veranstaltung empfinde ich insgesamt als angemessen.

– als gäbe es keine verbindlichen Vorgaben zu *workload* und *credit points*. Ich hingegen habe gefragt:

Die Aufgaben waren im Mittel in 2,5 Stunden

- gut zu erledigen;
- kaum zu schaffen;
- nicht zu bewältigen.

N.b., das ist *Bologna*: 1,5 Stunden die Vorlesung selbst, dazu 2.5 Stunden Hausarbeit; ergibt bei 15 Vorlesungen ein *workload* von 60 Stunden; und das entspricht 2 *credit points*, CP.

Mit dem, was bei diesen Privatevaluationen herauskommt, kann ich Handgreifliches anfangen: den Umfang der Arbeit reduzieren oder beibehalten etwa. – Oder ich frage: *An der Vorlesung finde ich gut ...; Ich wünschte mir ...* So etwas ist ein Teil der Arbeit an den Inhalten, und auch hier hewlfen mir die Antworten weiter.

Nebenbei: Die Teilnehmer meiner Vorlesungen konnten die Ergebnisse meiner Befragung ein paar Tage nach deren Abschluss in *Moodle* einsehen. *EvaSys* kann zwar schneller rechnen als ich. Bis jedoch die Ergebnisse der Befragungen des Departements rüberkommen, dauert es erfahrungsgemäß ziemlich lange; jedenfalls kann man in der Regel den Teilnehmern nicht mehr zeigen, was sie von der Veranstaltung halten. Was soll der ganze Aufwand dann?

Grundsätzliche Überlegungen zur Evaluation einer Lehrveranstaltung

Beiläufig hatte ich erwähnt, die Fragen seien gänzlich theorieelos zusammengestellt. Ich sollte nachreichen, woran ich dabei denke, also so etwas wie eine ›Theorie einer Lehrveranstaltung‹.

Eine Lehrveranstaltung an einer Universität ist eine *Unterrichtsveranstaltung* – wie die ›Stunden‹ in der Grundschule oder die ›Kurse‹ in einer Volkshochschule. Sie hat ihren Ort dort, wo gesellschaftlich verfügbares *Wissen* im weitesten Sinne *weitergegeben* wird. Das bedeutet, dass es Menschen oder Gruppen gibt, die über dieses Wissen verfügen: *Lehrer*, und andere, bei denen das nicht der Fall ist: *Schüler* oder sich Bildende. Die Gesellschaft gibt vor, *welches* Wissen, welches Können jeweils unabdingbar an die nachwachsende Generation weitergegeben werden *muss*, an die Schüler allgermeinbildender Schulen sowie an die, die einen bestimmten Beruf erlernen. Damit wird der Umfang des insgesamt vorhandenen Wissens eingegrenzt, und zwar innerhalb alles dessen, was man lernen *kann*, aber nicht muss. Dementsprechend gibt es Pflichtschulen neben solchen, die man – bildungswillig – besuchen kann.

Der Umfang des verpflichtenden Wissens wird durch verbindliche *gesellschaftliche Vorgaben* umschrieben und zum Beispiel in ›Lehrplänen‹ festgeschrieben. Bei beruflichen Ausbildungsgängen legen ›Ausbildungsordnungen‹ den Umfang des Wissens und Könnens fest, die für die Ausübung eines Berufs erforderlich sind. Nicht anders ist es im Studium an einer Universität oder Hochschule, wo das in ›Studienordnungen‹ umschrieben wird.

Die »Schüler«, von denen verlangt wird, dass sie sich das Lesen, Schreiben, und Rechnen sowie alles aneignen, was danach noch kommt, dürfen erwarten, dass ihnen unter dieser Überschrift tatsächlich das Lesen usw. vermittelt wird, und zwar so, dass sie am Ende des einschlägigen Unterrichts über diese Kunst verfügen. Das hat Konsequenzen für die Beteiligten und den Prozess. Trivialerweise müssen »Lehrer« ihrerseits über das einschlägige Wissen verfügen und zwar in dem Umfang und der Modalität, die ihnen die Weitergabe ermöglichen. Andererseits müssen ihre »Schüler« bereit sein, sich das besagte Wissen anzueignen. Im Rahmen einer *Pflichtveranstaltung* ist diese Voraussetzung nicht trivialerweise gegeben, sie muss vielmehr erst einmal hergestellt werden, wo sie nicht vorhanden ist. Man spricht von der »Motivation« der Schüler und dementsprechend vom »Motivieren«, das dem Lehrer obliegt.

Diese Struktur unterliegt jeder Veranstaltung, die wir als »Unterricht« bezeichnen, auch einer »Lehrveranstaltung« einer Universität; deren Ablauf hat demnach eine klare Logik:

- Zunächst einmal wird der Unterricht als eine *soziale Situation* markiert, die sich vom Alltag drumherum unterscheidet. Meist wird das durch ein Begrüßungsritual realisiert.
- Sodann muss sichergestellt werden, dass die besagte *Motivation* auch tatsächlich vorhanden ist. Hier gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, diesen Schritt zu realisieren, etwa ein Rückblick auf zuvor Bearbeitetes oder ein Ausblick auf die alsbald beginnende Arbeit.
- Logisch gesehen der nächste Schritt ist, dass die im Folgenden zu bearbeitende Sache auf eine bearbeitbare Weise *eingeführt* wird. Wiederum gibt es ungezählte, zum Teil vom Gegenstand selbst bestimmte Möglichkeiten, diesen Schritt zu realisieren. – Gelegentlich ist es noch erforderlich, das für die Arbeit gebrauchte Werkzeug bereitzustellen.
- Dann folgt die *Arbeit* selbst, in welcher Form auch immer organisiert. – In dem für mich zuständigen Sektor Hochschulunterricht, den ich hier im Auge habe, ist es vorwiegend Arbeit an Texten und ähnlichen Dokumenten, die Lehrer vortragen und gegebenenfalls

erläutern. Dementsprechend besteht die Arbeit in der *Interpretation* dieser Texte.

- Die Arbeit hat ein *Ergebnis*, sei es schriftlich festgehalten, sei es in den Köpfen der Arbeiter vorhanden.

Damit ist der Unterricht zu Ende; und dieses Ende könnte wiederum mit einem gewissen Ritual symbolisiert werden. Im Pflichtunterricht reicht das jedoch nicht. Denn das Ergebnis muss – im Rahmen der verbindlichen Vorgaben – richtig, angemessen sein. Dementsprechend muss hier weiterhin

- das Ergebnis *überprüft* werden, man denke an die Qualitätskontrolle andernorts. Wenn es nur in den Köpfen der Schüler vorhanden ist, wird diese Prüfung in der Regel dadurch realisiert, dass man deren Träger zur selbstständigen Bearbeitung einer ähnlichen Aufgabe nötigt. Wenn das Ergebnis stimmt, *schlussfolgert* man, dass die Schüler oder Studenten nunmehr über das einschlägige Wissen usw. verfügen.

Dieser Schritt wird entweder als »Übung« im Unterricht selbst organisiert oder als »Hausaufgabe«. In Schulen wird er in regelmäßigen Abständen in der Form von »Klassenarbeiten« wiederholt, die sich auf einen längeren Unterrichtsabschnitt beziehen.

- Am Ende wird ausdrücklich festgehalten, dass der Gegenstand in einem ausreichenden Umfang bearbeitet wurde und die Arbeitsergebnisse eine ausreichende Qualität haben. Ob das in einem Rückblick auf die eben getane Arbeit geschieht oder noch einmal durch eine »Prüfung« realisiert wird, ist, logisch gesehen, unerheblich. – Ebenso unerheblich ist es, in welcher Form das Ergebnis des Unterrichts festgehalten wird, auch wenn die Diskussionen über »Noten« und »Zeugnisse« Bücher und Zeitungsspalten füllen.

Diese Rückgriffe auf die Unterrichtstheorie wende ich nunmehr auf eine Vorlesung an, die laut Studienordnung in die Erziehungswissenschaft einführen sollte.

Zum Beispiel – Eine Vorlesung

In meiner akademischen Jugend gab es die »große Vorlesung«. Man konnte sie besuchen oder auch nicht. Wollte man das erreichen, was

heute als ›Leistungsnachweis‹ bezeichnet wird, so musste man in mehr oder weniger dazu passenden Übungen, Proseminaren oder Seminaren das Ergebnis eigener Arbeit abliefern. Einzelne dieser Arbeiten, ›Referate‹ oder gleichwertige schriftliche Hausarbeiten, wurden beurteilt. Einen ›Schein‹, der erfolgreiche Mitarbeit dokumentierte, bekam man am Ende aufgrund eben dieses Arbeitsergebnisses, oder man bekam ihn nicht. Bei den Mathematikern war es etwas anders: zur Vorlesung gehörten Übungen. Da waren Aufgaben zu bearbeiten, die sich direkt auf den Stoff der jeweiligen einzelnen Vorlesung bezogen. Wenn am Ende die Zahl der richtigen Lösungen ausreichte, so gab es den ›Schein‹. – Diese letztere Form der Bewertung der Mitarbeit bezeichnet man bekanntlich als ›summative Evaluation‹, im Gegensatz zur ›formativen‹.

Im Prinzip wird das heute ganz ähnlich gehandhabt – mit einem Unterschied. Nunmehr müssen die Teilnehmer einer *jeden* Pflichtveranstaltung eine erfolgreiche Teilnahme dokumentieren; das hat uns *Bologna* beschert. Besuchen darf man natürlich zudem noch andere Veranstaltungen, aber das zählt nicht. – Der Nachweis erfolgreicher Mitarbeit wird in der Regel, jedenfalls in meinem und den Nachbarfächern, mithilfe einer Klausur am Ende der Veranstaltung erbracht, also formativ.

Ein solches Verfahren halte ich für suboptimal, zumal dann, wenn in der Klausur nichts zu tun ist, als dass man eine Reihe von Auswahl-Antwort-Fragen zu bearbeiten hat. Zugegeben, im vorigen Jahrtausend und den Bedingungen von *paper-and-pencil* und in Anfängervorlesungen mit mindestens 100 Teilnehmern – damals fiel mir auch nichts besseres ein. Heute verfügen wir über mehr Möglichkeiten.

Also habe ich das eine und andere Werkzeug ausprobiert, um mich einer *summativen* Evaluation anzunähern. Ich erinnere mich noch an Namen wie *Blackboard* oder *WebCT*. ›Datenschleudern‹ gab es schon vorher. Einstweilen ist bei uns *Moodle* das *non plus ultra*. Darauf habe ich mich in meinen letzten Vorlesungen gestützt; das will ich nicht näher ausführen. Ich werde aber an einem Beispiel zeigen, wie ich das mit den summativ zu bearbeitenden Aufgaben und mit der Evaluation in meiner ›Einführung in die Erziehungswissenschaft‹ gehalten habe. Im Kapitel über die ›Ringvorlesung‹ zeige ich dann ein Gegen-

stück, an dem man unter anderem sehen kann, welch absurde Folgen ein formatives Verfahren haben kann.

Meiner Vorlesung habe ich ein Lehrbuch zugrundegelegt. Anfangs konnten die Teilnehmer es zum Autorenpreis erwerben; die späteren Auflagen waren sowohl als wohlfeiles Paperback, als auch als kostenloses E-Book verfügbar. Gegenstand der einzelnen Vorlesungen waren durchweg Kapitel oder Abschnitte dieses Lehrbuchs, das seinerseits aus früheren Vorlesungen zu diesem Thema hervorgegangen ist. In dem durch *PowerPoint* gestützten Vortrag habe ich den Text dann paraphrasiert, sehr selten zitiert und des Öfteren durch Beispiele ergänzt. Ich wollte die Teilnehmer beim verständigen Lesen unterstützen und es ihnen ermöglichen, dass sie sich einen Begriff von »Erziehung« aneignen, ein Verständnis von Erziehung, das über den Alltagsbegriff hinausgeht und durch wissenschaftliche Reflexion vermittelt ist.

Eine jede Vorlesung, von der einführenden abgesehen, begann mit der Besprechung einer Hausaufgabe. Eine erste Teilaufgabe bezog sich auf den jeweils zuvor zu lesenden Text und seine Interpretation in der Vorlesung. So wollte ich prüfen, ob und wie die vorhergehende und der in ihr paraphrasierte Text verarbeitet worden waren. Alle Antworten habe ich dann zusammengestellt, gegebenenfalls kurz kommentiert und allen Teilnehmern vor der nächsten Vorlesung zu lesen gegeben. – Der zweite Teil der Aufgabe bestand regelmäßig darin, dass man notieren musste, was man bei der Lektüre bzw. dem Vortrag besonders interessant fand und welche Fragen zur Sache man noch hatte. So wollte ich erstens zum genaueren Durchdenken der Sache anregen und zweitens sehen, wie weit mir das gelungen war.

Auf dem Weg über *Moodle*, *Word* und *Excel* brachte ich dann die Antworten eine Form, in der ich sie den Teilnehmern vor der nächsten Vorlesung vorlegen und regelmäßig zu deren Beginn erläutern und kommentieren konnte.

Das Verfahren war für alle Beteiligten aufwendig: Einige der Teilnehmer mussten den zeitlichen Rahmen für die Bearbeitung tatsächlich ausschöpfen, den *Bologna* vorgibt; und ich musste von heute auf übermorgen Ergebnisse zusammenstellen und gegebenenfalls mit

kommentierenden Anmerkungen versehen. Nicht allen Teilnehmern gefiel der Umfang der Aufgaben, hatten sie doch in anderen Veranstaltungen harmlosere Anforderungen erlebt. Aber *Bologna* ist *Bologna*.

Man kann sich leicht denken, dass nur ein Rentner die Zeit hat, all das ordentlich zu erledigen, was dieses Schema einer Veranstaltung von ihm verlangt. Allerdings gibt es das Institut der *studentischen Hilfskräfte*, die man mit Teilaufgaben im Zusammenhang einer Lehrveranstaltung sinnvoll beschäftigen kann. So dürfte es jedenfalls hin und wieder möglich sein, dass man in Erfüllung seines Lehrauftrags und bei der Gestaltung der dem entsprechenden Lehre ein angemessenes Maß an didaktischer Phantasie entwickelt und sich mehr als ein E-Makeup traditioneller Formen zum Beispiel der Evaluation einfallen lässt.

Über das Verschwinden der Erziehungswissenschaft aus dem Lehrerstudium

Gedanken anlässlich einer Ringvorlesung »Einführung in die Erziehungswissenschaft«

Für das Wintersemester 2020/21 hatte ich nach langer Pause wieder einmal eine »Einführung in die Erziehungswissenschaft« angekündigt. Obwohl sie ausdrücklich für das erste Studiensemester gedacht war, haben sich eine Reihe von älteren Semestern angemeldet, die durch die Klausur im Winter zuvor durchgefallen waren. Im Gespräch mit zweien von ihnen, die damals auch die Wiederholung nicht geschafft haben, erfuhr ich, dass das seit der Einführung dieser Veranstaltung praktizierte Verfahren – mit leichten Veränderungen – auch weiterhin praktiziert wurde. In aller Offenheit schrieben und erläuterten sie mir, dass sie nun geradezu einen Horror vor dem Setting mit seinen Single-Choice-Fragen hätten. Ich konnte sie gut verstehen und habe sie in meine Veranstaltung aufgenommen. – Was aber hat es mit dieser Ringvorlesung auf sich?

Vorüberlegungen

Als ich vor Jahren hörte, dass die Vorlesung zur *Einführung in die Erziehungswissenschaft* – eine Pflichtveranstaltung für das erste Semester des Lehramtsstudiums – als *Ringvorlesung* organisiert werden und nicht mehr in der Hand eines der zuständigen Fachvertreter liegen sollte, war ich skeptisch. Diese Skepsis hatte nichts mit den Personen zu tun. Sie ging vielmehr auf meine eigenen Erfahrungen mit dieser Form einer Lehrveranstaltung zurück: Zwei Mal hatte ich mich daran versucht, in den achtziger Jahren war das.

Eine erste dieser beiden bezweckte ziemlich genau dasselben wie – laut Ankündigung – die des Kollegiums später: Man stellt sich und die Sache vor, die behandelt werden soll. Das war damals womöglich interessanter als heute, da die Wahl von Lehrveranstaltungen für Studenten noch nicht so stark begrenzt war, wie das inzwischen der Fall ist. – Mit meiner zweiten Ringvorlesung hatte ich einzelne Fachdidaktiker gleichsam mit der Allgemeinen Didaktik ins Gespräch bringen wollen. – Beide Versuche sind danebengegangen. Ich hatte es jeweils nicht geschafft, die gut gemeinte Idee zu verwirklichen. Die erforderliche personelle und zeitliche Koordination, das ging ja noch. Aber eine inhaltliche Abstimmung, die ein wechselseitiges und jedenfalls ansatzweise verbindliches Gespräch hätten ermöglichen können, so etwas kam nicht zustande. Ich hatte mich übernommen.

Wie gesagt: Ich war skeptisch, als im Wintersemester 2013/14 eine Ringvorlesung von den »schulpädagogisch relevanten Professuren der Fakultät II« so angekündigt wurde:

»In dieser einführenden Vorlesung« – so hieß es in der Ankündigung – »erhalten die Erstsemester lehramtsbildender Studiengänge einen Überblick über Themen und Konzeptionen der Erziehungswissenschaft und den Grundbegriffen [sic! P.M.] pädagogischen Denkens und Handelns (Erziehung, Bildung, Lernen).« Zudem lernten »die Studierenden ... Lehr- und Forschungsschwerpunkte der Siegener Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen kennen, sowie Strukturen und Entwicklung der Disziplin an der Universität Siegen.«

So war die Veranstaltung seinerzeit angekündigt worden. Irgendwann später verzichtete man in den Ankündigungen auf jede Information, die die Studienanfänger vorweg näher über Zweck und Inhalte informiert hätten.

Anscheinend waren die Erfahrungen mit dieser Form einer Einführung in unsere Wissenschaft positiv. Im Wintersemester 2014/15 wurde wiederum eine Ringvorlesung auf dieselbe Weise angekündigt, von denselben Professoren, in den folgenden Wintern weiterhin, wegen Weggang oder Pensionierung von beteiligten Dozenten und dem Zugang von neuen leicht variiert. Im Wintersemester 2020/21

standen schließlich nur noch drei derjenigen auf dem Programm, die von Anfang an dabei waren. Diese Vorlesung war die letzte ihrer Art. In einer neuen, bereits in Arbeit befindlichen Studienordnung war eine *Einführung in die Erziehungswissenschaft* nicht mehr vorgesehen. – Ein guter Zeitpunkt für eine Bilanz also.

Der Anlass

Seinerzeit hatte ich zunächst gar keinen Anlass, genauer hinzusehen, zumal da ich selber mit der bis dahin geübten Praxis fortfuhr: Ich hielt eine parallele Vorlesung mit demselben Titel. Die unterschied sich allerdings in mehreren Hinsichten von der Ringvorlesung. Es war *eine* Vorlesung *eines* Dozenten und nicht eine Sammlung von Einzelvorträgen. Und, wie beschrieben, die heute sogenannten »Studienleistungen« mussten bei mir auf dem Wege über die Erledigung von themenbezogenen Hausaufgaben dokumentiert werden und nicht in einer Klausur am Ende. Das bedeutete unter anderem, dass so etwas wie eine Nachklausur nicht möglich war; stattdessen hatte ich für entsprechende Fälle ein Kolloquium vorgesehen.

In der Ringvorlesung lief das anders. Da konnte man die Klausur bei Nichtbestehen grundsätzlich im jeweiligen Semester noch einmal wiederholen; eine weitere Wiederholung war möglich, aber frühestens nach einer neuerlichen Teilnahme an der ganzen Vorlesung im jeweils nächsten Wintersemester, also erst an dessen Ende. Warum nicht. Aber der sehr straffe Aufbau der Studiengänge und des Lehrangebots erfordert sinnvollerweise, dass gewisse Veranstaltungen vor anderen mit Erfolg absolviert sein müssen. Für die betreffenden Studenten bedeutete das: Wer im ersten Studiensemester an der Ringvorlesung gescheitert war, an Klausur und unter Umständen auch an deren Wiederholung, der konnte frühestens im dritten Semester die fürs erste ausgewiesene Veranstaltung noch einmal besuchen – auch wenn er oder sie noch so gerne und gut vorbereitet die Prüfung möglichst bald hätte wiederholen wollen. Aus dem Mail eines Studenten:

»Die Studienleistung [er meint den Nachweis von Studienleistungen] ist das einzige, was mir zum Abschluss des Moduls 1 in Bildungswissenschaften

noch fehlt. Modul 1 ist jedoch obligat um die Module 3 und 5 abzuschließen. Diese Problematik könnte ich ja nun einfach umgehen, indem ich andere Veranstaltungen vorziehe.« Das gehe in seinem Fall jedoch nicht, und ich ergänze: das ist ja grundsätzlich auch nicht der Sinn eines nach sachlichen Anforderungen gestuften Studiums.

Solche Leute vor Augen hatte ich im Sommersemester 2015, ihrem zweiten Studiensemester, so etwas wie Nachhilfeunterricht angeboten, und zwar für die Sachen, die Ursache für das Scheitern gewesen zu sein schienen. Dafür musste ich mir natürlich ein Bild von dem machen, was in der Vorlesung behandelt worden war. Für diesen Zweck hatte ich mir die PDF-Dateien der einzelnen Vorträge und die Klausurunterlagen besorgt. Aus einer zunächst angebotenen Nachhilfe-Veranstaltung wurde ein kleines Kolloquium. Aber nicht darauf möchte ich hinaus: Es waren vielmehr die Klausurfragen, die ich so interessant fand, dass ich mich näher auch mit der Ringvorlesung selbst vertraut zu machen suchte.

An diese Geschichte erinnerte ich mich, als ich im Online-Wintersemester 2020/21 noch einmal meine alten Unterlagen herausholte und sehen wollte, ob sich meine Konzeption – bildlich gesprochen – in die Online-Sprache übersetzen und auf diese Weise praktizieren ließe. Das ging tatsächlich, wenn auch nicht 1:1, wie ich gehofft hatte, sondern mit allerlei Schwierigkeiten bei der Übersetzung. Und wie funktionierte das in der parallelen »Ringvorlesung«? Sie war sehr viel leichter zu adaptieren: Was bislang im Hörsaal stattfand, wurde komplett ins Internet gestellt mit dem einzigen Unterschied, dass jetzt das jeweilige Arbeitszimmer der Dozenten oder ein virtueller Raum das AudiMax ersetzen mussten.

Im Folgenden werde ich über solche privaten Eindrücke und Erinnerungen hinaus prüfen, ob, und wenn ja, inwiefern man nach deren Ende von einem *Erfolg* dieser Institution *Einführung in die Erziehungswissenschaft. Eine Ringvorlesung* sprechen kann.

Die Frage

Gemäß der Logik der Forschung, wie diese übrigens ansatzweise in einem der Vorträge des Zyklus 2014/15 angesprochen wurde, hätte ich die Hypothese zu prüfen:

Die von 2013/14 bis 2020/21 an der Universität Siegen als Ringvorlesung angebotene Einführung in die Erziehungswissenschaft war nicht erfolgreich.

Zunächst habe ich mich erkundigt, ob es irgendwann schon einmal irgendeine, jedenfalls eine Evaluation gemäß der *Evaluationsordnung der Universität Siegen* mindestens einer der acht Veranstaltungen dieses Titels und Formats gegeben habe. Beides scheint nicht der Fall gewesen zu sein. Die Adaptation von *EvaSys*, mit dem sich die Universität der selbstgestellten Evaluations-Aufgabe entledigt, ist zur Prüfung des Erfolgs eines derartigen Veranstaltungsformats nicht geeignet. Abgesehen davon, dass dem Verfahren, wie gesagt, keine erkennbar theoretisch begründete Fragestellung unterliegt: Es beschränkt sich auf die Ermittlung der Sicht der Teilnehmer von Lehrveranstaltungen auf diese sowie auf bestimmte Merkmale ihrer Veranstalter.

Allerdings wurde regelmäßig jeweils am Ende der Veranstaltung in einer Klausur das geprüft, was als Nachweis der ›Studienleistung‹ gemäß der Studienordnung akzeptiert wurde. Diese Klausur war, wie schon ein erster Blick zeigt, alles andere als reliabel und valide und daher als Prüfkriterium unbrauchbar. So etwas wie ein *Lernerfolg* der Teilnehmer lässt sich auf diese Weise nicht ermitteln. Sehr wohl kann man allerdings prüfen, ob – einfach gesagt – das *Angebot* dasjenige hält, was es verspricht: eben eine ›Einführung in die Erziehungswissenschaft‹. Damit komme ich zur

Datenbasis

Als Datenbasis können erstens die *Folien* und ähnliche Dokumente herangezogen werden, die sozusagen das Gerüst der einzelnen Vorträge darstellten:

- Von den Vorträgen der Vorlesungen 2014/15 lagen mir die Folien im PDF-Format vor, die jeweils den Vorträgen zugrundelagen, nur die des ersten Vortrags fehlten.
- Die Vorträge 2019/20 waren, Kenntnis des Passworts vorausgesetzt, auf Moodle zu finden. Es lagen neun Foliensätze vor, darüberhinaus zu sechs derselben eine mp4-Tonaufnahme; offensichtlich hatte es tatsächlich im ganzen Semester aber nur neun Vorträge gegeben.
- Im Online-WS 2020/21 wurden neben dem gängigen Kommunikationsmedium: Einheit von Folien und Vortrag, notgedrungen auch Varianten verwendet. Zumeist wurde das Format der Präsenzvorlesung adaptiert; in einem Falle wurde ein umfangreiches Interview vom Vortragenden interpretiert; ein Vortrag war kein Vortrag, sondern nur ein Aufgabenblatt [sic!]. Ein Vortrag, über digitale Medien im schulischen Unterricht, war eher ein kleines Lernprogramm.

Natürlich wurde jeweils im Vortrag mehr gesagt, als auf den Folien zu lesen ist. Das spiegelt sich zum Beispiel in Mitschriften der Teilnehmer, sofern die so etwas anfertigten und auf der Plattform *studydrive* zur allgemeinen Verfügung stellten. Für die letzten beiden Zyklen ließ sich das Vorgetragene zumeist beliebig oft abhören. Allerdings sind es die Folien und in der Regel nur die Folien, die das transportieren, was die Teilnehmer sich erarbeiten, besser gesagt: aufnehmen sollen.

Ein zweiter Satz von Daten, die herangezogen werden konnten, sind die *Aufgaben*, die in den abschließenden Klausuren zu bearbeiten waren. Mir lagen vor:

- die Fragen der Klausur am Ende des WS 14/15 und die einzelnen Antwortalternativen; die Distraktoren, sind mir leider verlorengegangen;
- dasselbe für das WS 20/21;
- eine »Probeklausur« sowie ein paar weitere Blätter mit Fragen und zum Teil Lösungen auf *studydrive*. – Dort waren übrigens auch Blätter mit Mitschriften und Kopien von den Folien früherer Vorlesungen zu finden; dieses letztere Material habe ich für die Auswertung nicht herangezogen

Diese Klausurfragen sind zwar, wie gesagt, zur Überprüfung des Lernerfolgs untauglich. Wohl aber darf man unterstellen, dass sie von den Vortragenden, testtheoretisch gesprochen, als Stichprobe desjenigen Wissens interpretiert wurden, das sie den Teilnehmern in ihrem Vortrag zur Bearbeitung vorgelegt hatten.

Das Kriterium

Wie nun ließe sich der ›Erfolg‹ einer solchen Veranstaltung operationalisieren? Man könnte daran anknüpfen, dass die Verantwortlichen zu Beginn »einen Überblick über Themen und Konzeptionen der Erziehungswissenschaft und [die] Grundbegriffe [...] pädagogischen Denkens und Handelns (Erziehung, Bildung, Lernen)« versprochen hatten und »Lehr- und Forschungsschwerpunkte der Siegener Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen« vorstellen wollten. Das erstere war Gemeingut der üblichen Studienordnungen auch andernorts. Das letztere könnte problematisch sein, dann nämlich, wenn diese Schwerpunkte insgesamt in Siegen nur einen beschränkten Ausschnitt aus der Erziehungswissenschaft insgesamt darstellten.

Ich habe an das Versprechen der Veranstalter angeknüpft und die *Überschrift* beim Wort genommen:

- Das Etikett *Ringvorlesung* impliziert, dass die einzelnen Vorträge innerhalb der Vorlesung untereinander zusammenhängen; es sollte
 - einen erkennbaren, sachlich begründeten Übergang von dem einen zum anderen geben; und
 - eine wechselseitige Bezugnahme stattfinden und erkennbar sein; Überschneidungen sollten vermieden werden.
- Es muss sich tatsächlich um eine *Einführung* handeln, und zwar unter Berücksichtigung des Vorwissens, das die Teilnehmer ins Studium mitbringen.
- Gegenstand der Wissenschaft, in die eingeführt werden soll, muss *Erziehung* sein. Dabei muss gemäß der deutschsprachigen Tradition, in der Erziehung und *Bildung* oft synonym gebraucht werden, die Letztere zumindest mit berücksichtigt werden.

- Es muss ersichtlich werden, worin der spezifisch *wissenschaftliche Zugang* zu diesem Gegenstand gegenüber einem alltagstheoretischen besteht.

Die Befunde

Ringvorlesung

Wie präsentierte sich die *Ringvorlesung* ausweislich der Themen ihrer Vorträge? In der Tabelle 5, S.105, im Anhang habe ich die mir zugänglichen zusammengestellt. Ein Vergleich der Vortragsthemen mit den Stellenwidmungen der Vortragenden zeigt: Die passen in der Tat ganz gut zu deren Lehr- und wohl auch den Forschungsschwerpunkten, die man dort aufgezählt findet. Interessanter und aus der Perspektive der Studienanfänger bedeutsamer wäre allerdings die Frage, ob das Ganze eine *propädeutische Einführung in die Wissenschaft von der Erziehung* leistete und leistet, wie es seinerzeit angekündigt worden war.

Da wäre als erstes zu fragen, ob das Ganze in einem in sich stimmigen Zusammenhang steht, ob es so etwas wie einen roten Faden gibt, der die Einzelteile zusammenhält. Gemäß der ethnographischen Methodik unterstelle ich zunächst, dass das Kollegium bei der Zusammenstellung der Themen diesen Gesichtspunkt berücksichtigt hat. Hat es? Eine organisatorische Koordination gab es zwar, wie einem Protokoll der zuständigen Fachkonferenz entnommen werden kann; sie oblag umschichtig den einzelnen »Arbeitsgruppen«, so etwas wie die »Lehrstühle« früherer Zeiten. Gegen Ende hin scheint die Aufgabe der Koordinatoren vor allem darin bestanden zu haben, nach Vortragenden zu suchen, wobei man offensichtlich 2019/20 nur bedingt Erfolg hatte: zu drei Terminen ist kein Vortrag ausgewiesen. 2020/21 musste der Koordinator sogar einen längst ausgemusterten Pensionär reaktivieren.

Zu Absprachen in der Sache findet sich jedoch *keinerlei* Hinweis. Geht man in die Foliensätze selbst, so sieht man auf den ersten Blick: Es gibt zwar hier und dort inhaltliche Überschneidungen, dies aber *ohne jeden* wechselseitigen Bezug auf den jeweils anderen Beitrag.

Nicht allein das, vor allem im Zusammenhang mit den Grundbegriffen kann man gar Widersprüchliches finden. Ich gehe sogar so weit zu behaupten, dass die Vortragenden in nahezu keinem Fall wussten, was in den anderen Vorträgen ausgeführt wurde.

Kurz: Es handelt sich um eine Reihe von einzelnen, jeweils inhaltlich und formal für sich stehenden Vorträgen.

Einführung

Ausweislich der Folien ist keine der Vorlesungen auch nur ansatzweise auf den durchschnittlich zu erwartenden Kenntnisstand von Abiturienten abgestimmt. Die Daten erlauben auch keine Rückschlüsse darauf, ob und, wenn ja, inwiefern die Vortragenden ermittelt haben, mit welchen einschlägigen Voraussetzungen die Teilnehmer in die Vorlesung gekommen sind: Studienanfänger sowie in unbekannter Zahl Wiederholer, in der Regel in deren drittem Studiensemester. Vielmehr erinnern die meisten Vorträge, was den Umfang und die Komplexität des Vorgetragenen angeht, eher an Texte, wie sie zum Beispiel im Zusammenhang mit Stellenbewerbungen am Platz sind. An wen immer man, sofern überhaupt, gedacht haben mag, es waren eher Fachleute als Studienanfänger.

Nicht nur das. Nahezu alle Vorträge zeigen das Bemühen, das jeweilige Thema so umfassend wie möglich auf kleinem Raum abzuhandeln; wo der nicht reichte, traten längere und lange Literaturlisten als Ergänzung hinzu. Im Kontext einer Anfängervorlesung sind die eher ein Beleg für die Belesenheit der Vortragenden als eine Hilfe für die Teilnehmer. Es würde mich wundern, wenn etwa die Studenten des Zyklus 20/21 auch nur einen der Texte in die Hand genommen hätten, vielleicht abgesehen von den beiden Lehrbüchern, die in der ersten Vorlesung angegeben wurden.

Hierher gehörte noch ein Wort zu den Folien, genauer: zur Gestaltung der Materialien, die den Teilnehmern schwarz auf weiß (selten bunt) an die Hand gegeben wurden. Keineswegs alle lassen ein Bemühen um eine Komposition erkennen, die ein Verständnis der Sache erleichterte. – Ein ›Vortrag‹ fiel dadurch aus dem Rahmen, dass er – keiner war: Den Teil-

nehmern wurden, wie gesagt, ein Aufgabenblatt und drei Texte vorgelegt; das war's. – Ein weiterer machte dadurch auf sich aufmerksam, dass er mit einem Comic im Kindergartenformat begann. Aber dies waren Ausreißer.

Der Gegenstand

Üblicherweise hat eine Wissenschaft *einen* definierten Gegenstand, der erforscht wird, hier ›Erziehung‹, und ein Korpus von Wissen darüber, das in Universitäten tradiert wird. Ursprünglich und noch bis in meine Biografie hinein stand der Begriff der ›Pädagogik‹ sowohl für die Erforschung von ›ErziehungUndBildung‹, als auch für die Tradierung des Handlungswissens von professionellen ›Pädagogen‹, insbesondere von angehenden Lehrern. Vermutlich um den Wissenschaftscharakter zu betonen, hat sich dann die ›Erziehungswissenschaft‹ durch- und von der ›Pädagogik‹ abgesetzt. Schließlich ist noch die ›Bildungswissenschaft‹ dazugekommen, als deren Gegenstand durchweg das ›Bildungssystem‹ bearbeitet wird.

Um die Sache noch weiter zu komplizieren, wurden die ›Bildungswissenschaften‹ als ein Container erfunden, in den all das hineingepackt werden kann, was zusätzlich für angehende Profis in Bildungsinstitutionen gedacht ist: in der Praxis ist das zumeist einschlägiges Wissen das in der Psychologie und der Soziologie erarbeitet wurde.

Im Zyklus 2020/21 waren allerdings nirgendwo Hinweise auf die regelmäßig stattfindende Vorlesung: »Psychologie für Pädagogen«, sowie – besonders verwunderlich – zur zeitlich parallelen »Bildung und Gesellschaft« zu finden.

Ich habe in den Zyklen 2014/15 und 2019/20 zunächst nach Definitionen der Leitbegriffe ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ sowie der ›Wissenschaft‹ und der ›Pädagogik‹ suchen lassen. Eine klar erkennbare und vor allem praktisch brauchbare findet sich nicht. In den einführenden Vorträgen könnte man Ansätze dazu finden, allerdings eher versteckt zwischen Beschreibungen und eher assoziationsartigen Gedanken. Nahm man die jeweils verwendeten Komposita dazu in der Hoff-

nung, dass sich aus deren *Summe* so etwas wie ein Begriff rekonstruieren ließe, wurde die Sache auch nicht besser – verwirrend jedenfalls, was den Studienanfängern geboten wurde.

Für eine einführende Veranstaltung könnte man allerdings zunächst einmal auf eine klassische Definition verzichten und an ihrer Stelle eine aufzählende vornehmen. Da könnte die zu definierende Sache in einer Reihe von Vorträgen zur Sprache gebracht werden, die sich unter dem Strich einigermaßen umfassend darstellte. Der Gegenstand einer Wissenschaft von der *Erziehung* müsste also ansatzweise in seiner ganzen Breite repräsentiert werden. Das war in den beiden letzten Zyklen definitiv nicht der Fall:

- die Institution *Familie*, in der zweifelsfrei erzogen wird, kommt in den Themenkatalogen nicht vor, sie erscheint allenfalls hier und dort auf einer Folie;
- die *Kindertagesstätte*, an der heute kein Leser einer Tageszeitung vorbeikommt, findet sich ebensowenig;
- in jedem der deutschen Schulgesetze findet man in nahezu gleichlautenden Formulierungen das Prinzip: »Schule und Elternhaus arbeiten bei der Erziehung zusammen«, woraus sich ergibt, dass auch in der Schule erzogen wird. *Erziehung in der Schule* wird ebenfalls nicht behandelt;
- nicht einmal *Kinder und Jugendhilfe* werden irgendwo thematisiert.

Und das ist noch nicht alles. Man kann das Heranwachsen der jüngeren Generation aus recht unterschiedlichen Perspektiven betrachten und untersuchen, wie sich jeweils die Praxis darstellt, die wir alltäglich als »Erziehung« bezeichnen, wenn man sie unter den Gesichtspunkten der »Erziehung« im engeren Sinne auf der einen Seite und der »Bildung« auf der anderen betrachtet. Auch das Bildungsrecht, die Bildungspolitik, die Bildungsökonomie, die Medizin nicht zu vergessen, bestimmen jeweils eine andere Perspektive auf »Erziehung in der Gesellschaft«. Auch diese Perspektiven sind *als solche* nicht einmal ansatzweise in den vorliegenden Dokumenten zu finden.

Wenn man, wie gesagt, die »Wissenschaft von der Erziehung« als Kriterium für die sachliche Vollständigkeit nimmt, dann kann man schnell übersehen, dass dem ganzen vielleicht eine andere Logik unterliegen könnte. Löst man sich nämlich von einer solchen Fixie-

rung und damit dem expliziten Anspruch der Veranstaltung, sieht die Sache anders aus. Der Reihe der Vorträge lässt sich tatsächlich eine implizite, gleichsam naturwüchsige Ordnung unterstellen. Bereits an den Themen kann man sehen, dass es die *Schulpädagogik* ist, der selektive, immerhin aber Blick auf den »Arbeitsplatz Schule«, wie die Nachfolgeveranstaltung konsequenterweise denn auch heißt. Eine Vortragsreihe mit dem Titel: »Ausgewählte Kapitel aus der Schulpädagogik«, hätte die Sache besser getroffen und dann recht gut zu demjenigen Interesse gepasst, mit dem die meisten Teilnehmer ins Studium kommen: auf den Lehrerberuf vorbereitet zu werden. Eine so verstandene Einführung hieße aber, dass das Versprechen einer Einführung in die *Erziehungswissenschaft* nicht eingelöst wurde.

Wissenschaft

Die »Erziehungswissenschaft«, ihre Teildisziplinen, ihre Berufsgenossenschaft und das Personal wurden jeweils in der ersten Vorlesung vorgestellt. Dazu kam noch ein Beispiel für das, was erziehungswissenschaftliche Forschung leistet: die *Hattie-Studie*. Der Zyklus 2014/15 enthielt je einen Vortrag zur »quantitativen« und zur »qualitativen Bildungsforschung«. Spätestens 2019/20, vermutlich schon viel früher, kamen diese beiden nicht mehr vor. – In den anderen Vorträgen wurde immer wieder einmal auf Ergebnisse von erziehungswissenschaftlicher Forschung Bezug genommen. Was jedoch der spezifisch wissenschaftliche Zugang zum Feld gegenüber einem alltagstheoretischen ist, welcher Kriterien und Methoden sich die Wissenschaft bedient – nichts davon.

An dieser Stelle ist noch zu erwähnen, dass für die Studenten des Grundschul- und Sekundarschul-Lehramts ein »Tutorium zur Vorlesung« verbindlich war, nicht aber für diejenigen, die ein längeres, für das Lehramt der Sekundarstufe II qualifizierendes Studium absolvieren. In diesem Tutorium sollten »Methoden wissenschaftlichen Arbeitens« gelehrt werden. Soweit ich mich erinnere, hat man das der letzteren Gruppe mit der Begründung erspart, dass sie diese Methoden ja in ihren anderen Studienfächern kennenlernten. Ein Kuriosum, was nichts daran ändert, dass man kaum ernsthaft sagen kann, die »Wis-

senschaft« im Thema der Vorlesung hätte in diesen Tutorien zur Sprache kommen können.

Die Prüfung am Ende

Am Ende der Veranstaltung mussten die Teilnehmer in einer *Prüfungsklausur* zeigen, dass sie im Zusammenhang mit ihrer Teilnahme an der Veranstaltung »Studienleistungen« erbracht haben. Für diese Überprüfung warfen alle Vortragenden Single-Choice-Fragen zu jeweils ihrem Thema in einen Topf, aus dem dann, gut gemischt, die Klausurfragebögen zusammengestellt werden. Zur Prüfung im Wintersemester 2014/15 lagen mir die Prüfungsfragen sowie eine Liste der jeweils erwarteten Antworten vor.

Das musste ich ausprobieren. Auf Anhieb hatte ich 24 (von 36 möglichen) Richtige; allerdings nicht unter Prüfungsbedingungen, sondern in aller Ruhe. In der Ernstsituation, in der sich die Klausurschreiber damals befanden, wurde die jeweilige Frage für 10 Sekunden an die Tafel projiziert; dann hatten die Teilnehmer 20 Sekunden Zeit für Besinnung und Beantwortung; in dieser Zeit war die Tafel leer. Auf dem Klausurbogen fanden die Prüflinge nur die Nummer der Frage und der jeweils drei oder vier Antwortalternativen. – Nebenbei: Haben alle Vortragenden die Fragen aller Anderen gekannt und für sich, richtig, beantwortet?

Von diesem sehr viel Arbeit sparenden Verfahren hatte ich zuvor noch nicht gehört. Das Verfahren ist dann allerdings im Laufe der Jahre humaner durchgeführt worden. 2019/20 lagen sämtliche Fragen den Teilnehmern in elektronischer Form vor, und sie konnten die Reihenfolge bei der Bearbeitung selbst bestimmen, wie das schon im vorigen Jahrtausend per *paper and pencil* üblich war. – Genauere Daten, insbesondere den Prozentsatz derjenigen, die jeweils »bestanden« haben, sind nicht verfügbar; ich konnte nicht in Erfahrung bringen, ob sich überhaupt jemand dafür interessiert hat.

Anders die Klausur 2020/21. Hier waren die Testwerte im Einzelnen zugänglich. Das heißt, dass für diesen Zyklus der ganze Zusam-

menhang von Thema über die Medien bis hin zur Ergebniskontrolle nachvollzogen werden konnte.

Aus *Klausurfragen* und den vorgegebenen Antwortalternativen – den richtigen und den falschen (den technisch so genannten »Distraktoren«) – kann man zwar nicht entnehmen, was im Einzelnen in den Vorlesungen vorgetragen worden war. Man darf jedoch, wie gesagt, daraus auf das schließen, was die Vortragenden als Erfolg der Arbeit in der Veranstaltung erwarteten; und vermutlich auch auf das, was den Fragenden in ihrer Vorlesung so bedeutsam war, dass die Gefragten darüber dauerhaft verfügen sollten. Man kann diese Fragen also, technisch gesehen, als eine Stichprobe ansehen, die aus den im jeweiligen Vortrag vermittelten Inhalten gezogen wurde. Noch einfacher gesagt: Man sollte sich bei der Lektüre der richtigen Antworten auf die Fragen ein wenigstens einigermaßen zutreffendes Bild von der im Titel der Veranstaltung bezeichneten Sache machen können, also der Erziehungswissenschaft. Um zu prüfen, wie das Bild aussehen könnte, habe ich für 2014/15 einige Fragen sowie die – gemäß Fragestellern – richtigen Antworten zu Aussagen umgeformt und in der Tabelle 6, S. 106, zusammengestellt. Mit Hervorhebungen habe ich dort versucht, mir jeweils den thematischen Akzent klar zu machen.

Eine Reihe der Sätze erinnert mich entfernt an die Wissenschaft, die ich unter dem Namen einer »Erziehungswissenschaft« kenne, der vorletzte allerdings eher an Situationen, wie ich sie früher in meinen Vorlesungen erlebt habe. Hierzu nebenbei: die Quatschköpfe haben dabei garantiert weder formell, noch informell was gelernt, jedenfalls nichts von dem, wofür die Veranstaltung da war. – Einige Sätze sind trivial; um sie einzusehen, braucht man kein akademisches Studium. – Bei anderen frage ich mich, ob sie wirklich zutreffen; der letzte ist logisch falsch, sofern jedenfalls gemeint ist, dass man in allen Lebensphasen informell lernen kann.

Geradezu vergnüglich war die Lektüre der *Distraktoren*, also der nicht-zutreffenden Antwortalternativen; seinerzeit (2015) hatte ich mir notiert:

So gleich der erste, der zu der Folgerung führt, dass »das Wissen von Erziehungswissenschaftlern« kein Professionswissen sei – da kann man sich

schon fragen, für welchen Erziehungswissenschaftler das wohl zutreffen mag.

Oder wer von uns würde nicht dem quasi-sokratischen Satz zustimmen: »Bildung hat man oder nicht und weiß, dass man nichts weiß«, die Bildungsphilosophie hingegen sei zu einer Zustimmung nicht bereit?

Auch habe ich mich gefragt, ob Lehrer als »Experten für die Vermittlung von Wissen« nicht doch, anders als behauptet, »selbst über besonders viel Wissen verfügen müssen« – sollten sie etwa keine Experten sein?

Auf die Frage nach »Pädagogik«, sie wurde von Beginn an bis zuletzt regelmäßig gestellt, gibt es eine als »richtig« beurteilte Lösung, die ersichtlich sachlich falsch ist; wenn man sich schon an der Etymologie versucht, dann sollte sich schon mal zur Sicherheit den Duden heranziehen.

Das Vergnügen währt jedoch nur so lange, wie man den *Kontext* der Fragen vergisst: eine Klausur, ein Test, in dem die Teilnehmer die Ergebnisse ihrer Arbeit, die sogenannten »Leistungen« oder »Lernergebnisse« dokumentieren sollen. Soweit ich weiß, ist nicht bekannt, ob der Test nach den üblichen Kriterien – die im zweiten Vorlesungszyklus ausdrücklich auch thematisiert worden sind – überprüft worden war; Kennzahlen und Verfahren sind nicht bekannt, nicht einmal ist überliefert, wie viele »bestanden« haben; wahrscheinlich wissen das jeweils nur die Glücklichen. Für den Zyklus 2020/21 sind derlei Prüfungen definitiv nicht vorgenommen worden; die Kennzahlen allerdings mit den Häufigkeitsverteilungen sind bekannt. Auf diese Klausur gehe ich unten etwas näher ein.

Eine Farce, die Klausur, die man vernügt zur Kenntnis nehmen könnte, wie gesagt, wenn nicht Studienkarrieren davon mehr oder weniger existenziell betroffen wären. Aber keine Sorge: im Wintersemester 20/21 waren es nur 21 von 782, also nicht einmal 3%, die nicht bestanden haben. Ein schöner Erfolg? Ein solches Verfahren ist, freundlich gesagt, ein Armutszeugnis im Rahmen einer Wissenschaft, die für sich reklamiert, dass sie das »Kind als »kompetenter [sic!] Akteur« mit eigenständigen Rechten, Meinungen und Perspektiven« wahrnehme. Sollte das denn nicht auch – *mutatis mutandis* – für die Studenten gelten, die die Klientel des Universitäts-Lehrsystems sind, also unsere Klientel?

Ein Fazit

Zurück zur Hypothese des Anfangs. Deren Prüfung hat ergeben: Weder dasjenige Wissen, was den Studienanfängern *vorgelegt* wurde, und schon gar nicht das, was davon bei ihnen *hängengeblieben* sein mag, verdient unter dem Strich das Prädikat *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Die mir vorliegenden Daten erlauben es beim besten Willen *nicht*, den zu prüfenden Satz zu *widerlegen*:

Die in Frage stehende Institution einer »Ringvorlesung« war keine Einführung in die Erziehungswissenschaft.

Man sollte sich also bis zum Beweis des Gegenteils nicht darauf verlassen, die Lehrerstudenten hätten in ihrem ersten Studiensemester eine Einführung in eine der Wissenschaften erhalten, die der Container »Bildungswissenschaften« enthält, eine Einführung in die »Erziehungswissenschaft«. Das aber war den Studienanfängern jeweils mit und in der Vorlesung versprochen worden.

Gilt der Befund für die Siegener Ringvorlesung über alle acht Zyklen hin? Streng genommen nicht. Es ist nicht auszuschließen, dass die fünf Zyklen, für die wir keine Daten hatten, erfolgreicher waren. Aber – wiederum gemäß der Logik der Forschung – solange das nicht erwiesen ist, kann eine dahingehende Vermutung nicht als belastbar bezeichnet werden. Im Gegenteil, die personelle und formale Kontinuität sprechen nicht dafür; und auch in den Protokollen der einschlägigen Fachkonferenz findet sich kein Eintrag, der belegte, dass die Veranstaltung in irgendeiner Weise thematisiert, gar problematisiert worden wäre. Man muss allerdings bei einer Verallgemeinerung des betrüblichen Befundes bedenken, dass die Vorträge von sehr unterschiedlicher Qualität waren und auf einer Skala zwischen einem ausgefeilten wissenschaftlichen Vortrag einerseits und einem dürftigen Aufgabenblatt lokalisiert werden können. Darf man also vermuten, dass die Teilnehmer jeweils für sich etwas mit dem einen oder anderen haben anfangen können, das ihnen vorgelegt wurde. Aber auch hierzu müsste eine, im wahrsten Sinne, *Nullhypothese* erst einmal geprüft werden.

Eine Online-Klausur am Ende

Der Zufall spielte mir eine Einladung in eine *WhatsApp*-Gruppe zur letzten Ringvorlesung zu, am Freitag vor der am Samstag zu schreibenden Klausur. Neugierig verfolgte ich den Chat. Was mir als erstes ins Auge fiel, waren bezeichnende Fragen wie: »Was muss ich machen? Wo finde ich?«, meist Dinge, die auf der *Moodle*-Seite oder einen Klick weiter zu finden waren. Dann: »Hat jemand eine Zusammenfassung von ...?« Und: »Wie geht das mit der Klausur?« Passend zu den Klausurterminen für die drei Gruppen, auf die die Teilnehmer gemäß Alphabet verteilt worden waren, hatten Experten unter ihnen Diskussionsräume auf der Plattform *Discord* eingerichtet. Dort kann man sich sozusagen telefonisch verständigen; und man kann das Ergebnis unmittelbar in die *WhatsApp*-Gruppe zurückspielen, zum Beispiel per Screenshot.

Aus »technischen Gründen« waren drei Gruppen eingerichtet worden. Warum die dann aber im Abstand von jeweils einer halben Stunde voneinander schreiben mussten (oder abschreiben konnten), bleibt das Geheimnis der Organisatoren.

Das virtuelle Gespräch vor Beginn der Klausur war typisch für einen derartigen Countdown, aber – für mich – erstaunlich gelassen.

Zwei hübsche Bemerkungen habe ich notiert:

»Eine Freundin von mir hat einen Nachbarn, der ist Lehrer, der hat das für die geschrieben [in irgendeinem anderen Fach].«

»Die können sich denken, dass wir zusammenarbeiten, so dumm sind die doch auch nicht.« [sind *die* das wirklich nicht?]

Und dann ging es auf die Sekunde pünktlich los. Eine Wortführerin rief die Fragen der Reihe nach auf: »Ich beginne mit der Frage ...«, jeweils im Wortlaut, da die Fragen den Teilnehmern in unterschiedlicher Reihenfolge vorlagen; kurzes Suchen, bis alle die Frage hatten; Verständigung über den Wortlaut der Antwort; dann: »Haben es alle?

dann gehe ich jetzt zur nächsten Frage ...«. Prompt erschien im *WhatsApp*-Chat ein Foto der Antwort, auf die man sich geeinigt hatte.

Ein solches Verfahren hat allerdings seine Tücken: Sollte eine auf diese Weise mittels solidarischer Zusammenarbeit herausgefundene Lösung falsch sein, dann würde das bei allen als Punktverlust zu Buche schlagen. Auch das wurde gesehen und erörtert: ein Punkt weniger mache ja nichts.

Nebenbei: einen solchen Fehler habe ich gefunden. Da hatte man sich bei einer Frage von gefühlt mittlerer Schwierigkeit auf eine falsche Lösung geeinigt. Und siehe da: an die 90 Prozent hatten eben diese falsche Lösung eingetragen.

Nach 21, 16 bzw. 15 Minuten war man sich einig und fertig. Es folgte dann noch ein zweiter Durchgang zur Kontrolle, ob alle es richtig mitgekriegt hatten. Das war's. Die dritte Gruppe war schon nach 25 Minuten mit allem durch. – Eine Bemerkung hinterher: »Hätte 5 Fragen höchstens beantworten können ohne *Discord*.«

Das verwendete Prüfungstool *Q-Examiner* wirft nicht nur die Rohdaten aus, sondern auch die üblichen statistischen Kennwerte. Die sind natürlich im Falle einer solchen Arbeit völlig wertlos. – Etwa ein Drittel dürften es gewesen sein, die sich an der besagten »Zusammenarbeit« beteiligt haben. Die Punkte, die ihnen gutgeschrieben worden sind – natürlich völlig wertlos. Das wissen die Geprüften natürlich auch, und man darf vermuten, dass diese Erfahrung nicht ohne Einfluss auf ihr weiteres Studium war.

Was nun?

Nicht die Veranstaltungsform Ringvorlesung als solche steht in Frage. Ich will gar nicht in Abrede stellen, dass ein Kollegium von Erziehungswissenschaftlern eine Einführung in ihre Disziplin in diesem Format leisten *könnte*. Dazu müssten allerdings mindestens drei Voraussetzungen erfüllt sein: Die Themen müssten *erstens* nach sachlichen Gesichtspunkten und nicht entlang mehr oder weniger zufälligen den Spezialgebieten der teilnehmenden Kollegen ausgewählt

werden. Das heißt, sie müssten insgesamt *Erziehung in der Gesellschaft* in der Breite und Tiefe erschließen, die für den Fortgang des Lehrstudiums und letztlich auch für den Lehrerberuf erforderlich sind. *Zweitens* müssten die Inhalte sachlich aufeinander abgestimmt sein und zwar nicht nur derart, dass es keine Widersprüche gibt, sondern auch so, dass Eines sachlogisch auf das Andere oder aus dem Anderen folgt. Schließlich müsste auch *drittens* die Klausur am Ende einigermaßen zuverlässig das zutage fördern, was die Teilnehmer haben lernen sollen. Eine solche Veranstaltung wäre, wie es bei *Klopstock* heißt, »des Schweißes der Edlen wert«.

Weiter: An einer solchen Veranstaltung müssten sich *alle* Erziehungswissenschaftler, müsste sich *das ganze Kollegium* beteiligen. Man müsste zudem Formen der Überprüfung von Studienleistungen finden, die einerseits mit dem wissenschaftlichen Gewissen vereinbar sind und andererseits den heutigen Studienbedingungen und -möglichkeiten gerecht werden. Das war, soweit ersichtlich, von Anfang an nicht der Fall. Ein Koordinator musste am Ende sogar Bettelbriefe schreiben, um Referentenlücken zu füllen; von denen, die er fand, haben nicht einmal alle Fragen zur Abschlussklausur geliefert.

Eine Alternative zur Ringvorlesung wäre das gute, alte, bis zu ihrer Einführung übliche Format. Jemand, dessen oder deren Stellenwidmung die »Erziehungswissenschaft« enthält, müsste diese zusammenfassend vortragen. Das muss ja gar nicht so gelehrt und elegant sein, wie *Wolfgang Sünkel* uns das vorgeführt hat; auch nicht so ansprechend wie die *Einführung in die Pädagogik* von *Herrmann Giesecke*. Aber die Erarbeitung einer solchen Vorlesung kann die Lebensaufgabe eines Menschen sein, der zwar nicht als Erziehungswissenschaftler geboren wurde, der sich aber im Laufe der Jahre das angeeignet hat, was die Gesellschaft und die eigene Klientel, die Lehrerstudenten, füglich erwarten. Nach den hier ausgewerteten Dokumenten sieht es nicht so aus, als sei jemand bereit gewesen, eine solche Aufgabe zu übernehmen.

Meine Analyse hat mich zu einer weiteren Hypothese geführt; ich formuliere sie probeweise als:

»Das Verschwinden der Erziehungswissenschaft in der Ausbildung von Lehrern«.

In dieser Allgemeinheit könnte man sie nur prüfen, wenn man sich auch noch an anderen Universitäten umsähe. Ein noch sehr unpräziser Rundblick an den nordrhein-westfälischen zeigt mir, dass – wie jetzt in Siegen – auch andernorts in Studienordnungen die Erziehungswissenschaft durch den »Arbeitsplatz von Lehrern« ersetzt wird. Man kann das wohlmeinend als eine Rückkehr zur guten alten *Pädagogischen Hochschule* sehen. Allerdings gibt es da einen Unterschied: Die »Pädagogen«, die damals dort lehrten, waren in der Regel gelernte Lehrer, *und* sie haben ihr Unterrichtsgeschäft daraufhin in der Lehrerbildung theoretisch reflektiert. Unter den »Schulpädagogen« heute sind nicht wenige, die jedenfalls in ihrer Lehre den umgekehrten Weg gehen. Sie nehmen ihren Ausgang von »Theorien« und ähnlichem und versprechen sich und ihren Studenten, man könne die hernach in der Praxis anwenden. – Aber das ist ein anderes Thema.

Zu allen Zeiten haben die Alten den Lauf der Dinge mit Misstrauen betrachtet, ihn nicht selten auch beklagt. Haben sie nur deswegen nicht Recht, weil sie alt sind und sich darüber ärgern, dass sie das Erstrebte nicht erreicht oder verstetigt haben? Sicher auch das. Aber wie uns die Lebenslaufforschung lehrt, ein Teil der »Bildungswissenschaft« übrigens, ist nicht auszuschließen, dass die Alten Erfahrungen gemacht, sortiert und gewichtet haben, die es verdienten, dass sie nicht ohne weiteres mit ihnen von der Bühne verschwinden. Soweit ich mich erinnere, ist meine Generation jedenfalls auf diese Weise mit dem umgegangen, was uns die Generation der Pädagogen oder Erziehungswissenschaftler vor uns hinterlassen hat. Zum Beispiel zeigt mir meine Mitschrift von *Wolfgang Ritzels* Vorlesung zur *Einführung in die Pädagogik*, wie viel von dem, was ich als Doktorand bei ihm gelernt habe, gleichsam als *basso continuo* später meiner Berufswelt zugrunde lag – bis hin zu dem Anspruch: Als Professor für Erziehungswissenschaft muss ich an dem weiterarbeiten, was mir von meinen Vorgängern hinterlassen wurde. Dabei darf ich das nicht unterbieten, was meine Lehrer mich gelehrt haben. Das gilt vermutlich nicht nur für mich, sondern für meine gesamte Zukunft.

Anhang

Tabelle 5: Die Themen

2014/15	2019/20	2020/21
Begrüßung und Lehramt in Siegen studieren Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin Grundbegriffe der Pädagogik Bildungsphilosophie Interkulturelle Pädagogik Qualitative Bildungsforschung Forschung zum Lehrerberuf Quantitative Bildungsforschung Schul- und Unterrichtsforschung Ganztagschulen Subjektkonstitution und berufliche Bildung: Vom Speziellen zum Allgemeinen? Perspektiven der Förderpädagogik Informelles Lernen	Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft Inklusive Bildung Informelles Lernen Verbraucherbildung Förderpädagogische Professionalisierung in der inklusiven Bildung* Schulentwicklungsforschung zur multiprofessionellen Kooperation * (Re)Konstruktion von Heterogenität in Schule und Unterricht Subjektkonstitution und berufliche Bildung: Vom Speziellen zum Allgemeinen Schulerfolg und Leistungsbewertung Heterogenität – Differenz – Inklusion	Begrüßung / Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin Grundbegriffe der Pädagogik Bildung für nachhaltige Entwicklung Inklusion als Herausforderung für pädagogisches Handeln Geschichte der Erziehung im Studium angehender Lehrer Lehrkraftgesundheit als Aspekt professionellen Handelns in inklusiven Schulen Schulentwicklungsforschung zur multi-professionellen Kooperation Pädagogische Autorität Subjektkonstitution und berufliche Bildung: vom Speziellen zum Allgemeinen Schulerfolg und Leistungsbeurteilung (Re)Konstruktion von Heterogenität Kinder und Kindheitsforschung Lernen mit und über digitale Medien im schulischen Unterricht Erziehung, Bildung und ihre Wissenschaft

* Zu diesen beiden Veranstaltungen gibt es keine Unterlagen. Soweit ich in Erfahrung bringen konnte, waren sie zwar angekündigt worden, haben aber nicht stattgefunden.

Tabelle 6: Einige der erwarteten, »richtigen« Antworten auf die Klausurfragen
2014/15

Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin

Professionswissen ist das Wissen von pädagogischen Praktikern, wie z.B. Lehrpersonen.

Der Ausdruck *Pädagogik* stammt aus dem Griechischen und bedeutet: Knabenführer. [sic!]

Auch *international* [sc. also wie in Deutschland? P.M.] lassen sich die drei Bereiche: Empirie, Geschichte und Erziehungsphilosophie, der Erziehungswissenschaft unterscheiden.

Grundbegriffe der Pädagogik

Das Modell der Ökologie menschlicher Entwicklung zeigt, dass *Sozialisationsprozesse* komplex sind.

Nach Schleiermacher basiert *Erziehung* auf dem Generationenverhältnis.

Humboldts Bildungstheorie beschreibt *Bildung* als freie Selbsttätigkeit.

Forschung zum Lehrerberuf

Die *Forschung zum Lehrerberuf* im Kontext des Persönlichkeitsparadigmas verfolgte das Ziel einer empirischen Klärung, welche Persönlichkeitsmerkmale bei Lehrkräften im Vergleich zu anderen Berufsgruppen wie ausgeprägt sind.

Der leistungsorientierte Expertisebegriff eignet sich nicht für die Forschung zum Lehrerberuf, weil sich Leistungen ohne eindeutiges Erfolgskriterium im Lehrerberuf nicht gut identifizieren lassen.

Lehrkräfte benötigen ein *wissenschaftlich abgesichertes »Experten-Wissen*, weil sie nicht nur unterrichtspraktisch handeln, sondern auch begründen müssen, warum sie wann wie handeln.

Quantitative Bildungsforschung

Gemäß dem Gesetz: »Wenn A, dann B«, [vermutlich ist gemeint: wenn gilt:

»Wenn A, dann B«; P.M.] ist die folgende *Aussage* richtig [logisch wahr; P.M.]:

Wenn die Randbedingung A vorliegt, dann liegt auch das Explanandum B vor. Das *Falsifikationsprinzip* besagt: Auch wenn sich eine Hypothese bei der empirischen Überprüfung bisher immer bewährt hat, gilt sie nicht als verifiziert.

Unter »*Erklärung*« wird in der quantitativen Forschung die Prüfung von Hypothesen über die Ursachen sozialer Phänomene verstanden.

Subjektkonstitution und berufliche Bildung: Vom Speziellen zum Allgemeinen?

Denominatives Wissen, operatives Wissen und Normenwissen sind *Wissens- und Erkenntnisformen* [und das »Alltagswissen« ist keine].*

Zur *Professionstheorie* gehören die Gesellschaftstheorie, die Bildungstheorie und die Subjekttheorie.

Kommunikation und Interaktion, Innovieren und Verwalten sowie Lehren und Lernen sind *Prozesse im pädagogischen Feld* [Fördern und Fordern hingegen nicht].*

Informelles Lernen

Die Studie »Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter« (Düx u. a. 2008) hat auch untersucht, ob freiwilliges Engagement mit dem formalen Bildungserfolg zusammenhängt und herausgefunden, dass je höher der Schulabschluss umso größer der Anteil der *freiwillig Engagierten* ist.

Das Quatschen in der Vorlesung ist ein Beispiel für einen *informellen* Lernprozess an einem *formalen* Lernort.

Der Begriff des Informellen Lernens bezieht sich auf alle Lebensphasen.

* Die Klammer hier enthält ein Stück eines Distraktors.

Anmerkung

Der vorstehende Text ist die nur unwesentlich überarbeitete Fassung einer Bilanz, die ich nach dem Ende des Wintersemesters 2020/21 verfasst habe. Ich habe ihn allen Mitgliedern des Kollegiums, der sogenannten »Pädagogenkonferenz«, zur Kenntnis gegeben. – Den Anhang habe ich sämtlichen Teilnehmern der Ringvorlesung geschickt, also auch denen, die an dem eleganten Verfahren nicht teilgenommen haben. *Niemand*, keine und keiner der Adressaten hat mir gegenüber in *irgendeiner* Weise reagiert.

Seither rätsle ich, wie ich dieses Schweigen verstehen darf.

Die Diagonale

Überlegungen zum Studienabbruch

Das Mail im Postfach, vom Dekanat weitergeleitet, weckt Neugier. Da schwirrten in den letzten Jahren Zahlen durch den Universitäts- und Tageszeitungsblätterwald, Zahlen zu Studienanfängern und Immatrikulierten, mal diese, mal jene – wenig sagend jeweils, weil durchweg ohne den dazu gehörenden Kontext. Die Hochschulstatistik, so zeigt sich jetzt, bietet etwas mehr. Allerdings sagen die Zahlen allein nichts; man muss schon wissen, was man ihnen entnehmen will, andernfalls taugen sie nur als Argumente in sachfremden, politischen Auseinandersetzungen.

Vor vielen Jahren habe ich auf der Grundlage der damaligen Rechenschaftsberichte herauszufinden versucht, ob man einzelne Studiengänge unserer Universität als »erfolgreich« einschätzen darf. Angeregt hatte mich die Erfahrung in meiner regelmäßig gelesenen *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Die Klausur am Ende, schafften regelmäßig an die 30% der Teilnehmer nicht, manchmal auch mehr. Bei dem Kollegen, der sich mit mir abwechselte, war es ähnlich. Lag das an mir, an uns? Sicher nicht nur, denn der Blick in die Statistik zeigte, dass nicht eben 30%, wohl aber eine relevante Zahl der Anfänger ihr Studium nach dem ersten Semester beendeten. War demnach meine Veranstaltung allenfalls ein Mosaikstein im Bild einer Erscheinung, die auf tieferliegende Ursachen zurückging? Die Fragen konnte ich mit den damals mir zur Verfügung stehenden technischen Mitteln nicht beantworten. Wohl aber ließ sich eine naheliegende Frage vergleichsweise plausibel beantworten:

Ist die Universität Siegen im Blick auf ihre Ausbildungsaufgabe erfolgreich in dem Sinne, dass Studenten, die an ihr ein Studium beginnen, nach der festgelegten bzw. üblichen Zeit ein Examen in dem gewählten Studiengang bestehen?

In die Zahlen, die zur Beantwortung der Frage in Anspruch genommen wurden, ging insbesondere auch die der Studienabbrecher ein. Das ist der Hintergrund, vor dem ich jetzt aufmerke. Da kommen mir Paare von Zahlen unter die Augen, deren Differenz die Anzahl von Studenten ist, die sich haben exmatrikulieren lassen. – Damit zurück zu dem besagten Mail.

Die Verweise darin führen zu einer Tabelle *Zeitreihe der Studierendenzahlen*. Am Beispiel des Studiengangs »Bildungswissenschaften Lehramt Bachelor Gymnasium/Gesamtschule« illustriere ich, was ich mit der »Diagonale« meiner Überschrift meine. Die besagte Differenz sieht so aus: 300 Studenten haben im WS 2011/12 mit dem Studium begonnen. Von denen haben sich im SS 2012 nicht etwa alle, sondern nur 274 zurückgemeldet; 26 haben ihr Studium an der Universität Siegen beendet – und so weiter. Im WS 2013/14 waren es von den anfangs 300 nur noch 210; und das sind gerade mal 70 % der Anfänger.

Tabelle 7: Zeitreihe der Studierendenzahlen (Auszug)

Bildungswissenschaften – LA Bachelor GymGe					
Fachsemester	1	2	3	4	5
2011/2012	300 (100%)				
2012		274 (91%)			
2012/2013	558	4	230 (77%)		
2013		508	3	221 (74%)	
2013/2014	317		437	2	210 (70%)

Die Zahlen geben keinen Hinweis darauf, ob die 90 Leute jetzt eine andere Universität besuchen oder ihr Studium abgebrochen oder auch nur unterbrochen haben.

Selbst jener Student ließ mich im Unklaren darüber, der mir – nachdem er die Hausaufgaben zwar zu seiner, aber nicht immer zu meiner Zufriedenheit bearbeitet hatte – böse mitteilte: So nicht; und müsse die Universität in Zukunft leider auf einen hochbegabten (sic!) Studenten verzichten.

Es ist jedenfalls recht wahrscheinlich, dass eine relevante Gruppe der Abgänger zu den Studienabbrechern zählt. Diese Gruppe ist es, die die Universität als Ganze und uns Lehrenden in ihr Sorgen macht. Denn es könnte Gründe für einen Abbruch geben, die bei uns liegen und demnach auch von uns beeinflusst werden können.

Zur Illustration schiebe ich eine Bemerkung ein:

Unter dem ebenso plakativen wie trefflichen Titel eines »Studienführerscheins« führte die *Hochschule Bremerhaven* ein vom *Stifterverband für die deutsche Wissenschaft* gefördertes Programm durch, das »den Übergang von der Schule bzw. den Tätigkeiten vor Studienbeginn in das Studium erleichtern soll«. Wahrscheinlich war es zu schwer, den zu erwerben, denn inzwischen finde ich den Text nicht mehr, aus dem ich zitiere. Das Reifezeugnis oder äquivalente Führerscheine reichten offensichtlich nicht bei allen für eine selbstständige Orientierung im Studium und eine erfolgreiche Bewältigung von dessen Anforderungen aus.

Dahinter steht natürlich schlichte, ökonomische Kalkulation. Wenn man denn davon ausgehen muss, dass in Zukunft in großer Zahl Akademiker fehlen werden, dann muss man nach ungenutzten Ressourcen suchen – und bei der Suche hat man die Abbrecher entdeckt. Die gab es natürlich auch schon in früheren Jahren. Aber das konnte damals aus der Perspektive von Kurzzeitstudenten als ein Gewinn an individueller Bildung interpretiert werden, die Semester nämlich oder die Jahre eines nicht abgeschlossenen Studiums. Aus der Perspektive einer Universität mochte ein Abbruch als »eine Art Selbstreinigung des Hochschulsystems von Studierenden, die für ein Studium nicht geeignet sind«, gesehen werden, wie *Ulrich Henblein* und *Andr. Wolter* das zu erwägen geben. Jedenfalls sind das brachliegende oder gar verschwendete Ressourcen.

Ganz so weit sind wir in Siegen noch nicht. Zwar wurde aus einer Einführungsveranstaltung, die vor Jahren Studenten für Studenten eingeführt hatten, ein beachtlicher Apparat namens ESE, im Verein mit einem Netz von ziemlich vielen weiteren der denkbaren Beratungsangebote. Trotzdem hat sich die Quote nicht wesentlich verbessert.

Das Phänomen »Studienabbruch« ist inzwischen, anders als in den achtziger Jahren, recht gut empirisch erforscht. Insbesondere das *Hochschul-Informationssystem* in Hannover hat seit vielen Jahren differenzierte Studien vorgelegt. *Heublein* und *Wolter* geben auf dieser Grundlage einen differenzierten »Überblick über den Prozess des Studienabbruchs und die zentralen individuellen und sozialen Faktoren, die einen Einfluss darauf ausüben, ob ein Studium erfolgreich abgeschlossen oder abgebrochen wird«. Sie resümieren:

»Drei etwa gleichgewichtige Gründe, die ungefähr von jeder/m fünften Befragten genannt wurden, kristallisieren sich als ausschlaggebend für einen Studienabbruch heraus: individuelle Leistungsprobleme im Studium [...], finanzielle Probleme [...] sowie mangelnde Studienmotivation«. So identifizieren sie »drei hauptsächliche Risikogruppen [...]: Erstens Studierende mit einer mangelnden Studienmotivation, zweitens solche mit drückenden finanziellen Problemen und drittens solche mit erheblichen Leistungsproblemen im Studium.« Auf diesem Hintergrund resümieren sie, dass »sich in der Forschung und in der hochschulpolitischen Diskussion eine Perspektive durchgesetzt (habe), die einen Studienabbruch primär als individuelles und/oder institutionelles Problem begreift und nach Perspektiven und Ansätzen sucht, den Umfang des Studienabbruchs zu vermindern oder einem Studienabbruch von vornherein vorzubeugen«.

Damit komme ich zu denen zurück, die unsere Diagonale verlassen haben. Von den Abbrechern unter ihnen können wir demnach recht gut sagen, in welchem Geflecht von Einflüssen sie ihre Entscheidung zu einem Abbruch getroffen haben. Wissen wir aber mit diesem Wissen schon, wie wir Lehrenden mit dem Phänomen »Studienabbruch« umzugehen haben? Keineswegs. Denn wir wissen nichts darüber, welches für jeden Einzelnen die entscheidenden Gründe gewesen sind. Umkrempeln von Studiengängen; Erfindung von neuen, die dann von Leuten akkreditiert werden, die es auch nicht genauer wissen; Vergrößerung eines mehr oder weniger spezifischen Beratungsangebots, »Studienführerscheine« inbegriffen – all das mag im Einzelnen hilfreich sein und Einzelnen helfen oder auch nicht. Aber solange wir die

und ihre spezifischen Schwierigkeiten, Sorgen und Nöte nicht kennen, bleiben Erfolge solcher Maßnahmen Zufallstreffer.

Vielleicht sollte man zunächst einmal auf die besagten »Gründe« sehen und fragen: Worauf kann die Universität, können einzelne ihrer Lehrer überhaupt Einfluss nehmen? Nehmen wir die »individuellen Leistungsprobleme«: Sind sie wirklich einfach dadurch zu lösen, dass wir noch besser, studentengerechter lehren, neue Unterrichtsmethoden, Digi natürlich etc. etc. – so der *basso continuo* aller einschlägigen, öffentlichen Verlautbarungen? Natürlich nicht, vor allem dann nicht, wenn Forderungen oder Versprechungen die Verwirklichung ersetzen; erst recht dann nicht, wenn wir etwas von dem so genannten »Leistungsdruck« ablassen.

Ein Lehrerstudium ist Teil einer Ausbildung zu einem Beruf. Wer sich zu dem berufen weiß, muss in der Lage und bereit sein, an ihrem Ende den angestrebten Beruf *lege artis* auszuüben. Beim Lehrerberuf geben die Bildungsbedürfnisse von Schülern das Maß vor, nicht aber das Bedürfnis einer Selbstverwirklichung der Lehrerstudenten – oder schlicht: Da muss man auch solche Dinge lernen und später im Beruf praktizieren, die nicht passgenau auf eigene Befindlichkeiten abgestimmt sind.

Oder die »mangelnde Studienmotivation«: Stellt die sich etwa von selbst ein, wenn wir nur recht ordentlich motivieren? Und die »finanziellen Probleme«? Da können wir uns bestenfalls denen anschließen, die eine Erhöhung der Bafög-Sätze fordern; selten auch schon mal jemandem eine Hilfskraftstelle anbieten. Das ist aber schon alles.

Ich bin Wissenschaftler – ich ziehe es vor, mir zunächst ein Bild dessen zu verschaffen, wie es sich in der Wirklichkeit verhält, auf die die Zahlen nur verweisen. Ich bin Lehrer – da versuche ich herauszufinden, wo es bei meinen Schülern fehlt; nicht indem ich sie nach der Qualität meines Unterrichts frage, sondern indem ich sie mit Aufgaben konfrontiere, die sie – siehe Beruf – lösen können müssen; das steht ja auch alles irgendwie in den so genannten »Modulbeschreibungen«.

Wenn Hilfsmaßnahmen denn sinnvoll oder nötig sind, so müssen sie natürlich möglichst früh greifen. So könnte zum Beispiel in unse-

ren Tutorien zur Einführungsveranstaltung der Anfang gemacht werden – wird er? Wohl kaum, denn sie sind grundsätzlich anders ausgelegt: als inhaltliche Ergänzung oder Vertiefung der Lehre nämlich und nicht zum Zwecke eines *coaching*; auch hört man nichts von einer einschlägigen Tutorenschulung.

Unter dem Strich der Rechnung bleibt ein seltsamer Widerspruch: Auf der einen Seite eine Fülle von Verlautbarungen: »mehr, besser, moderner«; von Aktivitäten, ja auch Einrichtungen, die den glatten Weg durch ein Studium sicherzustellen versprechen. Demgegenüber stehen Zahlen, die Niemanden zu stören scheinen, seit Jahren immer dieselben. Ein Widerspruch, der anscheinend gerade diejenigen nicht stört, die doch von Berufs wegen Experten fürs Unterrichten sein sollten. Ich kann ihn mir nur dadurch erklären, dass ihm das erwähnte Denkmodell der »Selbstreinigung« der Universität unterliegt.

Eine Stütze bekommt diese Erklärung durch die Sache mit der Anwesenheit – die endlose Geschichte mit dem *studium in absentia* oder *in cellula*. Das sieht dann so aus: Die Hörsäle und Seminarräume sind brechend voll? kein Problem, ihr könnt doch auch zu Hause lernen; die Inhalte werden mit Hilfe der Datenschleuder *Moodle* bereitgestellt; und dann gibt es ja auch noch das Internet. Flugs sind die besagten Räume halb leer. Dass zum Unterricht auch Lehrer gebraucht werden und nicht nur Studenten, stellt sich erst am Ende heraus, wenn das mit dem Lernerfolg dann nicht so weit her ist, wie es sein sollte. Nebenbei: Auch für uns Lehrende sind kleine Gruppen gemütlicher als große.

Irgendwie passt das Ganze nicht mit meiner Vorstellung von Unterricht, gar einem akademischen Unterricht zusammen. Diese Vorstellung mag antiquiert sein, aus dem vorigen Jahrhundert. Jedenfalls ist der *Unterricht* ein trefflicher Ansatzpunkt für die Annäherung an und Einflussnahme auf Studenten, die ihr Studium abzubrechen erwägen. Dessen Organisation haben *wir* in der Hand.

Eine neue Sachlichkeit?

Eine Einladung

Eine *School of Education* lud zu einer Ringvorlesung ein, Thema: *Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*.

»Fachlichkeit« begründet schulische Bildungsprozesse, sichert die Heterogenität von Sichtweisen, Methoden und Diskursen, ist Ausgangspunkt interdisziplinärer Vernetzung und gibt Bildungs- und Verständigungsprozessen Orientierung und einen gemeinsamen Grund. Der »Fachlichkeit« gilt der größte Studienanteil der universitären Lehrerbildung. Einschlägige Studien hierzu sind eher selten. Insbesondere die Fachwissenschaften haben bisher kaum Gelegenheit, ihr fachliches Selbstverständnis in der Lehrerbildung zu entwickeln und wahrnehmbar zu machen. Die Ringvorlesung macht diese Lücke bewußt und diskutiert den bildenden Gehalt, den Bildungswert und das Bildungsverständnis der einzelnen Fächer sowie die Bedeutung fachlicher Bildung für die Begründung eines allgemeinen Bildungsbegriffs.«

»Fachlichkeit« – das hatte ich zuvor noch nicht gehört; aber da geht es mir wie dem Duden. Zu meiner Entschuldigung führe ich an, dass die »Fachlichkeit« kein theoretisch etablierter Begriff der Didaktik ist. Aber geläufig ist er anscheinend, denn in der Ankündigung wird er ohne nähere Erläuterung als bekannt vorausgesetzt. So haben kurz darauf Schulpädagogen eine ganze Tagung zu: *Sache – Dinge – Aufgaben? Zur Konstruktion und Bedeutung von Fachlichkeit in der Unterrichtsforschung* gemacht. Und jetzt, wo ich genauer suche, finde ich Spuren einer Verwendung, die bis über den Beginn des Jahrhunderts zurückreichen. Da hatten wir was nicht mitbekommen, der Duden und ich. Wahrscheinlich ist es die Substantivierung des Adjektivs, die für die Verständnisschwierigkeit verantwortlich ist. In der Alltagssprache

folgt dem Adjektiv »fachlich« in der Regel ein Substantiv, das den Kontext klärt; ähnlich das Adverb; substantiviert hingegen ist die »Fachlichkeit« ziemlich offen für ziemlich vieles. Solche Unbestimmtheit hat bekanntlich vor festlegenden Definitionen den Vorzug, dass man ziemlich frei bestimmen kann, wie man ihn verwenden möchte. Aber bestimmen müsste man schon. Jene Einladung jedoch vermittelt nicht den Eindruck, dass man sich darum bemüht hätte. Anscheinend sollte die Chiffre auf ein hochschulpolitisches Problem hinweisen: auf den Anteil, den »Fächer« in der Lehrerausbildung haben oder beanspruchen. Ist ein Gerangel um Stunden alles? natürlich nicht.

Erinnerungen

Vor mehr als einem halben Jahrhundert gab es noch nichts von alledem. Lehrer wollte ich werden, am Gymnasium, und dazu musste ich mindestens zwei Fächer studieren; ich habe mir mit dreien viel Zeit genommen. Nein, »Fächer« ist ungenau: die Anfangsgründe der den Schulfächern irgendwie entsprechenden Wissenschaften; Mathematik, Theologie und Physik waren es bei mir. Dazu kamen noch exemplarische Studien

- jeweils acht Wochenstunden, wenn ich mich richtig erinnere,
- in Pädagogik und Philosophie und
- mit einem »Philosophicum« abzuschließen.

Ich kann und konnte mir vorstellen, was der Sinn dieser Ergänzungen war. Aber die meisten von uns dürften sie als durchaus überflüssig empfunden und sich jeweils ihren eigenen Reim darauf gemacht haben. Nur wenn man Glück hatte, traf man da einen Lehrer, der dazu anregte, das sozusagen notwendige Übel für einen Blick auf den zukünftigen Beruf zu nutzen. Im Übrigen war es an uns, in den Gegenständen, die wir im so genannten »Fachstudium« bearbeiteten, dasjenige zu finden, was unserem Unterricht später seinen »bildenden Sinn« geben könnte – so hieß das damals schlicht. Ein obligatorisches Schulpraktikum sollte unsere einschlägigen Bemühungen unterstützen. Gerne übrigens erinnere ich mich heute noch an meines; aber das nur nebenbei.

In jener Zwischenprüfung hatte ich Glück im Pech: Das dünne Brett konnte ich nicht bohren, auf das ich mich gespitzt hatte. Mir wurde für die Pädagogik *Josef Derbolav* als Prüfer zugewiesen; und der war als Lehrer und demnach auch als Prüfer bei Dünnbrettbohrern nicht eben beliebt. Also schnell noch eine Vorlesung und ein Seminar bei ihm; und so klappte das mit der Prüfung einigermaßen. Aber nicht nur das. Ich hatte Geschmack gefunden an dem, *was* und *wie* *Derbolav* das in seinen Veranstaltungen die Frage nach dem »Bildungssinn der Unterrichtsfächer« bearbeitete, wie ich es rückblickend und grob vereinfachend formuliere. Die mussten wir zwar für uns zu beantworten suchen. Bei *Derbolav* und seinem Assistenten *Franz Fischer* fand ich mich darüber hinaus dazu ausdrücklich angeleitet. »Bildungskategorie« war das Stichwort: die Gegenstände des Unterrichts unter dem *Gesichtspunkt der Bildung* gesehen. Aus dem dünnen Brett eines Nebenfachs wurden so nach Abschluss desselben ein Hauptfach und schließlich eine akademische Karriere.

Nicht nur das. Gleich zu deren Beginn habe ich mir – die Frage nach dem »Bildungssinn« im Sinn – dezidiert vorgenommen, dem nachzugehen, was üblicher Weise als der »Unterrichtsinhalt« bezeichnet wird. *Unterrichtsinhalt – noch immer unbefragt?* fragte ich rhetorisch. Was dabei herausgekommen ist, habe ich später in dem Buch *Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht* zusammengefasst.

Der Terminus »Fachlichkeit« und seine Funktion

Wenn sich der Terminus »Fachlichkeit« auch begrifflich nicht fassen lassen mag, so müsste es doch möglich sein, seine Funktion in den verschiedenen Kontexten zu ermitteln, in denen er gebraucht wird.

In der Erziehungswissenschaft kann man immer wieder Moden beobachten, besser: *Codes*, die die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Diskurs symbolisieren. In meiner akademischen Jugend waren es das »Curriculum«, dazu die »Lernziele«; in meinem Studium zuvor die »Bildung«, jahrelang verpönt, heute hingegen ebenso unvermeidbar; sowie »gender« und »Inklusion«. Die »Fachlichkeit« scheint mir das

Zeug dazu zu haben, in diesen Kreis einzutreten: Themen, die ganz gut ohne auskommen könnten, werden einfach passend codiert.

Interessanter ist der andere Kontext: die *Organisation des Universitätsstudiums* angehender Lehrer. Die Institutionalisierung der Lehrerbildung ist nicht nur ein weites Feld, sie hat in Deutschland auch noch eine mehr als 200-jährige Geschichte. Ich beschränke meinen Blick hier auf eine neuere der vielen Erfindungen, die in deren Laufe gemacht wurden: das Studienfach »Fachdidaktik«. Man darf und sollte sie als eine ausbildungspraktischen Lösung des geschilderten Problems verstehen, als den Versuch einer institutionellen Vermittlung von universitären Fachstudien einerseits und der Praxis von Fachunterricht andererseits. Das Konzept einer »Fachdidaktik« zog dem System der Lehrerbildung ein Strukturelement ein. Es versprach einen Rahmen zu geben, innerhalb dessen Antworten auf das praktische Problem einer Vermittlung von Universitätsstudium einerseits mit der Praxis des Lehrerberufs andererseits entwickelt und erprobt werden konnten.

Mit der Einrichtung von Lehrstühlen für Fachdidaktiken und dem Ausweis von ihnen entsprechenden Studienfächern ist allerdings noch so lange nichts gewonnen, wie nicht klar ist, woher die Ressourcen kommen sollen: das Personal und die Studienanteile, nicht zuletzt, was ihre Inhalte sein sollten.

Die damals zuständige nordrhein-westfälische Ministerin erklärte per Pressemitteilung anlässlich mal wieder einer Revision der Lehrerbildung, diese werde »alle künftigen Lehrkräfte durch den Erwerb von Inklusionskompetenzen und sonderpädagogischen Basiskompetenzen befähigen, noch besser und professioneller mit Heterogenität und Vielfalt umzugehen – vor allem mit Blick auf den Inklusionsprozess an den Schulen. Im Lehramtsstudium sollen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken künftigen Lehrkräften verstärkt Kompetenzen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler vermitteln. Umfang und Standards des fachwissenschaftlichen Studiums bleiben unverändert.«

Die schöne ausbildungspraktische Lösung reproduzierte geradezu – von Beginn an – den Konflikt, der sich in den Versprechungen der

Ministerin vorsichtig andeutet: »bleiben unverändert« – bleiben sie es? Ob begründet oder nicht: »Der »Fachlichkeit« gilt der größte Studienanteil der universitären Lehrerbildung«, hatte ich zitiert. »Fachlichkeit« heißt damit nichts anderes als: am Anteil der fachwissenschaftlichen Studien wird nichts geändert. Der Streit um Studienanteile ist so alt wie das Fach »Fachdidaktik« und wird je nach Ort und beteiligten Kontrahenten eher mehr als weniger vehement ausgefochten. Ich lese die Programme der eingangs genannten Veranstaltungen als Dokumentationen eines strukturell in der Existenz von Fachdidaktiken angelegten Konflikts.

Disziplin – Unterrichtsfach – Gegenstand

Ein terminologischer Exkurs

Im Vorigen habe ich drei Dinge zwar auseinandergehalten, dies aber nicht ausdrücklich angemerkt:

- in die Anfangsgründe von *Wissenschaften* oder »Disziplinen«, auch »Fächer« genannt, soll ein Lehrerstudium einführen;
- dieses Studium soll auf den Unterricht in *Schulfächern* vorbereiten; und in diesem Schulunterricht
- würden *Inhalte* zu bearbeiten sein: die »Sachen« oder die *Gegenstände* der Arbeit im Unterricht.

Mit dem Hinweis will ich darauf aufmerksam machen, dass eine Passung von *Fachwissenschaften* einerseits und *Schulfächern* andererseits keineswegs von Natur aus gegeben ist. Wo es sie zu geben scheint, trägt der Schein. Die in »Gemeinsamen Ausschüssen« integrierten Didaktiklehrstühle stehen für *Fachdidaktiken*, und das sind *eigene Disziplinen*, die ausdrücklich auf den Fachunterricht bezogen sind. Man kann sich das ganz einfach vor Augen führen, wenn man an die *Didaktik des Sachunterrichts* der Grundschule denkt.

Ein dritter Kontext, in dem das *Selbstverständnis der Fachdidaktiken* zu bestimmen ist, sind die *Sachen*, eben die »Inhalte« des Unterrichts in einer Bildungsinstitution.

Die Sachen als Gegenstand der Arbeit im Unterricht

Gegenstand der *Didaktik* ist der *Unterricht*. Folgerichtig muss einer jeden *Fachdidaktik* der Unterricht in einem »Unterrichtsfach« sein. Das *genus proximum* des Gegenstandes einer Fachdidaktik ist also der *Unterricht*, die *differentia specifica* der Unterricht in einem Unterrichtsfach. Wollte man das Selbstverständnis der Fachdidaktiken, so etwas wie eine *allgemeine Theorie der Fachdidaktik* entwickeln, so müsste man demnach die spezifischen Differenzen im Rahmen der Allgemeinen Didaktik ausarbeiten. Diese Arbeit ist alles andere als einfach. Das fängt schon beim *Begriff der Didaktik* an. Die Einen verbinden damit Modelle der *Planung* von Unterricht. Für Andere umfasst er ein System von konsistenten Sätzen, mit denen seine Struktur beschrieben und gleichzeitig vorgeschrieben oder jedenfalls empfohlen wird, wie er praktiziert werden soll: *Was ist Unterricht*, und gleichzeitig, was ist *guter Unterricht*.

In einem Text unter der Frage: *Didaktik – eine Lehrbuchwissenschaft?*, kam ich zu dem Ergebnis, das ich mit dem Worten von *Hans Albrecht Hesse* so formulierte: Man könne nicht sagen, die Didaktik sei eine Wissenschaft, die »durch einen relativ gesichert und abgeschlossen geltenden Stand in Bezug auf einzelne Fragen, Forschungsrichtungen, Methodenprobleme etc. erreicht hat, der zur Einführung in die Disziplin als geeignet angesehen wird«.

Damit können wir uns hier allerdings nicht zufriedengeben; wir müssen es auch nicht, wenn wir einen Schritt zurückgehen. Wer auch immer den Unterricht in der Schule aus welcher Perspektive auch immer zum Gegenstand seiner Beobachtung, Beschreibung, methodisch vorgehenden Untersuchung oder systematischen Reflexion macht – jeder *unterstellt*:

Es gibt so etwas wie eine Theorie des Unterrichts, nämlich ein konsistentes Set von Sätzen über den Unterricht.

Hier knüpfe ich an.

Im Zusammenhang mit der »Fachlichkeit« brauchen wir nicht die ganze Didaktik, wir können uns auf die *Sachen* beschränken, die in

welchen »Fächern« auch immer abgelegt sind. Da halte ich als erstes fest: Im Unterricht der Schule werden Themen bearbeitet, wird an Sachen *gearbeitet*, »Unterrichtsinhalte« stehen in seinem Mittelpunkt, wie immer man das ausdrücken mag. Diese Sachen werden im Unterricht mit Hilfe von »Medien« vergegenwärtigt; ich habe diesen Zusammenhang in meinem Buch zur *Einführung in die Didaktik* ausführlich erläutert.

Die *Arbeit* im Unterricht besteht dann darin, dass diese Medien *interpretiert* werden. Sie soll dazu führen, dass die Arbeiter, also die Schüler, sich in dem wiederfinden, was die Gegenstände repräsentieren – sich wiederfinden oder angesprochen finden als Menschen, die sich zum Beispiel zu ihrem Lebensunterhalt ernähren.

Derjenige, der die Arbeit anleitet, muss sich auskennen, damit am Ende vielleicht Unerwartetes, aber auf keinen Fall sachlich Irreführendes, gar Falsches als Arbeits-, als »Unterrichtsergebnis« herauskommt. Auskennen, aber nicht unbedingt in der ganzen, sagen wir: Ernährungswissenschaft. Wie ein Schwein heute lebt, wovon es sich ernährt oder ernährt wird, ehe es als Schnitzel oder Wurst der gesunden Ernährung dient – dazu wissen auch Bauer, Metzger oder Kaufmann etwas zu sagen. Wo man solche Informationen findet, mit denen die Schüler etwas verbinden, in denen sie sich wiederfinden können, *das* müssen ihre Lehrer wissen und organisieren. *Sie* sind es, die allemal Unterrichtsmedien finden oder komponieren. Auch wenn das Unterrichtsfach »Biologie« heißen mag – die Universitätsdisziplin »Biologie« kann sie dabei allenfalls unterstützen.

Mein Beispiel ist durchaus so harmlos nicht, wie es scheinen mag. Ich will damit zeigen, dass – wenn es denn ein »Fach« sein muss – das durch einen Lehrplan definierte *Unterrichtsfach* den Referenzrahmen für fachdidaktisches Argumentieren abgibt und *nicht* eine bestimmte Universitätsdisziplin. Würde mit einer solchen Auskunft aber nicht der Horizont für fachdidaktisches Argumentieren künstlich eingeengt und auf das jeweils aktuelle schulische Curriculum und dessen Definition von Unterrichtsfächern beschränkt? Gewiss, die Unterrichtsfächer sind vom Lehrplan auf der Grundlage von bildungspolitischen Entscheidungen vorgegeben. Schon an dieser Rahmung kann man sehen: Ein Unterrichtsfach und eine ihm entsprechende Fachdidaktik

wären *unterbestimmt*, wenn sie nur auf eine Fachwissenschaft angewiesen wären. Die Disziplinen einer Universität sind allenfalls *eine* Bezugsgröße unter anderen für die Didaktik eines Schul-Unterrichtsfachs.

Der Gesichtspunkt der Bildung, die ›Bildungskategorie‹

Die beschriebene ›Arbeit‹ ist kein Selbstzweck. Gemäß der deutschen didaktischen Tradition und in ihrer Terminologie ist die *Bildung* der Schüler der Zweck der Veranstaltung ›Unterricht‹. *Wolfgang Klafki* hat in den 1960er Jahren die didaktische Maxime formuliert, der ›Bildungsgehalt‹ eines – vorgegebenen – ›Bildungsinhalts‹ müsse ermittelt, also erarbeitet werden. Auch der Begriff der ›Bildung‹ ist in der Didaktik keineswegs eindeutig bestimmt. Man muss mir nicht folgen, wird aber allemal eine funktional äquivalente Bestimmung des Zwecks von Unterricht zur Hand haben. Ich sehe die Sache so:

»Bildung ist die Arbeit, in der Menschen sich in Aneignung von und Auseinandersetzung mit der Kultur das erarbeiten, was Menschen als Menschen ausmacht.«

Der Unterricht in einer Schule, welcher Stufe auch immer, hätte demnach deren Schülern bei der Erschließung von Möglichkeiten zu helfen, die Menschen sich im Laufe der Entwicklung der Menschheit erarbeitet haben. Diese Möglichkeiten bezeichne ich zusammenfassend als ›Kultur‹ – Möglichkeiten, ihren Alltag vergleichsweise frei von Natur- und menschlichen Gewalten und Vormündern zu bewältigen. Eine Fachdidaktik hätte in diesem Zusammenhang *einerseits* dasjenige Segment der menschlichen Kultur herauszuarbeiten und zu erschließen, auf das ein Unterrichtsfach bezogen ist; und zwar nicht allein das Stückchen Kultur, das heute vor Augen liegt, sondern auch im Blick auf eine Geschichte, in deren Verlauf Menschen sich die Fähigkeit erarbeitet haben, zum Beispiel:

- den Standort eines Schiffes ohne Landsicht allein aus dem Stand der Sonne und der Uhrzeit zu ermitteln, damit es nicht etwa in Dunkelheit oder Sturm auf unbemerkten Felsen zerschellt;

- sich von »Mächten und Gewalten« befreien zu lassen oder zu befreien, die, in der Sprache des im *Neuen Testament* der Christen, ihr alltägliches Leben bedrohen;
- den Ertrag ihrer Äcker mit der Hilfe von künstlichem Dünger zu steigern ...

und dies im Blick *andererseits* auf das alltägliche, gegenwärtige Leben derjenigen Menschen, die sich all das bei ihrer Arbeit im Unterricht der Schule aneignen sollen und können.

Natürlich kann, und, wenn es komplizierter wird, muss eine Fachdidaktik sich dabei von einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen sozusagen beraten lassen – beim Thema der Navigation von der Mathematik und der Wirtschaftsgeschichte, auch die Physik braucht sie dazu.

Dem Segler sei es erlaubt, naiv einzuwenden, dass doch die Mathematik für eine Standortbestimmung ausreiche, die sphärische Trigonometrie nämlich. Er täuscht sich, denn er braucht zusätzlich noch allerlei Messgeräte wie früher den Sextanten und vor allem eine sehr genau gehende Uhr – die Hilfe also, die ihm Physik und Materialtechnik näher erläutern.

Die Arbeit in einer Schule anzuleiten, ist Sache ihrer Lehrer. Den Rahmen gibt »der« Lehrplan vor, ein Gefüge von »Lehrplänen«, die jeweils ein Unterrichtsfach definieren und mit Inhalt füllen. Die Aufgabe einer Fachdidaktik kann man dann auch so beschreiben: sie hätte innerhalb dieses Rahmens zu ermitteln, welchen Beitrag die in zuständigen Lehrplänen spezifizierten Themen zur Bildung der jeweiligen Schüler leisten können.

Menschen und ihre Bedürfnisse

Wie bei den Didaktikern üblich, habe ich meine Beispiele aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik erzählt. Jetzt komme ich auf die spezifischen Differenzen zurück, die ich oben hatte liegenlassen. Wie immer man eine Theorie des Unterrichts im Einzelnen formulieren und ausführen mag, allemal wird man dabei *zwei unstrittige Voraussetzungen* in Anspruch nehmen:

Die *erste* Voraussetzung liegt gleichsam in den Menschen, in einem Wort gesagt: in ihrer prinzipiellen Beschränktheit, in der *Differenz* zwischen einem Zustand, in dem sie etwas *noch nicht* können oder wissen, und einem Zustand, in dem sie über dieses Können oder Wissen *verfügen*. Mit dem Begriff der »Beschränktheit« nehme ich auf ein anthropologisches Datum Bezug, auf die Tatsache, dass Menschen prinzipiell diese Differenz zu *überwinden* sich bemühen; ich spreche von einer »anthropologischen« Voraussetzung.

Und was ist es, das wir *noch nicht* oder noch nicht in ausreichendem Umfang können oder wissen?

Mit dieser Frage bin ich bei der *zweiten*, einer »gesellschaftlichen« Voraussetzung: es ist das *Vorhandensein* einer *Kultur*, die das Leben der Menschen in der Welt und in einer Gesellschaft ermöglicht. Diese Kultur kann nicht nur, sie wird tatsächlich in jeder bekannten menschlichen Gesellschaft *übermittelt* und weitergegeben; ich spreche demnach von einer »gesellschaftlichen« Voraussetzung. In den Prozess der *Tradition der Kultur* ist der *Unterricht* eingebettet.

Diese beiden, für Unterricht konstitutiven, Voraussetzungen fasse ich zusammen und nehme dafür einen alten Begriff auf, den der *didaktischen Differenz*. Ohne die Subtilitäten der Philosophensprache in Anspruch zu nehmen, könnte man sagen:

Die didaktische Differenz ist die Bedingung der Möglichkeit von (jedem) Unterricht.

Und:

Der Zweck von Unterricht ist eine Verringerung der didaktischen Differenz.

Was ich als erste Voraussetzung umständlich zu umschreiben versuche, kennen wir Alltagsmenschen als die Differenz von *Bedürfnissen* und ihrer Befriedigung. Menschen haben bestimmte Bedürfnisse, deren Befriedigung zum Überleben in ihrer Welt unabdingbar ist. Nein, ganz so einfach ist das nur bei den anderen Trockennasaffen, wahrscheinlich noch nicht einmal bei denen, wohl eher schon beim Maulwurf. Wir unterscheiden sinnvoller Weise – einige wenige – »primäre« oder »Grundbedürfnisse«; auf die »sekundären« brauche ich für mein Argument nicht weiter einzugehen. Bei jenen denken wir

zunächst an die *Ernährung*, die dem Hunger abhilft, oder an die *Gesundheit*. Ein für Menschen ganz wichtiges Grundbedürfnis ist auch die *Verständigung*, die Un- oder Missverständnisse zu vermeiden hilft.

Die Notwendigkeit, dieses Bedürfnis zu befriedigen, fällt vielleicht nicht so gleich ins Auge. Denn Menschen beginnen schon im Nesthockerzustand, sich die ersten Kommunikationsmittel zu seiner Befriedigung schon erfolgreich anzueignen. Sie ist aber gleichwohl gegeben.

Nun sättigt der Unterricht nicht, er heilt auch keine Grippe. Aber er kann unerlässliche *Mittel* bereitstellen, propädeutisch in medizinisches Handeln und die Verständigung von Menschen einzuführen.

Damit bin ich bei der zweiten meiner Voraussetzungen, der Kultur und dem Prozess ihrer Tradierung. Der Unterricht, insbesondere der in einer Pflichtschule, ist ein Teil dieses Prozesses. Sein Spezifikum ist die Einübung in die Mittel, mit deren Hilfe Menschen sich ihre Kultur aneignen und sie weitergeben. Anders gesagt: der Unterricht besteht in der *Vermittlung* derjenigen Mittel, mit deren Hilfe in eine Gesellschaft ihre Kultur tradiert, insbesondere der Sprache und der bereichsspezifischen *Fachsprachen* – und damit ihren Mitgliedern einen Zugang zu den Mitteln für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse eröffnet.

Fazit

Durchdenkt man die Sache bis zu ihrem sach-, nämlich unterrichtslogischen Ende, lässt sich das Aufgabenfeld einer Fachdidaktik etwa so umschreiben:

- Menschliche *Bedürfnisse* motivieren zu
- einer symbol-, einer (fach-)sprachvermittelten *Aneignung*
- der *Kultur* als eines Reservoirs der Mittel zu ihrer Befriedigung, mit dem Zweck,
- ein menschliches *Leben* in der menschlichen Gesellschaft zu ermöglichen.

An jedem Punkt dieses Ganges kann eine Fachdidaktik nicht nur, sie muss sich aus sehr unterschiedlichen Wissensreservoirs bedienen, will sie ihr Arbeitsgebiet mit Inhalt füllen, und zwar aus

- den *Universitätsdisziplinen*, die Aufschluss über die im Fachunterricht zu bearbeitenden Sachen geben können;
- der *Bildungstheorie*, die den Bezug zu den im Unterricht sich bildenden Menschen thematisiert; auch
- der *Bildungsforschung*, die für den Realitäts- oder Praxisbezug zuständig ist; vielleicht auch
- der *Wissenschaftstheorie*, die die Logik dieser drei Zugänge erörtert.

Aber selbst eine Addition all dieser und gegebenenfalls weiterer »Fachlichkeiten« reicht für die Konstitution einer Wissenschaft, einer *Fachdidaktik* nicht aus. Die hat ihre eigene Logik, wenn sie denn eine Wissenschaft ist. Der Terminus »Fachlichkeit« ist eher ungeeignet, die Aufgabe zu bezeichnen, die darin besteht, ein jeweils für ein Unterrichtsfach spezifisches Wissenscorpus zu entwickeln. Wenn es denn schon ein substantiviertes Adjektiv sein soll, das auf einen solchen Auftrag anspielt – da fände ich den Titel der *Sachlichkeit* pasender.

Forschungsprojekte zu ›Erziehung‹ Eine Zwischenbemerkung

Über drei Forschungsprojekte soll im Folgenden berichtet werden, alle durchgeführt mit Mitteln der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* und der *Universität Siegen*. Die Projekte gehen auf unterschiedliche Anlässe und Motive zurück. Gemeinsam ist ihnen die Frage nach dem Begriff von ›Erziehung‹:

Mit welchen Kategorien nehmen deutsche Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftler ›Erziehung‹ wahr?

Methodisch ist ihnen gemeinsam, dass eine große Menge von Dokumenten theoriegeleitet inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Sie dokumentieren jeweils eine Etappe der

Entwicklung und Anwendung einer Methode, die dann in einem anderen Kontext elaborierter als Form als ›Normalsatzmethode‹ bezeichnet wurde.

Im Einzelnen:

1. Die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* hatte 1987 ein Schwerpunktprogramm ›Wissenschaftsemigration‹ ausgeschrieben. Eine von dessen zentralen Fragen war die nach der Bedeutung der Wissenschaftsemigration für die Entwicklung einzelner Wissenschaftsdisziplinen. Eine Antwort für die Erziehungswissenschaft zu geben, sollte unter anderem ein Siegener Projekt *Wissen von Erziehung – ›Erziehung‹ in den Schriften von Pädagogen zwischen 1928 und 1955* leisten.
2. Im Jahre 1990 war ich überzeugt, dass die Vereinigung der beiden deutschen Staaten auch für einen Erziehungswissenschaftler die Chance bot, endlich mit denjenigen Kollegen ins Gespräch zu kommen, mit denen uns eine gemeinsame Sprache und zugleich Sprachlosigkeit verbanden. Ebenso war ich davon überzeugt, dass dies im Medium gemeinsamer Arbeit am ehesten Erfolg verspre-

chen dürfte. So habe ich mit *Christa Fritzsche*, einer Hallenser Kollegin, ein gemeinsames Forschungsprojekt verabredet. Es lag nahe, nach den wechselseitigen Vorstellungen von »Erziehung« zu fragen und dabei methodisch an das Projekt zur Wissenschaftemigration anzuknüpfen. Und so konzipierten wir das Projekt »»Erziehung« bei deutschen Pädagogen, 1928 bis 1989 – Ost und West«.

3. Ein weiteres Projekt geht auf so etwas wie eine verärgerte Neugier zurück. Allenthalben berufen wir uns in unserer Wissenschaft auf eine geradezu scholastische Weise – *scriptura dixit* – auf Autoritäten, Heilige der Geschichte der Erziehung oder solche, die es gerne wären. Bei welchen Anlässen? zu welchem Zweck? welche sind es übrigens? Und dann kam die Frage hinzu: Sind es dieselben in Deutschland West und Deutschland Ost? Derartige Fragen sollte das Projekt zu den *Referenzen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland Ost und West* beantworten.

Keine der Behauptungen oder Fragen ist neu. Immer wieder werden die Theorie der Erziehung oder erziehungswissenschaftliche Positionen von Einzelnen oder Gruppen rekonstruiert und miteinander verglichen – eher großflächig wie, sagen wir, »die geisteswissenschaftliche Pädagogik«; oder im kleinen Detail wie die Arbeiten über NS-anfällige »Kathederpädagogen«; oder ganz einfach Würdigungen von solchen, die für bedeutend gehalten werden oder denen durch die Würdigung die Bedeutung verliehen werden soll, die ihnen nach der Überzeugung der jeweiligen Rekonstrukteure zukäme.

Solche Bemühungen taugen zu nicht viel mehr als zu Etikettierungen und zu Landkarten, an denen das Wichtigste die Unterscheidung von links und rechts ist. Und Detailstudien? *Ernst Krieck* und *Alfred Baeumler* mögen ja als »Hitlers Pädagogen« gelten. Aber selbst wenn man sie tatsächlich genauer kannte: Weiß man damit, wie darüberhinaus in Deutschland zwischen 1933 und 1945 »Erziehung« wahrgenommen wurde – nicht von diesen und wenigen anderen, sondern sozusagen durchschnittlich? Ebenso wenig ist zum Beispiel von vornherein ausgemacht, dass *Hervig Blankertz* und *Wolfgang Brezinka* für die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik der 1970er Jahre stehen.

Sieht man nämlich beispielsweise die einschlägigen Fachzeitschriften durch, die also, in denen »die« Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu Worte kommen, genauer nach den Autoren, die sie von Berufs wegen vertreten, dann ist das Bild vielschichtiger und ambivalenter, nicht jedenfalls mit einem zweistufigen Schema: NS-konform vs. Widerstand, oder einem dreistufigen: geisteswissenschaftlich-positivistisch-kritisch, mit derartigen Ratings hinreichend getroffen.

Wir haben also in pädagogische Zeitschriften gesehen, denn das sind – nächst Kongressdokumentationen – die aktuellsten Manifestationen eines wissenschaftlichen Diskurses. Dort haben wir die Kategorien zu rekonstruieren versucht, mit denen »Erziehung« begrifflich erfasst wird. Wie das im Einzelnen geschah, wird in den Einleitungskapiteln zu den Projekten berichtet. Dass wir da auswählen mussten, leuchtet ein, wenn man sieht, wie viele Zeitschriften sehr unterschiedlichen Profils und wie viele Artikel es in ihnen gibt. Wir haben uns durchweg auf Professoren für Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft oder eine ihrer Teildisziplinen sowie Zeitschriften mit einem wissenschaftlichen Selbstverständnis beschränkt. Wir haben das getan, weil die Autoren dank ihrer Berufsrolle prinzipiell die größte Definitionsmacht haben, wenn es um das Begreifen und um die Begriffe geht.

Was ist der Ertrag unserer Studien? Entgegen gängigen und auch solchen Vorurteilen, die wir selbst gepflegt haben – die *Kategorien*, mit denen Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftler die soziale Tatsache *Erziehung* begreifen, ändern sich über die Jahre hin und unterscheiden sich zwischen den Gruppen von Personen allenfalls

- in den Formeln, in denen der Zweck der »Erziehung« symbolisch dargestellt wird, zum Beispiel durch das Attribut »sozialistisch«;
- gemäß den jeweiligen Arbeitsgebieten, also dem spezifischen Segment von »Erziehung«, das als Referenz der Texte fungiert, so etwa die »Sozialpädagogik« bei den Emigranten;
- entsprechend der Struktur von »Erziehung«: die Polytechnische Oberschule in der DDR und die Gesamtschule in der BRD.

Mit unserer inhaltsanalytischen Methode haben wir keine weiteren, statistisch gesicherte Unterschiede festgestellt. Wir halten das für einen recht harten Beleg *für* die so genannte »Eigenlogik« des Erzie-

hungssysteme und *gegen* gängige Differenzerwartungen, die ich anfangs durchaus geteilt hatte.

Die Untersuchungen konnten jeweils nur bis zu dem Punkt geführt werden, an dem sich eine Interpretation der erhobenen Daten in ihrem historischen Kontext anschließen sollte. Aber schon die Daten, die wir gewonnen haben, sind ausgesprochen aufschlussreich. *Welche* Referenzen sind es? *welche Klassiker*, die wir in unseren Argumentationen in Anspruch nehmen? *was* ist es, dass uns an dem Werk eines Klassikers so wichtig ist, dass wir ihn argumentierend bemühen? und *wie* machen wir dies? Dazu lässt sich bereits auf der Basis unserer Daten eine vieles sagen.

Bei der Dokumentenanalyse haben wir uns der computerunterstützten Inhaltsanalyse bedient. Als ein wichtiges Ergebnis unserer Arbeiten sehe ich an, dass unser Vorgehen zu belastbaren Erkenntnissen führt, anders als die in der Erziehungswissenschaft fleißig verwendeten *narratives*, bei denen es sich eher um intuitive Textinterpretationen handelt. Uns hingegen war es möglich, computerunterstützt größere Mengen von verbalen Daten zu überblicken und sie auf diese Weise nachvollziehbar einer weitergehenden Auswertung zur Verfügung zu stellen.

Die Darstellung des Vorgehens und der Ergebnisse der Projekte, über die ich im Folgenden berichte, ist nicht aus einem Guss. Grundlage sind die jeweils für die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* angefertigten Rechenschaftsberichte. Ich habe sie gekürzt und überarbeitet. Dabei habe ich darauf verzichtet, die ausführlichen Beschreibungen und Erläuterungen der Kategorien, die Gebrauchsanweisungen, unsere »Codebücher«, ja, auch die Listen und Tabellen aufzunehmen, sofern sie für das Verständnis des laufenden Textes nicht unabdingbar sind.

Wir hätten nichts berichten können, wenn uns nicht viele geholfen hätten: Personen und deren Texte ermitteln; in diesen nach »Erziehung« suchen; kodieren und rechnen; Tabellen und Diagramme herstellen. Viele haben Textstücke beigetragen und überarbeitet, zum Teil wechselseitig, so dass eine individuelle Autorschaft nicht mehr rekonstruiert werden kann. Ihnen allen danke ich für eine angenehme und stets an der Sache orientierte Zusammenarbeit. Für die Texte, die ich jetzt vorlege, bin allein ich verantwortlich.

Die akademische Pädagogik von 1928 bis 1955. Eine inhaltsanalytische Untersuchung des Wissens von Erziehung

Mit Georg Wierichs

In einem von 1988 bis 1993 durch die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* geförderten Schwerpunktprogramm zur *Wissenschaftsemigration* »wurde der Versuch unternommen, vom disziplinär organisierten Wissen aus die Bedeutung der Emigration für die Entwicklung der Wissenschaften in Deutschland zu untersuchen.« *Heinz-Elmar Tenorth*, den ich hier zitiere, hat es mit einer Arbeitsgruppe in diesem Rahmen unternommen, »an einzelnen Wissenschaftlerbiographien die Dimensionen von Emigration und Remigration historisch wie theoretisch zu zeigen«. Bis dahin hatte es zwar eine Reihe von Untersuchungen zur Biographien einzelner Erziehungswissenschaftler gegeben. *Tenorth* und seine Mitarbeiter sind darüber hinausgegangen und sind dem in einer Kollektivbiographie nachgegangen.

In demselben Rahmen und in einem fruchtbaren Gedankenaustausch mit ihnen haben wir *Wissen von Erziehung – »Erziehung« in den Schriften von Pädagogen zwischen 1928 und 1955* untersucht. Eine der zentralen Fragen dieses Programms war:

Welche Auswirkungen hatte die Emigration von Erziehungswissenschaftlern nach 1933 und die Remigration nach 1945 im Hinblick auf das im Kommunikationszusammenhang Erziehungswissenschaft erzeugte Wissen von Erziehung?

Diese Frage haben wir in einer *Arbeitshypothese* präzisiert:

Es gibt keine Unterschiede zwischen den zu untersuchenden Gruppen und den Zeiträumen.

Die Methode unserer Untersuchung ist eine systematische Inhaltsanalyse desjenigen Wissens von Erziehung, das Professoren für Pädagogik im Zeitraum von 1928 bis 1955 produziert und in Zeitschriften oder Handbüchern publiziert haben. Der Begriff *Erziehung* wird dabei deswegen gewählt, weil wir ihn als die Kategorie verstehen, mit deren Hilfe soziale Tatsachen als *Erziehung* identifiziert und interpretiert werden.

Die Datenbasis

In einer Stichprobe von *Jahrgängen* untersuchten wir alle *Zeitschriftenaufsätze* und *Handbuchartikel*, die die emigrierten und die in Deutschland verbliebenen Erziehungswissenschaftler zwischen 1928 und 1955 geschrieben haben, sofern diese Texte in den einschlägigen *Bibliografien* erfasst sind: *Hoffmann* 1926–43, *Das Pädagogische Schrifttum* 1951 ff., *Erziehungswissenschaftliche Dokumentation* 1968 ff., die Zeitschrift *Pädagogik* 1949 ff. Die Stichprobe umfasst die Jahrgänge 1928, 1932, 1934, 1938, 1946, 1948 und 1955; die Zeiten vor, während und nach der Herrschaft des Nationalsozialismus, des Anlasses für die Emigration, sind also hinreichend repräsentiert.

Als *Erziehungswissenschaftler* bezeichnen wir nur diejenigen Personen, die zwischen 1928 und 1955 an Universitäten, Technischen Hochschulen, Wirtschaftshochschulen, Pädagogischen Akademien und Philosophisch-Theologischen Hochschulen in Deutschland als »Professor« tätig waren und Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik sowie ihre Teildisziplinen wie Allgemeine Didaktik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik etc. gelehrt haben. Das Personencorpus wurde aus Daten des Frankfurter Projekts zusammengestellt; *Klaus-Peter Horn* und *Ludger Helm* haben darüber berichtet. Dazu kamen die, die *Alexander Hesse* zu den *Professoren und Dozenten der preußischen pädagogischen Akademien* ermittelt hat. – Die nicht-akademische Pädagogik haben wir nicht betrachtet.

Im Hinblick auf die *Emigranten* haben wir unser Kriterium zur Aufnahme in das Personencorpus erweitert. Hier sind die im akademischen Bereich tätigen Pädagogen zusätzlich berücksichtigt, die nicht das Amt eines Professors innehatten. Unter die *Remigranten* nahmen

wir dazu noch vier weitere Erziehungswissenschaftler in unser Corpus auf, die erst nach 1945 Professor wurden.

Neben dieser Ausweitung des Personencorpus gibt es bei den Emigranten auch eine Ausweitung im Hinblick auf das untersuchte Wissen von Erziehung: Ihre Publikationen in Zeitschriften und Handbüchern wurden für den gesamten Zeitraum von 1928 bis 1933 bzw. bis zum Zeitpunkt der Emigration und dann von 1945 bis 1955 vollständig erfasst und ausgewertet.

Eine Kombination unserer Kriterien

- *Wissen*: durch Bibliographien erfasste Zeitschriften- oder Handbuchartikel, und
 - *Personen*: Professoren für Erziehungswissenschaft,
- ergab schließlich eine Gesamtzahl von insgesamt 838 ausgewerteten Aufsätzen.

Für eine differenziertere Auswertung haben noch einen personellen *Kernbereich* der Autoren definiert und von einem Randbereich unterschieden, und zwar mit Hilfe der Kriterien *Präsenz* im Diskurs und *Ausführlichkeit*, mit der dabei *Erziehung* zur Sprache kommt. Zum Kernbereich zählten wir jeden Autor, der in unserem Aufsatzcorpus mit mindestens drei Aufsätzen und im Mittel vier Sätzen über Erziehung pro Aufsatz vertreten ist.

Die Methode

Wir wollten das *Wissen von Erziehung* untersuchen. Wie aber kann sichergestellt werden, dass das, was untersucht wird, auch tatsächlich Wissen von Erziehung ist? Nicht jeder Aufsatz, schon gar nicht jeder Satz in einer pädagogischen Zeitschrift bezieht sich auf einen pädagogischen Sachverhalt. Diese Problematik hat zu folgender Überlegung geführt:

Soziale Tatsachen werden durch eine spezifische, methodische Frage zu *Erziehung*, das gilt für den Alltag und dort *Erziehende* ebenso wie für die *Erziehungswissenschaft*. Ein Gefüge solcher Kategorien, die der Begriff *Erziehung* in sich begreift, reguliert also die theoretische Konstruktion einer *pädagogischen Wirklichkeit*; im erziehungswissenschaftlichen Diskurs geschieht das in systematischer Absicht. Eine

Explication der jeweils den Begriff von Erziehung integrierenden Momente müsste demnach als Grundlage für die Entwicklung eines Kategoriensystems dienen können. Die sollten es erlauben, Übereinstimmungen und Differenzen in der Zeit und zwischen Personengruppen herauszuarbeiten – ganz gleich, ob *Probleme der Fürsorgeerziehung*, die *Berufswelt der männlichen Jugendlichen*, die *sozialen Lebensformen als Erziehungsgemeinschaft* oder die *Frage des Berechtigungswesens* thematisiert werden. Es gibt gute Gründe für die Vermutung, dass die Produzenten von derartigem Wissen – sofern sie *Erziehungswissenschaftler* in unserem Sinne sind – in der Regel mindestens andeutungsweise zu erkennen geben, wie sie den jeweils thematisierten Sachverhalt als *pädagogischen* begreifen.

Diese Vorgabe wurde wie folgt *operationalisiert*: In den ausgewählten Aufsätzen wurden diejenigen Sätze identifiziert, in denen

- ein zur Wortfamilie *erziehen* gehörendes Wort vorkommt, also sowohl Ableitungen wie *Erziehung*, *erzieherisch* oder *Zögling* als auch Komposita wie *Erziehungswissenschaft* oder *Volkserziehung*, schließlich auch die latinisierte Formen wie *Educandus*;
- ein aus dem Wortstamm *pädagog* gebildetes Wort oder ein entsprechendes Kompositum auftritt, also etwa *Pädagogik*, *unpädagogisch*, *Pädagogikstudium*.

Wir unterstellen, dass die Gesamtheit der nach diesen Kriterien identifizierten Sätze ein Wissen von *Erziehung* repräsentiert. Überprüfungen durch fachkompetente Leser ergaben, dass das in der Regel zutrifft. Es gibt allerdings auch Sätze, die ersichtlich ebenfalls von *Erziehung* handeln, die wir jedoch wegen unserer Festlegungen nicht ausgewertet haben. Das nehmen wir in Kauf. Denn nur durch eine derartige Festlegung ist sicherzustellen, dass *jedenfalls* die analysierten Sätze tatsächlich von *Erziehung* handeln.

Bei der Entwicklung des *Kategoriensystems* haben wir uns von der von Niklas Luhmann und Karl-Heinz Schorr (1979) vorgelegten systemtheoretischen Interpretation sozialer Tatsachen leiten lassen. Die hatten die allgemeine Systemtheorie *Luhmanns* auf Erziehung in der Gesellschaft angewendet; ihrer Beschränkung auf das System Schule sind wir dabei allerdings nicht gefolgt. Ihr Ansatz scheint uns für eine

empirische Analyse von *Sätzen über Erziehung* deswegen besonders aussichtsreich zu sein, weil er

- hinreichend allgemein ist und für *Erziehung* gilt, unabhängig von Variationen, wie sie sich im Laufe der Zeit und in heterogenem Material finden,
- allgemeine, über *Erziehung* hinausgehende deskriptive Konzepte wie *Rolle* oder *Norm* integriert und weil er
- sich für das vorliegende Material als hinreichend differenziert erwiesen hat.

Wir zeichnen das nicht im Einzelnen nach, sondern stellen gleich unser Kategoriensystem vor, ein Gefüge von zueinander in systematischer Beziehung stehenden und sachlich durch die alltägliche Praxis von *Erziehung* zusammengehaltenen Kategorien.

Damit das Wissen von Erziehung in der gebotenen Differenziertheit erfasst werden konnte, wurde mittels einer Synthese von *Dateninspektion* und *systematischen Überlegungen* das Kategoriensystem in eine Reihe von Unterkategorien weiter ausdifferenziert. Bei den *Merkmale des Personals* zum Beispiel sind es *Tätigkeiten im Erziehungsprozess*, *Wissen und Kenntnisse*, *Persönlichkeitsmerkmale/Einstellungen*, *Sozialmerkmale*, *Rol-lendefinierende Merkmale* und *Sonstiges*.

Die statistische Auswertung erfolgte mit *SPSS*, und zwar auf zwei Ebenen:

- auf der Ebene der *Sätze* wird jeder einzelne Satz im Horizont des gesamten Wissens gesehen und gezählt;
- auf der Ebene der *Aufsätze* wird der einzelne Aufsatz im Rahmen des durch dessen Thema eingegrenzten Diskurses als Auswertungseinheit betrachtet.

Tabelle 8: Kategorien zu ›Erziehung‹

System

Das Erziehungssystem als Teilsystem der Gesellschaft – neben anderen Systemen (Wirtschaft, Kirchen, politisches System), sich mit diesen gelegentlich überschneidend, für sie bzw. die Gesellschaft allgemein spezifische Leistungen erbringend. Das Erziehungssystem ist seinerseits intern differenziert in eine Reihe von Teilsystemen (z.B. Schule, Sozialpädagogik, Berufserziehung).

Organisation

Das Erziehungssystem weist spezifische Organisationsmerkmale auf: systeminterne Strategien und Strukturen, die die Erbringung der Systemleistungen erleichtern (z.B. Fachunterricht, Differenzierung nach Jahrgangsklassen, innere Differenzierung im Unterricht).

Träger

Einrichtungen des Erziehungssystems bzw. seiner Teilsysteme werden von einem Träger (z.B. dem Staat, Wohlfahrtsverbänden) unterhalten (Subsistenz) und auf Erfüllung ihrer Funktion hin überprüft (Kontrolle).

Personal

Durch das System wird die (Berufs-)Rolle – allgemein ›Erzieher‹ – definiert: das Personal, und komplementär dazu

Adressaten

zu Erziehende – ›Zöglinge‹ –, die Klientel bzw. Adressaten.

Merkmale

Personal und Adressaten werden bestimmte Merkmale zugeschrieben, genauer: Mitglieder einer Gesellschaft werden als Mitglieder des Erziehungssystems durch die Zuschreibung von spezifischen Merkmalen definiert. So übt das Personal bestimmte Tätigkeiten aus (erziehen, unterrichten, betreuen, disziplinieren usw.); es verfügt über ein spezifisches Wissen (z.B. pädagogische, psychologische, soziologische Kenntnisse); es ist durch spezifische Orientierungen (z.B. Orientierung am Adressaten oder an der Gesellschaft) sowie durch bestimmte soziale Merkmale (Ausbildung, Schichtzugehörigkeit) gekennzeichnet.

Leitziel

Als Leitziel werden die Konzepte bezeichnet, die den Zweck des (Teil-) Systems symbolisch darstellen, z.B.: Gesellschaft, Nation, Frieden, oder – ausgedrückt in erwarteten Qualifikationen oder Dispositionen der Adressaten – Bildung, Mündigkeit, Einfügung.

Maßnahmen, Inhalte

sind die systemspezifischen Ressourcen und Strategien, die zur Zielerreichung eingesetzt werden.

Ergebnis

Als Ergebnis werden die Wirkungen bezeichnet, die das System tatsächlich erzeugt oder von denen dies erwartet wird, entweder im Hinblick auf den Adressaten oder auf das System selbst bzw. andere Systeme.

Randbedingungen

Aus der Perspektive des Erziehungssystems erscheinen andere Teilsysteme (sofern sie nicht als Träger fungieren) als relevante Randbedingungen, z.B. die Wirtschaft, sowie Zustände der Gesellschaft, allgemein: als Umweltzustände.

Ergebnisse

Die Personen

Zunächst haben wir nach Kontinuität und Diskontinuität der am Diskurs beteiligten Personen aus dem Kernbereich gefragt. Das ergab:

1. Von den 16 Personen, die 1934/38 zum Kernbereich zählen, gehören 7 auch schon 1928/32 dazu;
6 Autoren, die 1928/32 zum Randbereich gehören, kommen 1934/38 in den Kernbereich;
3 Autoren kommen neu hinzu.
Auf der anderen Seite sind von den 31 Autoren, die 1928/32 zum Kernbereich gehören, 1934/38 nur noch 9 im Randbereich und 15, darunter 6 Emigranten, gar nicht mehr vertreten.
2. Von den 28 Autoren im Kernbereich nach 1945 sind 9 auch in den beiden Zeiträumen vor und nach 1933 vertreten;
3 Autoren gehören in allen drei Zeiträumen zum Kernbereich;
5 Personen aus dem Kernbereich 1946/48/55 sind zuvor nur 1928/32 vertreten und
3 Autoren nur 1934/38.
11 Autoren sind nach 1945 neu im Corpus.

Das bedeutet für die Frage nach der Kontinuität von maßgeblichen Personen im pädagogischen Diskurs zwischen 1928 und 1955 eine klare Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität.

Das Wissen

Die *Arbeitshypothese* unserer Untersuchung war gewesen:

Es gibt keine Unterschiede zwischen den zu untersuchenden Gruppen und den Zeiträumen.

Im Folgenden werden wir gemäß der Logik der Forschung das Augenmerk insbesondere auf diejenigen Aspekte des Wissens von Erziehung richten, in denen sich die Untersuchungszeitpunkte unterscheiden. Wir beschränken uns dabei in der Regel auf die Hauptkategorien.

Zunächst fassen wir zusammen, welche Unterschiede wir für 1928/32 zwischen den späteren Emigranten und den Nicht-Emigranten ermittelt haben. Ein erheblicher Teil der Unterschiede ist offen-

sichtlich bedingt durch die je spezifischen *Arbeitsfelder* als Bezugsgröße der pädagogischen Reflexion: *Sozialpädagogik* sowie, mit Einschränkungen, *Berufspädagogik* und *Schule*. Darüber hinaus ist bei den Nicht-Emigranten eine Dominanz bestimmter *Leitziele* festzustellen: *Pädagogische Bewegung*, *Volk*, *Nation*, *Gesellschaft* sowie *Weltanschauungen* mit den Unterkategorien *Humanismus* und *Wissenschaft*. Der Grund hierfür könnte wiederum mit den Arbeitsgebieten zusammenhängen: Die genannten Leitziele sind eher kompatibel mit der *Schule* oder mit *Erziehung allgemein* als mit *Sozialpädagogik* oder *Berufserziehung*.

Allerdings ist sowohl bei den späteren Emigranten als auch bei den Nicht-Emigranten eine Reihe von Gemeinsamkeiten erkennbar. Sie können als *Orientierung am Adressaten und seinem Wohl* zusammengefasst werden. Dies dokumentiert sich zum Beispiel darin, dass sich die Zahl der Nennungen zu den rollendefinierenden Merkmalen des Personals nicht bedeutsam unterscheiden: *Pädagogischer Bezug*, *Pädagogisches Ethos*, *Orientierung am Adressaten*, sowie Nennungen zu bestimmten Erziehungszielen: *Selbstbestimmung*, *Bildung*. Gemeinsam ist beiden Gruppen zudem eine niedrige Belegung der Unterkategorien *Nationalismus*/*Nationalsozialismus* sowie *Rasse*/*Biologismus*. Begriffe, die eine sehr starke Affinität zu spezifisch nationalsozialistischer Begrifflichkeit aufweisen, finden sich also weder hier noch dort.

Das bislang Dargestellte ist eine erste Antwort auf die Frage nach dem Verlust, der durch die Emigration von Erziehungswissenschaftlern entstand. Allerdings hatte das die Emigration verursachende Ereignis, die Machtergreifung der Nationalsozialisten, noch weitere Folgen.

Vergleich 1928/32 – 1934/38

Von 1928/32 auf 1934/38 ist die Zahl der Autoren und der Aufsätze deutlich zurückgegangen. Geht mit dieser Veränderung, die eher die äußeren Bedingungen der Wissensproduktion betrifft, auch eine des Wissens selbst einher? Das ist der Fall.

Die Unterschiede finden wir zum einen bei einer bestimmten Gruppe von *Adressaten*: der Klientel von *Sozialpädagogik* und insbesondere der *Fürsorgeerziehung*. Zum anderen ist es das *Leitziel*, die Ideologie

des Gesamtsystems: Bedeutsame Veränderungen bei den Leitzielen zeigen, dass 1934/38 die Ideologie des Systems durch die Affinität zu einer spezifisch nationalsozialistischen Begrifflichkeit geprägt ist: Bei den *Leitzielen* sind das die Unterkategorien *Politik*, *Volke*, *Nationalsozialismus* sowie *Rasse/Biologismus*. Das Zurücktreten bestimmter *Adressaten* bzw. ihrer Merkmale hängt mit dem Rückgang der *Sozialpädagogik* zusammen. Dagegen erscheinen *Gemeinschaft/Gruppe* häufiger.

Wenn noch die Unterschiede einbezogen werden, die nur auf einer der beiden Auswertungsebenen bedeutsam sind, so wird der Befund bestätigt. Vor 1933 wird auf die *Sozialpädagogik* und die *Fürsorgeerziehung* signifikant häufiger Bezug genommen, danach das *Militär* ausführlicher als *Erziehungssystem* thematisiert. Weiterhin entsprechen die Unterschiede bei der Kategorie *Personal* einem Wandel im Blick auf die *Familie*. Sie wird nach 1933 seltener thematisiert als im Zeitraum 1928/32, danach hingegen häufiger die *Mutter*.

Nach 1933 zeigt sich bei der *Ideologie* des Systems eine Veränderung in Richtung auf eine spezifisch nationalsozialistischer Begrifflichkeit: Signifikant häufiger finden wir hier *Gesellschaft* und *Nation*. Weiter haben wir Häufigkeitsunterschiede bei den Merkmalen des Personals codiert, die wir dahingehend interpretieren, dass die den Zeitraum 1928/32 kennzeichnende Orientierung am Wohl der Adressaten das Selbstverständnis des Systems nach 1933 nicht mehr prägte.

Ein *erstes Fazit*: Das Wissen von Erziehung verändert sich von 1928/32 auf 1934/38.

Die Bildung von Autorengruppen ermöglicht eine weitere, aufschlussreiche Differenzierung. Wir unterscheiden drei Gruppen von *Autoren*:

- die Nicht-Emigranten, die vor 1933 (Gruppe A),
- die Emigranten (Gruppe B) sowie diejenigen,
- die erstmals nach 1933 (Gruppe C)

in unserer Datenbasis vertreten sind. Unseren Daten können wir dazu entnehmen:

Den pädagogischen Diskurs nach 1933 bestreiten zu etwa zwei Dritteln (34 von 52) solche Autoren, die auch schon in der Zeit vor 1933 mit Aufsätzen vertreten sind (Gruppe A), und zu etwa einem Drittel neue Autoren (Gruppe C). Diese neuen Autoren produzieren

im Verhältnis zu ihrer Präsenz als Autoren nur sehr wenige Sätze über *Erziehung*: nur 35 % von ihnen produzieren 15 % der Sätze über Erziehung.

Ein Vergleich der verschiedenen Gruppen hinsichtlich des Wissens erbringt, in wenigen Worten zusammengefasst:

- Die Unterschiede innerhalb der Gruppe A sind mit wenigen Ausnahmen dieselben wie die der gesamten Stichprobe. Ausnahmen sind die Teilsysteme und Adressaten bzw. deren Merkmale, die auf das Konto der Emigranten gehen.
- Es gibt Unterschiede zwischen den Gruppen A und C; aber das sind wenige; auch sind die Häufigkeiten sehr gering.

Ein weiteres *Fazit* liegt auf der Hand: Soweit Veränderungen im Kontext des Begriffs *Erziehung* zwischen 1928/32 und 1934/38 festgestellt werden können, gehen sie weitgehend zurück auf

- die Tatsache der Emigration: Arbeitsgebiete der Emigranten, so wie
- Veränderungen innerhalb der Gruppe derjenigen, die kontinuierlich publizieren. Die neu hinzugekommenen Autoren tragen zu den Veränderungen nahezu nichts bei.

Das heißt im Blick auf die das Projekt leitende Frage:

Es gibt einen Emigrationsverlust.

Der lässt sich ziemlich eindeutig als Weggang von Erziehungswissenschaftlern beziffern, die ihr Arbeitsgebiet in der *Sozialpädagogik* hatten. – Weiter zeigt sich: Bei den Zielen finden wir eine Verschiebung in den Texten, die in Übereinstimmung mit denjenigen politischen Veränderungen ist, die ihrerseits die Emigration verursacht haben. Dem steht allerdings eine beträchtliche Kontinuität einer Vielzahl von integrierenden Momenten des Begriffs von *Erziehung*, bei denen keine Unterschiede festgestellt wurden.

»*Erziehung*« nach 1945

Die Spezifika der Texte sind nach 1945 erneut einem Wandel unterworfen. Das gilt zunächst für die pädagogischen Teilsysteme, und zwar für die *Erziehung in Jugendgruppen* und die *Universität*. Auch

erscheinen die sozusagen uneigentlichen Adressaten: *Gemeinschaft*, *Student*, *Lehrer*, signifikant seltener. Besonders deutlich wird der Wandel bei den nach 1945 belasteten Begriffen *Nation*, *Volk*, *Nationalsozialismus*, *Rasse*: Sie kommen im pädagogischen Diskurs nicht mehr vor. Sie werden übrigens auch nicht zusammen mit Negationen verwendet – vielleicht ein Indiz dafür, dass seinerzeit eine Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Ideologie nicht stattfand. Stattdessen gibt es offensichtlich eine Rückwendung zur Orientierung am Adressaten von Erziehung, wie man aus Unterschieden beim *Pädagogischer Bezug* und *Selbstbestimmung* schließen kann.

Nach diesen Ergebnissen deutet alles darauf hin, dass der pädagogische Diskurs nach 1945 dort einsetzte, wo er 1933 aufgehört hat. Aufgrund unserer Daten kann diese Vermutung jedenfalls nicht widerlegt werden: Es gibt zwischen 1928/32 einerseits und andererseits 1946/48/55 nur ganz wenige Unterschiede, die signifikant und praktisch bedeutsam sind.

Wir fassen zusammen: Die Analysen zum Wissen von Erziehung nach 1945 haben ergeben, dass es auf der einen Seite große und sachlich interpretierbare Unterschiede zwischen den Zeiträumen 1934/38 einerseits und 1946/48/55 andererseits gibt. Demgegenüber findet sich eine weitgehende Gemeinsamkeit zwischen den Zeiträumen 1928/32 und 1946/48/55. Nach 1945 verschwinden die durch die NS-Zeit belasteten Begriffe *Volk*, *Nation*, *Nationalsozialismus* aus dem pädagogischen Diskurs. Dies kann als Beleg dafür interpretiert werden, dass die ideologischen Veränderungen nach 1933 nicht stabil waren, und zugleich als Hinweis darauf, dass eine Auseinandersetzung mit der Ideologie des Nationalsozialismus nach 1945 nicht stattgefunden hat. Das Selbstverständnis der Disziplin ist nach 1945 wieder – und zum Teil noch deutlicher als vor 1933 – geprägt durch eine Orientierung am Wohl der Adressaten.

Wir haben dieses Ergebnis noch mit einem Vergleich der den Diskurs bestreitenden Gruppen differenziert, und zwar nach dem Zeitpunkt des Eintritts in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Das hat wiederum eine Gleichzeitigkeit von personeller Kontinuität und Diskontinuität erkennen lassen: Nach 1945 waren zwei Drittel der Autoren neu im Diskurs. Allerdings stellten die seit 1928/32 kontinu-

ierlich Publizierenden immerhin ein Viertel. Und die produzierten 40% der Aufsätze bzw. 35% der Sätze über Erziehung. Der Anteil der übrigen Gruppen am pädagogischen Diskurs war eher gering.

- Der Vergleich dieser beiden nach 1945 den Diskurs tragenden Gruppen ergibt nur ganz wenige Unterschiede, so beispielsweise bei der *Berufserziehung*, offensichtlich einem spezifischen Arbeitsgebiet.
- Die Entwicklung innerhalb der Gruppe der kontinuierlich Publizierenden verläuft parallel einer Entwicklung, die wir mit dem Etikett: bei 1933 wieder angeknüpft, versehen hatten.

Diese Gruppe steht für eine personelle Kontinuität der Disziplin zwischen 1928 und 1955. Das von ihr produzierte Wissen von Erziehung verändert sich im Einklang mit den Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen nach 1933 und nach 1945.

Diskussion

Wir fassen die Ergebnisse unseres Berichts zusammen:

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur findet man immer wieder die Behauptung, der pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Diskurs habe nach 1945 dort wieder eingesetzt, wo er 1933 unterbrochen wurde – als Ausdruck des Selbstverständnisses der Beteiligten und als Ergebnis von Analysen Späterer. Dahingehende Vermutungen konnten wir nicht widerlegen. Unsere Untersuchung hat vielmehr ergeben:

Deutsche Pädagogen und Erziehungswissenschaftler interpretieren bzw. definieren eine bestimmte soziale Praxis weitgehend konsistent über ein halbes Jahrhundert hinweg und selbst in weitgehend voneinander abgegrenzten Diskurszusammenhängen mit im Wesentlichen denselben Kategorien als Erziehung,

– wie wir sie in der Tabelle 9, S.144, noch einmal zusammengefasst haben.

Wir müssen das allerdings mit Vorsicht formulieren, wegen der gewählten Methode sind globale Aussagen nicht zulässig. Denn wir haben

- uns auf die *akademische Erziehungswissenschaft* bzw. *Pädagogik* konzentriert. Ob eine andere Definition der Disziplin andere Ergebnisse zutage fördert, hätte das in Frankfurt und Berlin parallel bearbeitete Projekt zeigen können. Bis zu vergleichbaren Daten sind die Arbeiten dort aber bis zum Abschluss unseres Projekts nicht gekommen;
- *Sätze über Erziehung* mit dem Anspruch analysiert, auf diese Weise *das* Wissen von Erziehung und über diese konstitutive Kategorie letztlich *das* Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft zu erfassen. Was das Wissen von Erziehung ist, wurde über unser Kategoriensystem definiert. Dieses wiederum folgt einer bestimmten Logik, die bei der Diskussion von Ergebnissen immer mitzudenken ist. Unser Kategoriensystem gibt beispielsweise keinen unmittelbaren Aufschluss über den wissenschaftstheoretischen Standpunkt der Autoren, die pädagogische Denkform wie zum Beispiel: theorie- gegenüber praxisorientiert, oder über die Bedeutungsvarianten eines Begriffs, etwa *Volke*. Hinweise gibt hier allerdings der Kontext, in welchem der Begriff erscheint;
- uns für das von *Personengruppen* produzierte Wissen von Erziehung interessiert: Emigranten, Nicht-Emigranten, kontinuierlich Schreibende. Dem biografischen Schicksal einzelner Personen wird unsere Untersuchung also in keiner Weise gerecht;
- einen *pädagogischen Diskurs* unterstellt, in dem jede Stimme das gleiche Gewicht hat. Die Wirkung einzelner kann von uns – außer über die Zahl der Aufsätze bzw. Sätze über Erziehung – nicht erhoben werden; und wir haben schließlich
- vor allem nach *Unterschieden* gesucht. Deren Darstellung mag die Breite der Gemeinsamkeiten über alle Zeitpunkte hin in den Hintergrund treten lassen.

Was unsere Methode leistet, ist die Ermittlung von Strukturen und Prozessen der Entwicklung des Wissens von Erziehung – intersubjektiv nachvollziehbar und auf einer breiten empirischen Basis. Das sehen wir als eine wichtige Ergänzung der bisher im Vordergrund stehenden biografisch orientierten, auf Protagonisten gerichteten Analysen an. Unsere Methode kann im Übrigen – *mutatis mutandis* – in anderen thematischen Kontexten der Erziehungswissenschaft angewendet

werden. Sie kann also durchaus als ein neuer Zugang zur Analyse pädagogischen Wissens angesehen werden.

Tabelle 9: Das Erziehungssystem

<i>Erziehung</i> (Schule, Sozialpädagogik, Berufserziehung)
• soll <i>Ziele</i> erreichen: als Erziehungsziele und als pädagogische Orientierungen beschrieben und an Weltanschauungen sowie Nation, Tradition und Gesellschaft orientiert; • bei <i>Adressaten</i>: durch psychologisch-biologische Merkmale und als Schüler definiert; • <i>Personal</i>: sind Erzieher bzw. Lehrer; • durch <i>Merkmale</i> näher bestimmt: ihre Tätigkeiten im Erziehungsprozess, rollendefinierende Merkmale, Persönlichkeitsmerkmale und Wissen und Kenntnisse; • und das unter <i>Randbedingungen</i>: vor allen sozialen, aber auch zeitlichen und räumlichen.

»Erziehung« bei deutschen Pädagogen 1928 bis 1989 – Ost und West

Der Anlass und die Frage

Es ist bekannt, dass

- in der DDR unter *Erziehung* etwas völlig anderes verstanden wurde als in der Bundesrepublik;
- sich die Pädagogik als Wissenschaft dort auf einem eher bescheidenen Niveau bewegte; und schließlich
- die Ausbildung von Lehrern und anderen Erziehern auch nicht annähernd mit derjenigen in der Bundesrepublik mithalten konnte.

Das ist bekannt, und diese Tatsachen dienten und dienen als verlässliche Basis für den Umgang mit Kollegen aus der DDR damals und den Umgang mit der deutsch-deutschen Vergangenheit heute. Als Erziehungswissenschaftler sehe ich meine Aufgabe allerdings nicht darin, solche Wahrheiten meinen Argumentationen zugrunde zu legen. Vielmehr habe ich sie zuvor auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu prüfen. Eine Gelegenheit, mir jene Sätze vorzunehmen, bot sich 1990.

Damals hatte ich die feste Vorstellung, dass die Vereinigung der beiden deutschen Staaten für unsereinen die große Chance bot, mit den Kollegen ins Gespräch zu kommen, mit denen uns eine gemeinsame Sprache und zugleich Sprachlosigkeit verbanden. Ebenso fest war ich davon überzeugt, dass dies im Medium gemeinsamer Arbeit am erfolversprechendsten gehen dürfte. So nutzte ich einen Höflichkeitsbesuch bei der Hallenser Kollegin *Christa Fritzsche* zur Verabredung eines gemeinsamen Forschungsprojekts – einen Appell des Berliner Erziehungswissenschaftlers *Dieter Lenzens* missachtend, der alle dortigen Professoren rauszuwerfen und die freien Lehrstühle mit bundesdeutschen Privatdozenten zu besetzen empfahl.

Dem Zweck entsprechend, sollte das Projekt

- methodisch gesehen, nicht zu neues Neuland betreten und
- inhaltlich einen Gegenstand zum Thema haben, an dem wir uns beide mit Aussicht auf Gewinn abzuarbeiten die Möglichkeit hätten.

Was lag da näher, als nach den jeweiligen Vorstellungen von *Erziehung* zu fragen. Also gingen wir von der Nullhypothese aus: *Es gibt keine Unterschiede*. Wir waren sicher, beide, dass wir die These mit Bravour widerlegen können.

Das Vorgehen

Nach der Methodik des Vorläuferprojekts sind wir – bei kleinen Abweichungen – dann auch in dem im Folgenden sehr verkürzt vorgestellten Projekt vorgegangen.

Datenbasis waren wiederum Aufsätze von Professoren für Erziehungswissenschaft oder einer ihrer Subdisziplinen, und zwar solche, die in zwei eher fachwissenschaftlich orientierten Zeitschriften publiziert wurden: *Zeitschrift für Pädagogik*; *Pädagogische Forschung*, sowie in vier eher allgemein orientierten: *Neue Sammlung*, *Die deutsche Schule*, *Bildung und Erziehung*, *Pädagogik*. Dabei haben wir Sätze mit *Erziehung* bzw. *Pädagogik* als Stichprobe gezogen, und zwar aus jedem 5. Jahrgang seit 1945 bzw. dem Gründungsjahrgang. Diesmal haben wir allerdings die *Erziehungswissenschaft* ausdrücklich mit aufgenommen und auch die *Praxis der Ausbildung* von professionellen Erziehern und demnach – zusammen mit dem System *Erziehung* – Sätze über *drei unterschiedliche Systeme* analysiert.

Die im Text identifizierten Sätze wurden zerlegt und einem Kategoriensystem zugeordnet, das wir – unwesentlich differenziert – aus dem Vorgängerprojekt übernommen haben (Tab.8, S.136). – Dass die Kodierung einer erheblichen interpretativen Kompetenz bedurfte, mag im Blick auf die *Orientierung* und die *Ziele* unmittelbar einleuchten.

Ungezählte Arbeitstreffen in Halle, Siegen und auf der Burg Ludwigstein waren nötig, die Kategorien so weit zu bestimmen, daß die Reliabilität des

Sortiervorganges als befriedigend bezeichnet werden konnte oder, sagen wir besser: akzeptiert werden konnte.

Die Begriffe, die wir unter diesen Oberkategorien subsumiert hatten, wurden mit dem für Inhaltsanalysen entwickelten Programm *Text-pack* weiterverarbeitet:

- sie wurden in Listen sortiert;
- auf dieser Basis wurden Unterkategorien gebildet;
- deren Namen wurden als Codes für eine automatische Kodierung verwendet.

So standen am Schluss verrechenbare Daten zur Verfügung. Wir haben wiederum durchweg zwei Ergebnisreihen ausgewertet:

- die Häufigkeit der Nennungen über *alle Sätze* hin, die kleinsten sachlichen Einheiten der Analyse, und
- das Vorkommen einer Kategorie in einem *jeden Aufsatz*.

Mit diesen Verfahren wollten wir Stileigentümlichkeiten eines Autors herausrechnen. Denn jemand kann eine Sache mit einem Wort, ein anderer dieselbe mit ganz vielen beschreiben und doch nicht mehr sagen als jener.

Die »Erziehung«

Ein erstes Ergebnis war die Verteilung der bearbeiteten Aussagen auf die drei Systeme: Den Löwenanteil machen die *Erziehung* und die *Erziehungswissenschaft* aus, diese signifikant häufiger im Osten als im Westen, zusammen etwa 90%.

Bei den Oberkategorien (Tab.8, S.136) haben wir keine signifikanten und praktisch bedeutsamen Unterschiede der Häufigkeit von Nennungen gefunden – erwartungsgemäß, da die Kategorien höchst inhaltsreich und demensprechend undifferenziert sind. In beiden Diskursen erscheinen vor allem das System *Erziehung* mit seinen *Organisationsstrukturen* sowie *Orientierungen* und *Methoden und Gegenständen*; dazu das *Personal* sowie *Adressaten* und vor allem deren *Merkmale*.

Sehen wir sodann in die einzelnen Kategorien hinein, betrachten also die Verteilung bei den Unterkategorien:

Über mehrere Oberkategorien hinweg spiegeln die Nennungen die Tatsache, dass in der DDR *Erziehung* in guter deutscher Tradition *Schulernerziehung* war: *Schule*, *Unterricht*, *Lehrer* als Personal, *Schüler* und *Veränderung* im System Schule als *Ergebnis* sind hier signifikant häufiger notiert; im Westen hingegen unspezifische *Erzieher*, *Kinder* als Adressaten und als Ergebnisse *Veränderungen* außerhalb des Erziehungssystems. – Dass die *Sozialpädagogik* und *Sozialpädagogen* im Westen, im Osten hingegen die *Erziehung in Gruppen* häufiger erscheinen; dass *Prüfungen* im Westen öfter notiert werden und *praktische Tätigkeiten der Adressaten* im Osten – das lässt sich unschwer mit Systemunterschieden in Beziehung setzen: *Sozialpädagogik* beispielsweise gab es im Osten als solche nicht. Das ist hier schon alles an Unterschieden.

Bei der Vielzahl unserer Unterkategorien gibt es allerdings noch einzelne, die signifikante und praktisch bedeutsame Unterschiede erkennen lassen. Einige seien erwähnt; wegen der Höhe der Belegungen sind die Kategorien *Gegenstände* und *Methoden* sowie *Orientierungen* und *Ziele* besonders interessant: Im Osten sind eher allgemein formulierte *Gegenstände*, im Westen hingegen häufiger solche zu finden, die der gesellschaftlichen Praxis und der Kultur zu zuordnen sind. Nimmt man *Orientierungen* und *Ziele* zusammen, dann kommen im Westen die innersystemischen Orientierungen häufiger vor, also solche am Erziehungssystem selbst. Bei den *Orientierungen* allein bleibt nur ein Unterschied: Die Begriffe *sozialistisch* und *bürgerlich* oder *faschistisch* findet man fast ausschließlich in den Zeitschriften Ost. Zweifellos sind diese Attribute Verweise auf jeweils herrschende Ideologien bzw. die Ideologie der Herrschenden. Aber wir finden sie in unseren Texten stets in der Funktion von Attributen von Personen – keine Andeutung einer inhaltlichen Bestimmtheit oder Bestimmung. Und so gibt dieser Unterschied inhaltlich nicht viel Aufschluss auf unsere Frage nach Differenzen im Verständnis von *Erziehung*. – Bei den *Zielen* werden im Westen Veränderungen *in der Gesellschaft*, im Osten solche *im Erziehungssystem* selbst häufiger mit *Erziehung* verbunden. Das ist alles. Selbst bei sozusagen relativ empfindlichen Kategorien wie den *Gegenständen*, *Orientierungen* und *Zielen* haben wir keine gravierenden Unterschiede.

Zum System *Erziehung* hat sich also ergeben:

Von den trivialen Unterschieden und nur ganz wenigen weiteren abgesehen, unterscheiden sich die Konnotationen von »Erziehung« und »Pädagogik« in Ost und West nicht.

Die Nullhypothese kann also mit den Mitteln dieser Untersuchung nicht als widerlegt angesehen werden. Wir haben zwei Vermutungen zur Erklärung:

- eine schwächere: die gemeinsame deutsche Tradition des pädagogischen Diskurses, und
- eine stärkere: die, wie *Hervig Blankertz* es genannt hat, »Eigenlogik der Erziehung« innerhalb der Gesellschaft, die sich durchsetzt, in der BRD wie in der DDR.

Die »Erziehungswissenschaft«

Das Kategoriensystem für die *Erziehungswissenschaft* zitiere ich nicht; ich beschränke mich auf die Ergebnisse, wobei ich die Namen der Kategorien hervorhebe. Für die Oberkategorien haben wir keine signifikanten und praktisch bedeutsamen Unterschiede gefunden. *Gegenstände und Methoden* sowie *Orientierungen und Ziele* der Erziehungswissenschaft sind am häufigsten belegt; sodann folgen die *Erziehungswissenschaft selbst* und das *Personal* sowie die *Kontextbedingungen*. Das Format eines durchschnittlichen Satzes sieht so aus:

Die Erziehungswissenschaft bzw. das erziehungswissenschaftliche Personal erforscht, orientiert an bestimmtem Zielen, bestimmte Gegenstände und bedient sich dabei gewisser Methoden, unter bestimmten Randbedingungen

– das ist wiederum zunächst einmal trivial. Wie sieht es im einzelnen aus?

Unterschiede bei den *Subdisziplinen* der Erziehungswissenschaft spiegeln einerseits eine Dominanz von *Allgemeiner Pädagogik* und *Schulpädagogik* in der DDR, andererseits einen höheren Grad der Differenzierung im Westen. – Die *Methoden und Gegenstände* haben wir sehr fein untergliedert, trotzdem konnten wir keine Unterschiede in der Häufigkeit von Nennungen feststellen. – Nimmt man jetzt noch die

Orientierungen und die *Ziele* jeweils für sich, so zeigt sich: Keine Unterschiede bei den *Orientierungen*; bei den *Zielen* findet man im Osten häufiger solche *im* System der Erziehungswissenschaft selbst, im Westen solche *in nicht-pädagogischen* Systemen. – Dann haben wir noch im Westen häufiger die *sozialen Kontextbedingungen* notiert. Wenn man sich die näher ansieht, dann sind es im Osten der *Staat*, im Westen *andere Wissenschaften*, in denen sich beide Diskurse unterscheiden. Nennungen zu *Erziehungspraxis*, *gesellschaftliche Gruppen* und *Wirtschaft* sind hier wiederum gleich verteilt.

Das Ergebnis ist dasselbe wie zum System der Erziehung: Bei einigen trivialen und einigen weiteren noch zu erklärenden Unterschieden: Die Nullhypothese – *keine Unterschiede* – kann nicht als widerlegt gelten.

Die »Ausbildung von professionellen Erziehern«

Insgesamt wird die Ausbildung von professionellen Erziehern in unseren Aufsätzen und mit unseren Suchstichworten vergleichsweise selten erfasst: Nur in 2/5 (West) bzw. 3/5 (Ost) der Aufsätze kommt sie überhaupt vor; und nur 9% bzw. 6% aller kodierten Sätze gehören hierher.

Die Oberkategorien zeigen keine Unterschiede. Die Ausbildungsinstitutionen (*System* und *Organisation*), *Adressaten* und ihre *Merkmale*, weiter *Inhalte* und *Methoden* sowie *Orientierungen* und *Ziele* stehen im Vordergrund. Im Detail gibt es im Wesentlichen nur in zwei Fällen Unterschiede:

- In der Oberkategorie *Organisation* findet man im Osten häufiger *strukturelle Organisationsmerkmale*, im Westen dagegen *Prüfungen* und *Sonstige*,
- bei den *Methoden* sind nur bei satzweiser Auswertung im Osten eher solche genannt, die sich direkt auf den *Adressaten*, im Westen solche, die sich auf den *Gegenstand* der Ausbildung beziehen.

Das ist alles. Auch hier kann die Nullhypothese als nicht widerlegt gelten.

Diskussion

Die Ergebnisse sind ernüchternd. Von den von mir so genannten »trivialen« Unterschieden abgesehen kann man nur so viel sagen: Die Annahme, dass das Wissen von Erziehung in Deutschland Ost und West sich seiner Struktur nach unterscheidet, diese Annahme muss als widerlegt angesehen werden. Auch die Veränderungen über die Zeiträume hinweg beschränken sich auf Unterschiede, die auf die veränderten ideologischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, betreffen aber nicht die Struktur des Wissens von *Erziehung*.

Was bedeutet das? immerhin nicht weniger als dies: Es gibt – im Erziehungsalltag und in der Wissenschaft – solide Alltagstheorien, die uns lieb und teuer sind und die der Prüfung nicht zu bedürfen scheinen. Wie sich das für Alltagstheorien gehört, dienen sie der Reduktion von Komplexität und als Basis für unsere Wahrnehmung und unser Handeln. Wenn man sich jedoch daran macht, sie zu überprüfen, dann muss man auf Überraschungen gefasst sein. Unsere Befunde nötigen uns, von lieb gewordenen Überzeugungen Abschied zu nehmen.

Natürlich müssen die Ergebnisse, zu denen wir kamen, wiederum mit einigen, vornehmlich methodischen Kautelen versehen werden, wie sie bereits zum Vorgängerprojekt angemerkt wurden. Insbesondere ist zu bedenken, dass wir einen pädagogischem Diskurs unterstellt haben, in dem jede Stimme das gleiche Gewicht hat. Die Wirkung einzelner konnte von uns nicht erhoben werden. So könnte es zum Beispiel sein, dass *Karl-Heinz Günther*, *Franz Hofmann* und *Gerhart Neuner* nicht nur eine Stimme unter vielen waren, sondern als die Wortführer fungierten, als die sie im Westen wahrgenommen wurden – wie andererseits *Herman Nohl*, *Erich Weniger* und *Otto Friedrich Bollnow* oder *Hartmut von Hentig*.

Jeder von uns hat *seine* Lehrer – verehrt oder irgendwann einmal vatermordend umgebracht, und jeder hat seine Feindbilder. Beide waren und sind Medium unserer jeweils eigenen erziehungswissenschaftlichen Bildung. Sie vom Sockel zu stoßen, war nicht mein und nicht das Thema unserer Arbeitsgruppe. Uns war es darum zu tun,

die Disziplin betreffende Vorurteile zu überprüfen. Wie gezeigt, sie erwiesen sich als vorläufig nicht haltbar. – Außerdem sollte unsere Arbeit unser Verständnis der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik in der DDR erweitern. Das ist ganz nachhaltig geschehen. Früher hatte ich die Zeitschrift *Pädagogik* immer ganz schnell beiseitegelegt; inzwischen lesen wir manchen Text, sei er von *Robert Alt*, *Max Gustav Lange* oder *Karl-Heinz Günther* mit anderen Augen als zuvor. Und: Was weiß ich denn, wie mancher *meine* Texte liest?

Referenzen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland Ost und West

Vorbemerkung

Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland Ost und West zwischen 1945 und 1989 ist unterschiedlich verlaufen. Auch das Vorhaben, über das hier berichtet wird, sollte diese These empirisch überprüfen, die vorhandenen Unterschiede beschreiben und vor dem Hintergrund der Entwicklung der Erziehungssysteme, der Bildungspolitik und der erziehungswissenschaftlichen Selbstreflexion interpretieren. Grundannahme war dabei, dass das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft über programmatische Selbstdarstellung hinaus auch aus den explizit in Anspruch genommenen Referenzen erschlossen werden kann: aus Nachweisen von Zitaten, Hinweisen auf Quellen, Versicherung von Gemeinsamkeiten und Autoritäten. Dementsprechend sollten Umfang und Funktion solcher Referenzen in erziehungswissenschaftlichen Argumentationen untersucht werden. Datenbasis war eine Stichprobe von Aufsätzen aus pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften der DDR und der BRD, die als repräsentativ für den öffentlichen pädagogischen Diskurs gelten können.

Das Vorhaben

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) enthält durchgängig, spätestens seit *Wilhelm Flitners* Schrift aus dem Jahr 1958 über *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, selbstreflexive Analysen der Struktur erziehungswissenschaftlichen Arbeitens und Wissens. Eher traditionell ist inzwischen die Identifikation von sogenannten »wissenschafts-

theoretischen Richtungen«. Für die Wissenschaftsforschung ist dieser Zugang unbrauchbar, da die vorgetragenen Charakteristika der in Anspruch genommenen »Ansätze« oder »Paradigmata« pädagogischen Denkens und Argumentierens für empirische Analysen nicht geeignet sind; in der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung wurde kein derartiger Ansatz in reiner Form praktiziert. – Auch in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) gab es durchgängig eine Selbstvergewisserung der – dort einheitlich so genannten – »Pädagogik«.

In den 1990er Jahren wurden dann in der BRD zunehmend empirische Analysen der Erziehungswissenschaft vorgelegt. Dabei kann man zwei Schwerpunkte feststellen: Analysen,

- die auf das *Personal* gerichtet sind: Rekrutierung, Arbeitsbedingungen, Publikationsverhalten, Zuordnung zu Teildisziplinen; und solche
- des *Wissens*, hier insbesondere der Themen und der Struktur des Wissens.

Die in diesem Zusammenhang vorgelegten *Argumentationsanalysen* zielten zunächst auf eine Inventarisierung pädagogischer Argumente. Unser Vorhaben hatte hier anknüpfen, aber inhaltlich andere Akzente setzen sollen. Argumente im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in denen Referenten herangezogen werden, sollten auf inhaltliche, nicht lediglich formallogische Relationen hin untersucht werden. Auf diese Weise sollte ein neuer Weg der Ermittlung des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft erprobt werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs werden regelmäßig Referenzen herangezogen. Sie werden als Autorität oder Gegenspieler erwähnt, zitiert, referiert, kritisiert. Sie liefern Tatsachenaussagen, vor allem wenn es Zeitgenossen sind, oder Begriffsexplikationen; hier haben »Klassiker« einen wichtigen Platz inne. Durchweg dienen sie jedenfalls als *Medium des erziehungswissenschaftlichen Diskurses*.

Während bei der klassischen Zitationsanalyse personale Netzwerke – so etwas wie Arbeitszusammenhänge oder »Schulen« – rekonstruiert werden, sollten jetzt Elemente des Bezugsrahmens rekonstruiert werden, der den erziehungswissenschaftlichen Diskurs inhaltlich konstituiert. Das Vorhaben zielte darauf ab, die Logik dieses Diskur-

ses aufzuheben, indem die *Inanspruchnahme von Referenzen* nach Inhalt und Funktion analysiert wird, und zwar nach

- dem *Inhalt*: Gegenstand und Konzepte der Erziehungswissenschaft bzw. der Pädagogik werden durch die Bezugnahme auf einen Horizont von Wissen bestimmt oder definiert, auf den über die Titel von zitierten Schriften verwiesen wird. Es wird erwartet, dass sich innerhalb dieses Horizonts so etwas wie *Referenzräume* identifizieren lassen;
- der *Funktion*: Die Inanspruchnahme von Referenzen geschieht auf unterschiedliche Weise, aber allemal, um den *Geltungsanspruch* eines Arguments oder einer Argumentation zu erhöhen.

Das ergab zwei Teile des Vorhabens:

1. eine *Titelanalyse*: Auf welches Wissen wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs referierend verwiesen? Für das Wissen stehen die *Titel der zitierten Texte*, wie sie im jeweiligen Literaturverzeichnis nachgewiesen werden;
2. eine *Argumentationsanalyse*: Wie wird mit einem Referenten argumentiert? Hier sind Zitat bzw. Literaturhinweis *im Text* des Aufsatzes selbst aufzusuchen und herauszupräparieren. Für diesen zweiten Teil des Projekts sollten nicht sämtliche Referenzen als Datengrundlage dienen, sondern nur operational näher zu definierende *Klassiker*.

Die Untersuchung wurde, im Kontext des erwähnten Vorgängerprojekts, auf einen bestimmten Vergleich hin konkretisiert: Strukturen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland – Ost und West – sollten auf dem Wege über eine Analyse der Referenzen erhellt werden. Dabei wurde vermutet, dass unterscheidbare Referenzräume identifiziert werden können, und zwar unterscheidbar nach:

- Ost und West,
- unterschiedlichen Zeitpunkten,
- unterschiedlichen Publikationsorganen.

Diese Annahme liegt nahe wegen

- der unterschiedlichen sozialen und politischen Kontexte;
- bildungspolitischer Entwicklungen und ›Wenden‹ in der Erziehungswissenschaft selbst;

- des unterschiedlichen Profils der Zeitschriften, eher praxisorientiert – eher wissenschaftsorientiert.

Die Titelanalyse

Für die *Analyse der Titel* der zitierten Arbeiten haben wir das Kategoriensystem adaptiert, das für das Vorgängerprojekt entwickelt worden war. Die *Referenzräume* wurden dabei nicht ausschließlich oder auch nur vornehmlich entlang den Grenzen von Wissenschaften definiert, ganz gleich, ob im Text ausdrücklich benannt: zum Beispiel *psychologische Erörterungen*, oder durch einschlägige Konzepte identifizierbar waren: *Kind, Jugendlicher*.

So verweist der Titel eines Aufsatzes: *Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform* auf

- das »Bildungssystem«: *Schule*,
- die »Bildungspolitik«: *Bildungsreform*,
- einen »philosophischen Diskurs«: *Gerechtigkeit*, sowie
- vielleicht gewisse methodische Optionen: *Problem* und *Thema*, also auf ein Arsenal von unspezifischen, alltäglichen Methodenbegriffen als unterscheidbare Referenzräume.

Datengrundlage waren, wie im Vorgängerprojekt

- *Aufsätze* von Professoren der Erziehungswissenschaft bzw. ihrer Subdisziplinen, und
- eine Stichprobe von *Jahrgängen* von sechs ausgewählten *Zeitschriften* (Abb.10, S.157), im Wesentlichen jeder fünfte Jahrgang.

Das ergab insgesamt 687 *Aufsätze*, davon 279 Ost und 408 West. In diesen Aufsätzen wurden insgesamt 9157 für die Titelanalyse bearbeitbare *Titel* zitiert, also im Mittel gut 13 Verweise pro Aufsatz.

Die Titel wurden nach einigen Umformungen mit Hilfe des Programms *Textpack* und des verwendeten Kategoriensystems einer Inhaltsanalyse unterzogen. Diese Kategorien des Vorgängerprojekts wurden im Wesentlichen übernommen. Die Vielzahl der dort verwendeten Kategorien wurde allerdings zu 17 Kategorien zusammengefasst (Tab.11, S.158).

Tabelle 10: Datenquellen für die Titelanalyse

Zeitschrift	Zahl der Titel
Pädagogik	2036
Pädagogische Forschung	971
Die Deutsche Schule	1233
(Neue) Sammlung	1232
Zeitschrift für Pädagogik	2344
Bildung und Erziehung	1341

Für die Auswertung der Daten gibt es wie in den Vorgängerprojekten zwei Optionen: auf der *Satzebene* und auf der *Aufsatzebene*. Aus sachlichen Erwägungen wurden die Analysen auf der Ebene von Aufsätzen durchgeführt. Denn die jeweils in Anspruch genommenen Referenzräume sollten identifiziert, nicht aber nach einem Gewicht beurteilt werden.

Von dem Vorgehen versprochen wir uns Ergebnisse, die differenziertere und validere Urteile zu formulieren erlauben, als sie bei einer personenorientierten Zitationsanalyse möglich wären, bei der man lediglich einzelne Autoren bestimmten Disziplinen zuordnet.

Die Ergebnisse

Die Tabelle 11, S.158, gibt zunächst die Kategorien wieder, denen einzelne Begriffe eines Titels zugeordnet wurden; sodann die Häufigkeit des Auftretens, aufgegliedert nach Ost und West.

Im Blick auf das Bildungssystem haben wir diese etwas unübersichtlichen Kategorien gruppiert und zur Definition von *Referenzräumen* herangezogen (Tab.12, S.159). Schon auf den ersten Blick sieht man: Die Autoren verweisen zitierend auf

Erziehung in der Gesellschaft, insbesondere Unterricht in der Schule; zum Teil durch die Erziehungs- und die bekannten Nachbarwissenschaften wissenschaftlich erläutert; gelegentlich situiert neben anderen Systemen in der Gesellschaft.

Tabelle 11: Titelanalyse – Kategorien und Häufigkeiten

Kategorie	Häufigkeiten		
	Gesamt	Ost	West
Bildungswesen, Schule	1256	484	772
Erziehung, Bildung, Pädagogik	1144	523	621
Menschen	1114	369	745
Gesellschaft	782	290	492
Politik	475	198	277
Unterricht	447	197	250
Wissenschaft, sonst	435	169	266
Erziehungswissenschaft	407	158	249
Wissenschaft, allgemein	400	164	236
Psychologie	380	111	269
Beruf, Arbeit	266	83	183
Kultur, Kunst	253	69	184
Soziologie	143	27	116
Päd. Handlungsfelder, sonst	93	31	62
Wirtschaft	90	38	52
Technik	76	26	50
Theologie, Kirche	58	13	45
Summe	7819	2950	4869

Das ist nicht trivial. Denn hier – anders als bei der Argumentationsanalyse und in den Vorgängerprojekten – wurde nicht nach Elementen oder Strukturen des Bildungssystems gesucht.

Man stelle sich als eine Art Gegenbeispiel vor, in den untersuchten Aufsätzen würden in nennenswertem Umfang Schriften herangezogen, deren Titel auf die Genetik oder die Geophysik verwiesen. So absurd so etwas wäre – dem müsste in einer Titelanalyse Rechnung getragen werden. Eine anschließende Interpretation dieser fiktiven Daten dürfte schwieriger sein als die, die wir hier in einem Satz skizzieren können.

Tabelle 12: Referenzräume

Felder pädagogischen Handelns

Die meisten Nennungen (1349) finden sich zu *Bildungswesen* und *Schule*, die Kategorie *Pädagogische Handlungsfelder* dazu genommen.

Auf das

Pädagogische Handeln selbst

verweisen die hoch besetzten Kategorien *Erziehung*, *Bildung*, *Pädagogik* und *Unterricht* (1591).

Adressaten des pädagogischen Handelns

Unter *Menschen* wurden die Begriffe zusammengefasst, die auf eben-diese verwiesen (*Kind*, *Jugend*, *Erwachsene*) sowie auf *menschliche Eigenschaften* und Merkmale, die nicht eindeutig zu einer anderen Kategorie, zum Beispiel einer *Berufsrolle*, zuzuordnen sind (1114).

Dem Rahmen des Bildungswesens

wurden die Kategorien *Politik* und *Gesellschaft* zugeordnet (1257).

Wissenschaft

steht für Begriffe, die einen wissenschaftlichen Zugriff auf den im Titel angegebenen Sachverhalt erkennen lassen: die *Erziehungswissenschaft*, die *Psychologie*, die *Soziologie* sodann eine Reihe *weiterer Wissenschaften* (1765).

Systeme in der Gesellschaft

verweisen auf *Beruf und Arbeit*, *Kultur und Kunst* sowie schließlich *Wirtschaft und Technik* und die *Kirche* (743).

Vergleich Ost – West

Bereits die Häufigkeitsverteilung in der Tabelle 11, S.158, lässt Unterschiede zwischen den beiden Diskursen erkennen. Die sind, über alle Kategorien hin berechnet, zwar statistisch signifikant, insgesamt jedoch nur von geringer praktischer Bedeutsamkeit. In einem zweiten Schritt wurde deswegen genauer ermittelt, welche der Kategorien im Wesentlichen für die Unterschiede verantwortlich sind.

In der Tabelle 13, S.160, ebenso wie in den entsprechenden folgenden, sind die Werte der standardisierten Residuen eingetragen. Inhaltlich inter-

pretiert werden nur die Werte, die $\geq 2,0$, grau hinterlegt, und $\leq -2,0$ sind, schwarz.

Die Tabelle 13 ist dann so zu lesen: In den Zeitschriften Ost wird häufiger auf *Erziehung, Bildung, Pädagogik* sowie *Unterricht* Bezug genommen, zusammengefasst also auf das *pädagogische Handeln* selbst. – Die in den Zeitschriften West zitierten Titel verweisen öfter auf *Soziologie* und *Psychologie*, also die sogenannten »Nachbarwissenschaften«, die *Erziehung* erforschen, allerdings unter einem je eigenen Interesse. Hier finden sich zudem noch häufiger Verweise auf den Referenzraum *Kultur und Kunst*. – Weitere bedeutsame Unterschiede haben wir nicht gefunden. Interessant ist dabei vielleicht noch, dass die Nennungen zur *Erziehungswissenschaft* in beiden Rangreihen denselben, und zwar den 9. von 17, also einen mittleren Platz haben.

Tabelle 13: Häufigkeiten der Kategorien, Ost – West (StdR)

Kategorie	Ost	West
Bildungswesen, Schule	0,5	-0,4
Erziehung, Bildung, Pädagogik	4,4	-3,4
Menschen	-2,5	1,9
Gesellschaft	-0,3	0,2
Politik	1,4	-1,1
Unterricht	2,2	-1,7
Wissenschaft, sonst	0,4	-0,3
Erziehungswissenschaft	0,4	-0,3
Wissenschaft, allgemein	1,1	-0,8
Psychologie	-2,7	2,1
Beruf, Arbeit	-1,7	1,3
Kultur, Kunst	-2,7	2,1
Soziologie	-3,7	2,9
Päd. Handlungsfelder, sonst	-0,7	0,5
Wirtschaft	0,7	0,5
Technik	-0,5	0,4
Theologie, Kirche	-1,9	1,5

Vergleich über die drei Zeiträume

Die Ergebnisse zu den drei unterschiedenen Zeiträumen wurden zunächst über alle Zeitschriften hin ausgezählt, die Daten gebe ich hier nicht wieder. Es stellten sich nur wenige Unterschiede heraus:

- Im ersten Zeitraum bis 1960 gibt es mehr Verweise auf *Wissenschaften sonst*, auf *Kultur und Kunst* sowie auf *Theologie und Kirche* bei insgesamt wenig Nennungen. Weniger hingegen wird auf die einschlägigen Wissenschaften: *Erziehungswissenschaft* sowie *Soziologie* und *Psychologie* sowie auf *Bildungswesen/Schule* verwiesen;
- im zweiten Zeitraum von 1965 bis 1970 weniger als zu erwarten auf *Menschen*, mehr dagegen auf *Theologie und Kirche*; und
- im dritten Zeitraum von 1975 bis 1989 finden wir mehr Verweise auf *Menschen* und weniger auf *Wissenschaften sonst* und auf *Theologie und Kirche*.

Das ist alles.

Sachlich könnte man den Befund für den ersten Zeitraum als Offenheit der Erziehungswissenschaft gegenüber Diskursen interpretieren, die ihr eher fern sind, ebenso Ausdruck eines früheren Stadiums der Konsolidierung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Aber unsere Daten allein tragen solche Vermutungen nicht; sie sind allenfalls eine Interpretationshilfe für weitergehende Untersuchungen. Immerhin kann man sagen, dass über alle Zeiträume hinweg die thematischen Referenzen im Wesentlichen dieselben sind.

Betrachtet man sodann jeweils die Zeitschriften Ost und West für die drei Zeiträume gesondert, so sind einige Präzisierungen möglich: Die häufigere Inanspruchnahme von *Wissenschaften sonst* und *Kultur und Kunst* im ersten Zeitraum finden wir in beiden deutschen Diskursen. Für die Verweise auf *Theologie und Kirche* sind, wie zu erwarten, die Zeitschriften West verantwortlich. Hier findet man zudem weniger Verweise auf *Bildungswesen und Schule* sowie auf die *Erziehungswissenschaft*. – Der zweite Zeitraum zeigt ein ausgeglichenes Bild. – Für den dritten Zeitraum gibt es im Westen überhaupt keine interpretierbaren Abweichungen. Im Osten kommen Verweise auf *Wissenschaften sonst* und auf *Kultur und Kunst* seltener, auf *Mensch* hingegen häufiger vor.

Von diesen wenigen Unterschieden zwischen Ost und West auf der Zeitleiste abgesehen: Im Wesentlichen unterscheiden sich die Referenzen nicht.

Als *Ergebnis der Titelanalyse* lässt sich nunmehr festhalten: Auf den ersten Blick sind die beiden miteinander zu vergleichenden Diskurse recht gleichförmig. Bei näherer Betrachtung stellt man einige Unterschiede fest:

- *Ost – West*: Das Feld, also Erziehung und die Wissenschaften, die sie erforschen, wird unterschiedlich definiert;
- *Zeiträume*: Im ersten Zeitraum ist die Situation nach außen hin relativ offen.

Insgesamt mögen diese Unterschiede plausibel sein; sie reichen aber zu einer Erklärung von Unterschieden und Gleichförmigkeiten nicht aus. Eine weitergehende Interpretation, insbesondere auch unter Hinzuziehung der Ergebnisse der Argumentationsanalyse, wäre erforderlich gewesen.

Die Argumentationsanalyse

Datengrundlage

Zur Identifikation der *Argumente* im jeweiligen Text sind wir so vorgehen: Zunächst wurden in den Aufsätzen selbst diejenigen Textstellen identifiziert, an denen die Referenz einen *integrierenden Bestandteil eines Arguments* ausmacht. Um ein »Argument« zu identifizieren, haben wir uns an dem sogenannten *Toulminsche* Schema einer Argumentation orientiert: Nur solche Textstellen wurden weiter bearbeitet, bei denen das ohne weitreichende Interpretationsbemühungen möglich ist. Demnach wären mindestens

- eine *Prämisse*,
 - eine *Schlussregel* und
 - eine *conclusio*
- zu identifizieren.

In dem erwähnten Text auf S.156 wird beispielsweise *Aristoteles* herangezogen: »Die beiden klassischen Forderungen der Gerechtigkeit, die schon

Aristoteles formuliert hat und die in der philosophischen wie juristischen Tradition einen großen Raum einnehmen, richten sich auch an den Erzieher und die Schule.« Der Schluss geht hier so:

Prämisse: Gerechtigkeit ist ein Problem der Schule.

Schlussregel: Gerechtigkeit umfasst die beiden klassischen Forderungen des Aristoteles.

Conclusio: Also »richten sich« die beiden Forderungen »an den Erzieher und die Schule«.

Die Referenz, *Aristoteles*, steht für die Schlussregel, nämlich für die Vermittlung von einer Prämisse – die er Autor mit seinen Lesern teilt – mit der *conclusio* – von der er seine Leser überzeugen will.

Die Arbeit an den Texten ergab, dass die Autoren unserer Stichprobe sich in der Regel nicht an *Toulmin* gehalten haben. Ohne erhebliche Interpolationen und demnach ohne einen unbefriedigend großen Ermessensspielraum der Interpreten ließ sich das Schema nicht durchweg anwenden. Es musste in der Auseinandersetzung mit dem Material adaptiert werden.

Aus den Aufsätzen der Stichprobe wurden dann alle Passagen herausgesucht, in denen der Verfasser einer anderen Arbeit genannt wurde. Diese Nennungen konnten vollständige Zitate sein, übernommene Redewendungen oder bloße Erwähnungen eines Namens. Die Passagen wurden markiert und die zitierten Verfasser gezählt. Wir wollten feststellen, welche in der erziehungswissenschaftlichen Literatur Ost- und Westdeutschlands am häufigsten genannt werden. Als »häufig genannt« sollten diejenigen gelten, deren Nennung sowohl im Osten als auch im Westen ein bestimmtes Gewicht ergab.

Dieses Gewicht haben wir so festgelegt, dass Ausreißer zurückgeholt werden, die in einem oder wenigen Aufsätzen besonders häufig zitiert wurden.

Der Schnitt bei den Referenten wurde pragmatisch gemacht: Deren Zahl sollte nur so groß sein, dass die resultierenden Sätze im Rahmen des Vorhabens würde bearbeitet werden können. Zudem wurden nur die Zitate oder Referenzen gezählt, denen eine argumentative Funk-

tionen zugeordnet werden konnte, differenziert nach Ost und West. Reine Literaturangaben im Text wurden ausgeschlossen.

Im nächsten Arbeitsschritt wurden die Abschnitte gelesen, innerhalb derer zitiert wurde, um festzuhalten, mit welchem Sachverhalt der Klassiker zur Sprache kommt: der *Gegenstand*, und in welchem thematischen Kontext der Autor des Aufsatzes den Referenzen heranzieht: das *Stichwort*. Für die *Gegenstände* und die *Stichworte* wurde, wie gesagt, das Kategoriensystem des Vorgängerprojekts auf der Basis der Besetzungshäufigkeit modifiziert; für die *argumentative Funktion* wurde ein eigenes Kategoriensystem entwickelt.

Klassikerprofile

Häufigkeiten der Klassikernennungen

Unsere Auswahlregeln, angewendet auf sämtliche Texte ergaben als Resultat eine Gruppe von 11 Personen. Diese Referenten bezeichnen wir abkürzend als unsere *Klassiker*.

Tabelle 14: Die »Klassiker«

Klassiker	Nennungen
Marx	252
Makarenko	132
Rousseau	122
Herbart	119
Spranger	116
Kant	110
Humboldt	106
Pestalozzi	104
Goethe	99
Hegel	90
Comenius	66
Summe	1316

Eine erste Auswertung getrennt nach Ost – West zeigt spiegelbildliche Abweichungen. Nur *Pestalozzi*, *Herbart* und *Humboldt* werden beiderseits gleich häufig zitiert. Alle anderen treten jeweils hier überzufällig häufiger, dort dementsprechend seltener als Referenzen auf.

Tabelle 15: Unterschiede der Häufigkeiten: Ost – West (StdR)

Klassiker	Region	
	Ost	West
Marx	9,6	-8,2
Pestalozzi	-1,2	1,0
Goethe	-3,5	3,0
Kant	-4,3	3,7
Herbart	0,6	-0,5
Rousseau	-5,8	4,9
Humboldt	-1,9	1,6
Hegel	-3,4	2,9
Comenius	3,6	-3,1
Spranger	-5,7	4,9
Makarenko	7,0	-6,0

Für die Zeitschriften seien hier nur die Häufigkeiten wiedergegeben:

Tabelle 16: Häufigkeiten der Klassiker – nach Zeitschriften (StdR)

Klassiker	Päd.	Päd.	D. Dt.	Samm-	Bild. u.	Z. f.	Gesamt
Zeitschrift	Forsch.	agogik	Schule	lung	Erz.	Päd.	
Marx	69	136	10	16	2	19	252
Makarenko	14	94	0	4	20	0	132
Rousseau	5	5	1	33	20	58	122
Herbart	31	23	9	29	10	17	119
Spranger	1	8	16	62	17	12	116
Kant	8	9	9	54	3	27	110
Humboldt	3	29	6	18	28	22	106
Pestalozzi	5	31	8	38	7	15	104
Goethe	2	17	7	59	12	2	99
Hegel	4	13	6	55	7	5	90
Comenius	26	21	5	7	0	7	66
Summe	168	386	77 3	375	126	184	1316

Es gibt also klar unterscheidbare Häufigkeitsprofile bei den Nennungen, sowohl zwischen Ost und West, als auch zwischen den Zeitschriften.

»Stichwort« – *Der Anlass für das Auftreten von Klassikern*

Als nächstes haben wir den Anlass für das Auftreten von Klassikern aufgesucht: die *Stichworte*. – Das Ergebnis (Tab. 17, S. 167; stand. Res.) lässt sich auf zwei Weisen lesen. Beim Stichwort *Bildung* zum Beispiel könnte das so gehen:

Ein Autor schreibt etwas, das mit ›Bildung‹ zu tun hat; dabei fällt ihm ein oder aus dem Zettelkasten: *à propos* ›Bildung‹ – dazu hat doch *Marx* einen schönen Gedanken hinterlassen, irgendwo in seinen Frühschriften; besser könnte ich es auch nicht sagen – und zitiert es. Das wäre eine sinnvolle Weise der Darstellung der Ergebnisse.

Die andere Lesart ginge so:

Bei *Humboldt* fällt mir spontan die ›Bildung‹ ein; und so begegnen wir ihm tatsächlich häufiger als Stichwortgeber für ein Argument, das wir als *Bildung* kodiert haben; *Rousseau* hingegen eher nicht. Anders gesagt: *Humboldt* ist als Referenz vor allem für Bildung zuständig. Ob er dann auch etwas beiträgt, einen Gegenstand näher zu bestimmen, den wir als Bildung kodiert haben, das ist damit noch nicht ausgemacht. Man könnte sagen: Jeder Klassiker hat so etwas wie einen eigenen Ruf; keiner ist in dieser Hinsicht mit einem anderen identisch.

Auch hier haben wir differenziert nach Ost und West ausgewertet. In meiner Kurzfassung übergehe das.

Gegenstand – Die herangezogenen Sachverhalte

Welche Sachverhalte, *Gegenstände*, liefert der Referent für das Argument eines Autors? In den folgenden Abschnitten werden lediglich die Ergebnisse für die Oberkategorien als wiedergegeben.

Tabelle 17: Klassiker und Stichworte (StdR)

Stichwort Klassiker	Erzie- hung	Bildung	Pädagogik	Bildgsw./ Unterr.	Mensch/ Gesellsch.	Wissen- schaft
Marx	-0,5	3,5	-4,7	-0,4	3,9	-1,5
Pestalozzi	0,2	-1,0	1,5	1,8	0,3	-2,4
Goethe	0,3	1,1	-2,9	-1,0	2,2	0,2
Kant	-0,1	-2,3	-0,9	-1,4	-2,1	5,6
Herbart	1,1	-2,6	5,4	-1,5	-2,5	-0,1
Rousseau	1,6	1,2	-2,8	-1,2	2,5	-0,9
Humboldt	-0,8	4,7	-2,9	-0,8	-0,9	1,5
Hegel	-1,6	-1,4	-0,9	1,0	-1,8	3,8
Comenius	0,7	-1,0	2,7	1,1	-3,7	0,7
Spranger	-2,2	-1,6	4,1	3,1	-1,9	-1,6
Makarenko	1,3	-2,7	4,1	0,1	0,7	-3,3

Es gibt eine Reihe von solchen Gegenständen, die diskursübergreifend in Ost und West in Anspruch genommen werden. Werden sie aber auch auf dieselbe Weise gelesen: der *Gegenstand*, und bei denselben Anlässen herangezogen: das *Stichwort*? Die Tabelle 18 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Sachverhalte, die ›Gegenstände‹, die die Autoren unserer Stichprobe vergleichsweise häufiger oder weniger von den Klassikern übernommen haben.

Tabelle 18: Klassiker und Gegenstände (StdR)

Gegenstand Klassiker	Erzie- hung	Bildung	Pädagogik	Bildgsw./ Unterricht	Mensch/ Gesellsch.	Wissen- schaft
Marx	-1,0	1,5	-5,8	-1,8	5,0	-0,5
Pestalozzi	-0,2	1,1	2,0	1,1	0,8	-3,4
Goethe	-1,2	1,7	-1,3	-2,9	2,4	0,0
Kant	-0,2	-2,6	-3,1	-2,2	-2,8	8,2
Herbart	-1,8	-1,2	7,0	4,8	-3,7	-1,9
Rousseau	1,8	-1,9	-1,0	-2,8	4,1	-2,5
Humboldt	-2,9	7,5	-2,7	0,6	-1,1	0,8
Hegel	-2,5	-2,4	-2,5	-1,9	-0,9	6,8
Comenius	1,3	2,2	0,5	3,7	-3,5	-0,6
Spranger	-2,4	-2,0	7,9	2,9	-2,0	-2,6
Makarenko	7,9	-3,4	1,6	-0,1	2,3	-2,0

Auch diese Daten können wie die zu den Stichworten auf zwei unterschiedliche Weisen gelesen werden:

- *zeilenweise* erhält man eine Charakterisierung der Klassiker durch die Zitate, in denen sie zu Worte kommen; so könnte zum Beispiel der »Kopf-Herz-Hand-Pestalozzi« heutiger Didaktiker herauskommen;
- *spaltenweise*: Wenn etwa die *Bildung* mit der Hilfe eines Klassikers erläutert wird, dann wird sie unter anderem mit den Begriffen oder Vorstellungen von *Humboldt* in Verbindung gebracht.

Für die Fragestellung des Projekts war diese letztere Weise der Darstellung passender: Mit welchen der Klassiker symbolisieren die Teilnehmer des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ihr Selbstverständnis? Die Zahlen zeigen, zeilenweise gelesen, dass zum Beispiel *Spranger* und *Herbart* vergleichsweise häufiger zitiert werden, wenn ein Autor etwas zu *Pädagogik* schreibt, *Marx* hingegen seltener.

Lesen wir hingegen zeilenweise, so können wir sagen: *Marx* und *Humboldt* begegnen uns eher häufig in einem Argument, das wir als *Bildung* kodiert haben. Wie bei den Stichworten sind *Marx* und *Humboldt* als Referenz, sozusagen als Experten, vor allem für *Bildung* zuständig. Ob sie auch inhaltlich etwas beitragen, diesen Gegenstand näher zu bestimmen, das ist damit allerdings noch nicht ausgemacht.

Auf der Grundlage dieser Daten lassen sich jetzt *Klassikerprofile* zeichnen. Auch hier: Jeder Klassiker hat so etwas wie einen eigenen Ruf; keiner ist in dieser Hinsicht mit einem anderen identisch.

»Argumentative Funktionen«

Die Verknüpfung von »Stichwort« und »Gegenstand«

Der wichtigste Bestandteil der Argumentationsanalyse war die Untersuchung der argumentativen Funktionen. Ein Autor *verknüpft* in seinem Argument ein *Stichwort* mit einem Sachverhalt, einem *Gegenstand*. In einer wissenschaftlichen Argumentation geht das nicht nach der Weise: »da fällt mir ein«, sondern mit Bedacht. Diese Verknüpfung haben wir als *argumentative Funktion* kategorisiert (Tab. 19, S. 169). Das Interesse eines Autors ist es allemal, dass sein Argument stark gemacht wird. Dabei versichert er sich in den von uns untersuchten Argumen-

ten der Hilfe des Klassikers zumeist zustimmend, so zum Beispiel beim besagten »Kopf-Herz-und-Hand«-Pestalozzi; manchmal hilft ihm auch eine Distanzierung.

Tabelle 19: Die argumentativen Funktionen

<i>Aussage+</i> :	Der argumentative Charakter der <i>Aussage+</i> liegt in der ausdrücklichen Hervorhebung des zitierten Klassikers oder seiner Aussagen.
<i>Aussage</i> :	Die argumentative Funktion der <i>Aussage</i> basiert auf einer vom Autor unterstellten Selbstverständlichkeit der Verwendung. Ein Grund aus dem der Klassiker zitiert wird, ist nicht erkennbar. Die <i>Aussage</i> ist nicht notwendig für das Verständnis des dargelegten Sachverhalts.
<i>Aussage-</i> :	Eine <i>Aussage-</i> steht im Gegensatz zur <i>Aussage+</i> . Mit ihr wird das, was vom Klassiker zitiert wird, durch den Autor entkräftet oder entwertet.
<i>Bedingung für</i> :	Der <i>Bedingung für</i> bedient sich der Autor, um eigenen oder fremden Überlegungen, Folgerungen, Meinungen und Ansichten eine theoretische oder empirische Grundlage zu geben.
<i>Beispiel für</i> :	Hier führt der Autor einen oder mehrere Klassiker als <i>Beispiel</i> an.
<i>Beispiel-</i> :	Es wurden nur sehr wenige <i>Beispiel-</i> im gesamten Datensatz gefunden (zum Beispiel der hübsche Satz: »Wissenschaftler wie ... haben auf diesem Gebiet wenig geleistet«). Sie wurden wegen der geringen Anzahl als <i>Aussage-</i> behandelt.
<i>Differenzierung</i> :	Der Autor zieht einen Klassiker heran, um seine Argumente zu differenzieren.
<i>Einschränkung</i> :	Bei einer <i>Einschränkung</i> verwendet der Autor den Klassiker, um andere Meinungen oder Theorien in ihrer Geltung einzuschränken oder in Frage zu stellen.
<i>Erweiterung</i> :	Die Technik der <i>Erweiterung</i> liegt dann vor, wenn der Autor in den im Stichwort genannten Sachverhalt einen anderen Aspekt oder einen anderen Kontext einbeziehen will.
<i>Konkretisierung</i> :	Wird allgemeinen Begriffen oder Sachverhalten durch den Klassiker eine bestimmte Richtung gegeben, werden sie auf den Punkt gebracht oder präzisiert, so liegt eine <i>Konkretisierung</i> vor.
<i>Widerlegung</i> :	Bei der <i>Widerlegung</i> dient ein Klassiker dem Autor zu einer Widerlegung eines Dritten.
<i>Wiederholung</i> :	Eine <i>Wiederholung</i> liegt vor, wenn der Autor seine eigener Aussagen mit den Worten des Zitierten bekräftigt.

Diese argumentativen Funktionen haben wir gruppiert; Kriterium war dabei die allen Klassikerzitaten gemeinsame *Legitimationsfunktion*. Dem Begriff der »Legitimationsfunktion«, wie wir ihn gebrauchen,

liegt die Auffassung zugrunde, dass ein Autor die Überzeugung von der Richtigkeit seiner Aussagen wecken muss, um seine Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs zu sichern.

Tabelle 20: Legitimationsfunktion der Klassikerzitate

Einfache Legitimation

Einfach sind die Legitimationsfunktionen, wenn sie keinen anderen Zweck als den der Legitimation haben. Zum Argument des Autors wird also außer der Autorität des Klassikers sachlich nichts hinzugefügt. – Zu dieser Gruppe werden die *Aussage* und die *Aussage+* sowie das *Beispiel für* und die *Wiederholung* gezählt.

Praktische Legitimation

Wird ein Klassiker als eine *Bedingung für* herangezogen, wirkt das zunächst einmal legitimierend, weil die Autorität des Klassikers für die Richtigkeit der in Anspruch genommenen Bedingung steht. Das Zitat ist in diesem Falle aber auch und vorrangig Grundlage für die Weiterentwicklung eines Arguments. Die *Bedingung für* ist eine *sachbezogene*, argumentative Strategie, sie hat eine *praktisch-legitimatorische Funktion*. Ihre Legitimationswirkung ist nicht nur durch das Hinzuziehen eines Klassikers, sondern auch durch den Sachbezug besonders stark. – Zu den praktisch-legitimierenden Funktionen gehören außer der *Bedingung für* die *Differenzierung*, die *Einschränkung*, die *Erweiterung*, die *Konkretisierung* und auch die *Widerlegung*.

Praktisch-kritische Funktion

Der Klassiker wird widerlegt und damit implizit alle Argumente, für deren Stützung er herangezogen werden kann. Eine *Legitimation* findet mittelbar statt: Mit einer sachbezogenen, argumentativen Strategie stellt ein Autor, derartige, als gültig akzeptierte Argumente in Frage. – Diese argumentative Funktion wird in den vorliegenden Daten durch die *Aussage–* realisiert.

Er erreicht das unter anderem, indem er die Übereinstimmung der eigenen Aussagen mit den im Diskurs als richtig anerkannten zu erweisen versucht – dem sozusagen »objektiv Richtigen«. Das Richtige, über das man sich einst einigte, war zuvor in Aussagen formuliert worden; diese Aussagen werden mit dem heute als richtig Anerkannten in Verbindung gebracht. Einfach gesagt: Der Klassiker wird mit und über seine Aussage zu einem Symbol des Richtigen und

Wahren. Die Nennung seines Namens, das Zitieren seiner Aussage fungiert als Legitimation, über die der zitierende Autor seine Berechtigung für die Diskursteilnahme und die Geltung seines Arguments zu erlangen hofft.

Dementsprechend haben wir die argumentativen Funktionen gruppiert und den drei Arten der Legitimierung eines Arguments zugeordnet. Der Tabelle 21 lässt sich entnehmen: In einem Drittel aller Verknüpfungen wird der Klassiker *einfach genannt*: vornehmlich *Aussage*, dazu *Aussage+*; in einem Fünftel der Fälle wird er zur Ausgestaltung *gebraucht*: *Beispiel für* und *Wiederholung*. In etwas mehr als der Hälfte aller Verknüpfungen dient der Klassiker also *einfach* der *Legitimation* eines Arguments.

Tabelle 21: Die Anzahl der argumentativen Funktionen

Funktion	Anzahl	Prozent	Summe
Einfache Legitimation			56,2
Aussage+	107	4,1	
Aussage	801	30,5	
Beispiel für	500	19,0	
Wiederholung	69	2,6	
Praktische Legitimation			41,7
Bedingung für	373	14,2	
Differenzierung	226	8,6	
Einschränkung	18	0,7	
Erweiterung	299	11,4	
Konkretisierung	162	6,2	
Widerlegung	16	0,6	
Kritische Legitimation			2,1
Aussage–	55	2,1	
Summe	2626	100,0	

Zu den unterschiedlichen Weisen der *praktischen Legitimation*, Erweiterung o. ä. des Arguments wird ein Klassiker in gut zwei Fünftel der Fälle herangezogen, also nahezu in allen übrigen Fällen. Nur in zwei Prozent der analysierten Verknüpfungen wird das Argument des Autors kritisch gegen den Klassiker gewendet: *Aussage–*.

Tabelle 22: Klassiker und Argumentative Funktionen (StdR)

Klassiker Arg. Funkt.	Mar	Pes	Goe	Kan	Her	Rou	Hum	Heg	Com	Spr	Mak
Aussage+	2,8	-2,8	-0,7	0,0	0,8	-0,1	0,7	-2,3	1,8	-1,1	-0,9
Aussage	-2,1	-0,3	-1,4	0,5	0,9	2,3	1,8	2,3	-2,2	2,3	-2,2
Beispiel für	-6,6	6,2	2,3	1,8	-1,3	-0,7	-0,8	1,8	2,5	-0,4	1,5
Wiederholg.	-1,8	4,5	0,2	-2,0	-2,4	-1,4	0,2	-2,1	7,5	-1,6	1,2
Bedingung	8,2	-1,6	-2,5	0,0	-0,9	-1,9	-1,4	-2,3	-1,7	-3,9	0,2
Differenzierg	-1,0	-0,4	0,5	0,3	0,9	-0,4	-0,6	-1,0	1,8	-1,5	1,9
Erweiterung	2,4	-3,2	2,0	-2,0	0,6	-1,9	-1,8	0,5	-3,5	3,4	0,9
Konkretisier	3,1	-2,3	-0,9	-1,0	-0,3	-1,0	0,0	0,1	-2,2	0,2	0,9
Einschränkg	0,7	-1,1	-1,0	0,0	1,3	-1,3	-1,1	1,1	7,3	-1,1	-1,5
Widerlegung	-2,0	-1,1	0,2	-1,0	2,4	6,8	-1,0	-1,0	0,9	0,0	-1,4
Aussage –	-3,2	-1,5	1,8	1,2	-0,2	4,2	4,3	-0,8	-1,1	1,3	

Gegliedert nach der Art der Legitimation lässt sich nunmehr skizzieren, für welchen Zweck ein Klassiker herangezogen wird. Für die beiden am häufigsten zitierten Klassiker könnte das so aussehen:

Das Profil von Marx

Einfach-legitimatorische Verknüpfung

Unter den einfach-legitimatorischen Funktionen liegt *Marx* der einzige hohe Wert bei der *Aussage+*; er ist für den wissenschaftlichen Diskurs also von Bedeutung. Hingegen wird er weniger für eine *Aussage* und eine *Aussage–* herangezogen. – Der am häufigsten zitierte Klassiker findet also relativ selten über die am meisten verwendete *argumentative Funktion* Zugang in den wissenschaftlichen Diskurs, ebenso wenig als *Beispiel für*. Anders gesagt: *Marx* wird seltener zum Ausschmücken von Texten gebraucht oder als Verweis auf bestimmtes, allgemein zugängliches Wissen herangezogen.

Praktisch-legitimatorische Verknüpfung

Unter den praktisch-legitimatorischen Funktionen fallen *Bedingung für*, *Erweiterung* und *Konkretisierung* ins Auge. Diese Funktionen zeigen, dass *Marx* öfter als zu erwarten als Grundlage für das Argument eines Autors genutzt wird; seine Zitate sind überzufällig häufig die Basis weiterführender Gedankengänge.

Kritisch-legitimatorische Verknüpfung

Hierzu passen die Werte bei den kritisch-legitimatorischen Funktionen: negative Aussagen zu *Marx* sind eher selten: *Aussage-*; er wird auch nicht herangezogen, um etwas zu widerlegen: *Widerlegung*.

Das Profil von Pestalozzi

Ein ganz anderes Profil hat *Pestalozzi*. Er wird außergewöhnlich häufig als *Beispiel für* oder *Wiederholung* angeführt oder zitiert. Auf der anderen Seite wird er weniger über *Aussage+* mit dem Argument eines Autors zusammengebracht. *Pestalozzi* wird auch – ganz anders als *Marx* – selten zur *Erweiterung* einer Theorie, auch selten zur *Konkretisierung* eines Begriffs herangezogen. Er wird also eher *einfach-legitimatorisch* für das Argument eines Autors in Anspruch genommen. – Bei den *kritisch-praktischen* Funktionen unterscheidet er sich nicht von den anderen Klassikern.

Argumentative Funktion – differenziert nach Ost und West

Betrachten wir die Verteilung noch nach Ost und West getrennt, dann ergibt sich das in Tabelle 23 wiedergegebene Bild.

Tabelle 23: Die argumentativen Funktionen – Ost und West (StdR)

Funktion	Ost	West
Aussage+	0,4	-0,3
Aussage	-2,3	1,9
Beispiel für	-0,8	0,6
Wiederholung	0,9	-0,8
Bedingung für	3,3	-2,8
Differenzierung	-0,3	0,3
Einschränkung	1,4	-1,2
Erweiterung	1,1	-0,9
Konkretisierung	1,0	-0,8
Widerlegung	-0,5	0,4
Aussage-	-2,3	2,0

Die Autoren Ost verwenden ihre Klassiker weniger zur *einfachen Legitimation* durch eine *Aussage*, auch nicht zur Kritik von etwas oder jemandem, häufiger hingegen als *Bedingung für*, also als Begründung

für ihr Argument. Wiederum ist es bei den Autoren West genau umgekehrt.

Klassiker und ihre Zeiten

Eine der dem Vorhaben zugrunde liegende Annahme war, dass es so etwas wie Konjunkturen für die Inanspruchnahme bestimmter Klassiker geben könnte. Bald nach 1945, so könnte man vermuten, mag man sich eher an die sozusagen zeitlosen, kanonisierten Klassiker wie *Pestalozzi* oder *Goethe* gehalten haben. Oder in einem bildungspolitischen Kontext, in dem das Bildungssystem einer grundlegenden Reform unterzogen werden sollte: Könnte man dabei auf dessen Ursprung zurückgegangen sein und etwa *Humboldt* als Kronzeugen oder Bösewicht ins Spiel und Argument bringen?

Tabelle 24: Zeiträume und Klassiker (StdR)

Klassiker Zeitraum	Marx	Pest	Goe	Kant	Herb	Rou	Hum	Heg	Com	Spr	Mak
vor 1960	0,6	2,8	4,1	4	3,5	-6,9	-0,4	5,1	-1,4	-4,2	-4,8
1960 bis 1974	0,8	-1,5	0,0	-4	-3,5	9,6	2,3	-1,4	-2,5	-0,3	-1,4
1975 bis 1989	-1,4	-1,7	-4,5	-1,0	-1,0	-1,2	-1,7	-4,3	3,9	5,0	6,6

Der einzige unserer Klassiker, der in gleich durchschnittlicher Häufigkeit über die Zeiträume und Regionen hinweg zitiert wird, ist *Marx*; ähnlich noch *Pestalozzi* und *Humboldt*. Keine der übrigen Verteilungen ist, was bedeutsame Abweichungen angeht, auch nur gleichgerichtet. Der Befund ist so auffällig, dass man ihn so zusammenfassen darf: Die Klassiker, die hier zur Legitimation herangezogen werden und die symbolisch das Selbstverständnis der am Diskurs Beteiligten darstellen, wechseln von Zeit zu Zeit.

Der Zusammenhang von Stichwort und Gegenstand

Es ist wahrscheinlich, dass der Gegenstand, mit dem ein Autor das Zitat des Klassikers in sein Argument verknüpft, mit dem Stichwort *sachlich* identisch ist. Wer zum Beispiel bei der Erörterung eines Pro-

blems im Kontext von *Bildung* ein Zitat anführt, wird – so sollte man meinen – am ehesten eines auswählen, in dem es ebenfalls um *Bildung* geht. Das ist in der Regel tatsächlich der Fall (Tab.17, 18; S.167). – Auch hier reicht es natürlich nicht, wenn man zufrieden ist, dass die Diagonale – hier nicht wiedergegeben – der einschlägigen Wertetabelle erwartungsgemäß besetzt ist. Für eine inhaltliche Interpretation sind eher die Abweichungen interessant. Denen nachzugehen, müsste man wiederum die Quellen selbst, also die Aufsätze heranziehen.

Schluss

Im wissenschaftlichen Diskurs werden regelmäßig Referenzen herangezogen. Sie dienen, ganz allgemein gesagt, als ein *Medium des erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Das Vorhaben zielte darauf ab, einen Teil der Logik dieses Diskurses aufzuhellen, indem die Inanspruchnahme von Referenzen nach Inhalt und Funktion analysiert wurde, und zwar

- nach dem *Inhalt*: Gegenstand und Konzepte der Erziehungswissenschaft werden unter anderem durch die Bezugnahme auf einen Horizont von Wissen bestimmt, auf den über die *Titel* von zitierten Schriften verwiesen wird. Es war erwartet worden, dass sich innerhalb dieses Horizonts so etwas wie »Referenzräume« identifizieren lassen;
- nach der *Funktion*: Die Inanspruchnahme von Referenzen geschieht auf unterschiedliche Weise, aber allemal in der Absicht, den *Geltungsanspruch* eines Arguments oder einer Argumentation zu erhöhen.

Die Untersuchung, über die hier berichtet wird, war von der Grundannahme ausgegangen, dass das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft über programmatische Selbstdarstellungen hinaus aus den explizit in Anspruch genommenen Referenzen erschlossen werden könne. Diese Annahme wurde geprüft, zudem die Frage, ob und gegebenenfalls in welchen Hinsichten, sich die beiden erziehungswissenschaftlichen Diskurse in Deutschland unterscheiden. Der Vergleich bot sich an, haben sie doch sowohl einen gemeinsamen Gegenstand, nämlich *Erziehung* und *Erziehungswissenschaft*, als auch eine gemein-

same, historische Wurzel. Das ließ vermuten, dass es im Wesentlichen keine Unterschiede gibt.

Datenbasis waren zwei Gruppen von Referenzen in einer Auswahl von Aufsätzen: die Titel der in Literaturnach- und -hinweisen zitierten Werke sowie die expliziten Bezugnahmen auf andere Autoren in den Texten selbst. Aus arbeitsökonomischen Gründen wurden nur Texte der am häufigsten zitierten Autoren untersucht.

Das Vorhaben hat zweierlei erbracht: Es wurden zwei Varianten der Zitationsanalyse entwickelt und erprobt, und zwar eine Inhaltsanalyse der jeweils zitierten Titel sowie eine Analyse der Argumentation an solchen Textstellen, an denen ein Autor einen anderen heranzieht. Beide haben sich als brauchbar erwiesen, eine Antwort auf die Themenfrage zu geben. Unterschiede und Gleichförmigkeiten konnten beschrieben und für eine weitergehende Interpretation aufbereitet werden.

Die *Titelanalyse* ergab eine weitgehende, strukturelle Ähnlichkeit der Bezugnahmen in Ost und West, sofern man die *Referenzräume* als Kriterium nimmt. Es gibt aber auch einige Unterschiede, die *prima facie* plausibel sind. Über die drei unterschiedenen Zeiträume hinweg gilt dasselbe. Die einzelnen Zeitschriften unterscheiden sich in einer Weise, die ihrem Selbstverständnis und den Einschätzungen der Diskursbeteiligten entspricht.

Die *Argumentationsanalyse* erbrachte:

- Es gibt *Referenzen*, die in Aufsätzen Ost und West gleichermaßen häufig in Anspruch genommen werden, »Klassiker«, wie sie hier abkürzend und in Übereinstimmung mit der pädagogischen Alltagssprache genannt wurden;
- die *Stichworte*, die im Argument eines Aufsatzes zum Auftritt eines »Klassikers« führen, unterscheiden sich in charakteristischer Weise. So treten etwa bei unter *Bildung* kategorisierten Stichworten häufiger *Humboldt* und *Marx* und seltener *Makarenko*, *Herbart* oder *Kant* auf als zu erwarten ist. Bei *Wissenschaft* sind es *Kant* und *Hegel*, weniger hingegen *Makarenko* oder *Pestalozzi*.

Dabei gibt es eine Reihe von Unterschieden in den beiden Diskursen:

- Die *Gegenstände* oder Sachverhalte, die argumentativ mit dem Klassiker eingeführt werden, sind wiederum jeweils spezifisch. Und sie

entsprechen meist, wie zu erwarten, inhaltlich den Stichworten. – In den Ergebnissen zu den Gegenständen liegen Vorformen der *Klassikerprofilen* vor, Bilder also von der Gestalt, als die ein Klassiker im erziehungswissenschaftlichen Diskurs erscheint.

- Erhebliche Schwierigkeiten hatten wir mit der Definition der *argumentativen Funktionen* und dann mit ihrer Codierung. Anders als zu Beginn erhofft, beschränkte sich die Hilfe, die die *Neue Rhetorik* zu versprechen schien, auf eine Sensibilisierung den empirischen Argumenten in den untersuchten Aufsätzen gegenüber. Für den Zweck unserer Untersuchung haben wir ein eigenes Kategoriensystem entwickelt. – Die Ergebnisse hier erlauben eine nähere Bestimmung jener Klassikerprofile.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung haben gezeigt, dass und wie eine differenzierte Beschreibung eines relevanten Ausschnitts des erziehungswissenschaftlichen Diskurses möglich ist.

- Anders als die Autoren oder Herausgeber von Zusammenstellungen sogenannter *Klassiker der Pädagogik* haben wir eine Möglichkeit erprobt, »Klassiker« *operational zu definieren*, beschränkt zwar auf ein sehr eng begrenztes Quellenkorpus; das kann aber jederzeit erweitert oder ergänzt werden.
- Die *Titelanalyse* lässt methodisch kontrolliert den Ort bestimmen, an dem die Autoren sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verorten. Das gilt selbst da, wo Autoren nur einen Zettelkasten geleert, das heißt das in die eigenen Literaturhin- oder -nachweise gepackt haben, was sie so den einschlägigen Bibliographien entnommen, nicht aber unbedingt verarbeitet haben.
- Die *Argumentationsanalyse* hat für ein begrenztes Quellenkorpus gezeigt, welche Stichworte es waren, die einen »Klassiker« ins Spiel, ins Argument brachten, und wofür er, inhaltlich gesehen, gebraucht wurde. In dem eingangs skizzierten bildungspolitischen Kontext des Vorhabens hätte die Arbeit hieran zu einer wechselseitigen Verständigung und der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache beitragen können. Darauf zu hoffen, war naiv, wie gesagt.
- Bemerkenswert sind noch die Ergebnisse zu den *Argumentationsprofilen*, also zur Funktion, die das Zitieren von Klassikern oder Hinweise auf diese haben. In mehr als der Hälfte wurden die Klassiker

zwar genannt, dann aber eher weniger für das jeweilige Argument der Autoren gebraucht. Das zeigt: Was man als *name dropping* bezeichnet, wurde nicht erst heute ein integrierendes Teil erziehungswissenschaftlicher Argumentation.

Eine Reihe von weiterführenden Auswertungen könnten oder müssten noch vorgenommen werden; auf die wichtigsten habe ich gelegentlich hingewiesen. Das wurde im Rahmen, der dem Projekt finanziell abgesteckt war, und wegen der zu Beginn der Arbeit nicht vorherzusehenden personellen Fluktuation nicht geleistet. Immerhin haben die vergleichenden Auszählungen – *Ost-West*, *Zeiträume* und *Zeitschriften* – Punkte sichtbar gemacht, an denen die erwünschten weitergehenden Interpretationen ansetzen können. Wichtiger war uns und ist mir heute der forschungsmethodische Ertrag.

Nachtrag

Wir hätten noch fragen können, für wen jeweils in Ost beziehungsweise West die meisten Nennungen ermittelt wurden. Dem sind wir seinerzeit nicht nachgegangen. Um zu zeigen, welch weites Feld sich da eröffnete, füge ich hier immerhin eine Tabelle jeweils der 15 am häufigsten zitierten Klassiker an: diejenigen, die bis 1945 bzw. 1949 gemeinsame Tradition waren, und dann die, die den Diskursen Ost bzw. West zugerechnet werden können. Die Unterscheidung ist nicht trennscharf, *Spranger* und *Litt* zum Beispiel könnten auch der gemeinsamen Tradition zugerechnet werden. Mehr als ein Denkanstoß kann und soll diese Zusammenstellung nicht sein.

Tabelle 25: Klassiker – Tradition, Ost, West

Gemeinsame Tradition	Ost	West
Marx	Honecker M.	Spranger
Pestalozzi	Lenin	Habermas
Engels	Neuner	Roth
Herbart	Ulbricht	Litt
Makarenko	Hager	Hentig
Goethe	Krupskaja	Klafki
Kant	Honecker E.	Flitner W.
Nohl	Stalin	Weniger
Humboldt	Drefenstedt	Flitner A.
Rousseau	Klingberg	Schelsky
Hegel	Dorst	Blankertz
Kerschensteiner	Alt	Bollnow
Comenius	Deiters	Adorno
Diesterweg	Kirchhöfer	Dahrendorf
Dilthey	Mannschatz	Robinson

»Fahnenappelle« – Zur Ethik der Forschung in ihrem Alltag

Ein kleiner Anlass

In der Arbeit an dem ersten Forschungsvorhaben zur Akademischen Pädagogik fanden wir uns gelegentlich in der folgenden Situation:

Unter den etwa 1.000 zu kategorisierenden Wörtern, die im Zusammenhang von »Lehrerausbildung« festgehalten worden waren, fand sich »Fahnenappelle« notiert, ein einziges Mal. Dort, wo wir es notiert hatten, schien es sachlich überhaupt nicht hinzupassen. Also: raus damit?

Halt: Ist das nicht charakteristisch für die Pädagogik der DDR; das darf nicht verlorengehen!

Aber könnte es nicht auch in einer westlichen Zeitschrift vorgekommen sein? Es folgten plausible Vermutungen wie etwa: »vielleicht direkt nach dem Krieg?« Also wurde im Original nachgesehen.

Heute weiß ich gar nicht mehr, ob die »Fahnenappelle« letztlich im Korpus geblieben sind oder nicht; ich weiß aber noch recht gut, dass wir etwas erschreckt waren. Ein Wort unter 1.000 – was daran aufzuhängen waren wir im Begriff gewesen? Zwar wussten wir Bearbeiter alsbald, woran was hängt; aber dann wird es publiziert, und kein Leser sieht und kann denen jemals auf die Finger sehen, die das irgendetwas einmal erarbeitet haben. Der Forschungsbericht wird und muss für wahr genommen werden können.

Nun hängt an unseren »Fahnenappellen« wahrlich nicht viel. Aber wie wäre es, wenn doch etwas daran hinge? Wird unser wissenschaftliches Selbstverständnis nicht mit geprägt durch Aussagen wie beispielsweise solche über »die« Pädagogik im Nationalsozialismus?

Mein Argument zielt auf die erhebliche *Verantwortung*, die wir haben, wenn wir Daten aller Art, auch Sätze über historische Sachverhalte, produzieren, erheben, verrechnen und als Basis für praktische Argumente, für Deutungen sowie als Medium der Ausbildung von nachwachsenden Profis nutzen. Die Öffentlichkeit der Wissenschaft und die prinzipielle Nachprüfbarkeit entlasten uns – nicht nachhaltig, denn *de facto* kann keineswegs jeder alle Sätze prüfen, die er für seine Argumentation brauchen kann und übernimmt. Wir müssen uns vielmehr darauf verlassen, dass jede noch so kleine Konjektur mit derjenigen Gewissenhaftigkeit vorgenommen wird, die erforderlich wäre, wenn davon der Fortbestand der menschlichen Gesellschaft abhinge – wie *Max Weber* das dramatisch formuliert hat.

Die Frage, die ich mit dieser Vorbemerkung vorbereiten will, ist diese: Was hat es mit dem *Gewissen* auf sich, das sich in solcher *Gewissenhaftigkeit* manifestiert? Im Folgenden werde ich diese Frage exponieren. Dazu gehe ich zunächst von den einzelnen Forschern aus und nehme dann die Disziplin als Ganze in den Blick.

Zur Gewissenhaftigkeit in der Erziehungswissenschaft

In den 1960er und 70er Jahren gab es, den Älteren unter uns vielleicht noch rememberlich, eine vehemente methodologische Diskussion in der Erziehungswissenschaft; auch gab es wohl Bemühungen, daraus forschungsmethodische Konsequenzen zu ziehen. In heutigen erziehungswissenschaftlichen Publikationen haben solche Erörterungen nur selten deutliche Spuren hinterlassen. Dass Publiziertes Ergebnis eines Arbeitsprozesses ist, dass es demnach relativ zu diesem zu interpretieren und mit entsprechender Vorsicht zu genießen wäre – von solchen Kautelen habe ich in letzter Zeit wenig gelesen. Was ich hingegen im Ohr habe, ist das folgende methodische Argument aus einer Diskussion:

»Wenn ich dieses Zitat bei – folgt der Name eines unserer Klassiker – nicht gefunden hätte, dann hätte ich meine These nicht vertreten«. Bei der handelte es sich übrigens um eine sehr praktische und weitreichende These zur Schulreform.

Die ›These‹ hat man, und nun sucht man nach dem großen Bruder, dem Klassiker, der sie gegen denkbare Einwände in Schutz nimmt. Aber das nützt bestenfalls auf einem Markt, auf dem Topoi, Gemeinplätze gehandelt werden.

Am einfachsten scheint das noch bei den Empirikern zu sein, denen kann man ganz gut auf die Finger und ins Getriebe ihrer Forschungsprojekte sehen. Aber wie ist das mit den theoretischen und den nicht-empirischen historischen Arbeiten?

Damals war ich Mitglied einer *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. In dieser Gesellschaft sind, seit Anfang der 1980er Jahre, *Standards der erziehungswissenschaftlichen Forschung* diskutiert worden. Seit 2005 gibt es für ihre Mitglieder einen *Ethikkodex*, in der Vereinszeitschrift abgedruckt und auf der Website verfügbar.

»Der Kodex formuliert einen Konsens über ethisches Handeln innerhalb der professionellen und organisierten Erziehungswissenschaft in Deutschland respektive für die Mitglieder der DGfE.« Die Mitglieder der DGfE »bestätigen und unterstützen« den Kodex.

Der Indikativ ist verdächtig. Immer wieder eingeschränktes Gemeingut der *scientific community* ist der Kodex eher nicht. Jedenfalls erführe man gerne, wie er im Forschungsalltag funktioniert. Die Vermittlung derartiger Standards geht in unserer Disziplin, wenn überhaupt, wohl eher naturwüchsig vonstatten, und zwar im Rahmen derjenigen Meisterlehre, als die sich die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses bei uns abspielt. Nichts hiergegen, wenn dabei zugleich das »wissenschaftliche Gewissen« oder ein funktionales Äquivalent als ein Topos im Diskurs der Disziplin präsent wären – sind sie es? Schon der Begriff für das Gemeinte dürfte eher auf Unverständnis stoßen, und ich füge an: nicht wegen des Begriffs, sondern wegen des Sachverhalts.

Um nun vom Individuum zur *Disziplin* zu kommen: Da ist es nicht besser. Ein Beispiel aus der eigenen Praxis:

Die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* hatte Anfang der 1970er Jahre viel Geld in ein Schwerpunktprogramm *Lehr-Lern-Forschung* investiert, auch in ein

von mir beantragtes und durchgeführtes Projekt. Viele Leute, vor allem ich selbst, haben in diesem viel gelernt. Aber leider lief es bei mir nicht so wie versprochen, verallgemeinerbare Ergebnisse gab es eigentlich nicht. Dies Eingeständnis war schmerzlich; erst das – berechnete, sage ich heute – Zudrehen des Geldhahns hat uns dazu genötigt.

In derselben Zeit hatte *Johannes Flügge* in einem Aufsatz in der *Zeitschrift für Pädagogik* gefragt, was denn wohl aus den vielen, mit viel Aufwand angekündigten Forschungsvorhaben geworden sei. Eine Antwort hat er, soweit ich weiß, nicht bekommen, jedenfalls nicht in einer unserer erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften. Hieran erinnerte ich mich, als ich versuchte, für das besagte Projekt einen Rechenschaftsbericht zu verfassen. Der war, man möge es verstehen, stilistisch noch mit allerlei Larmoyanz und sachlich mit Entlastungsargumenten durchsetzt. Nicht deswegen jedoch, denn das wäre einfach herauszukürzen gewesen, sondern offenbar, weil der Bericht über das Scheitern eines Forschungsvorhabens kein Interesse zu wecken versprach: Er fand keinen Eingang in die erziehungswissenschaftliche Fachliteratur.

Was also ist aus den ungezählten, den eher theoretischen und den noch viel mehr den praxisorientierten »Projekten« geworden, die in unserer Disziplin durchgeführt worden sind? Gibt es irgendwen, gar irgendeine Institution, die dieser Frage nachginge? Ich will die Sache gar nicht auf den Gegensatz von Gelingen und Scheitern reduzieren. Ich frage allgemeiner nach der Struktur eines Prozesses, der sich in unserer Disziplin hinter dem Begriff »Forschungsprojekt« verbirgt. Es gäbe Gelegenheiten genug, dieser Frage ernstlich nachzugehen.

Erich Dauenhauer und *Adolf Kell* hatten – von der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (BLK) beauftragt – die Aufgabe, die Berichte auszuwerten, die aus Projekten der »Wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen zur Integration der Sekundarstufe II« gekommen waren; sie hatten mich daran beteiligt. So ähnlich, wie wir das damals gemacht haben, denke ich mir jene Aufgabe – fragen: *Was* sollte und *wie* sollte es wissenschaftlich begleitet werden? *Wie* wurde diese Aufgabe in der *Praxis* der Begleitforschung interpretiert und durchgeführt? *Was* ist bisher aus der Innovation geworden und aus

der wissenschaftlichen Begleitung derselben *herausgekommen*, und zwar in allen Hinsichten, nicht nur im Blick auf den zunächst verfolgten Zweck? *Dauenbauer* und *Kell* haben ihren Bericht abgeliefert. Ähnliches hat es auch für andere Bereiche der BLK-Förderung gegeben – nicht aber eine breitere Diskussion in der Disziplin über die »Begleitforschung« und ihre Logik.

Etwas anders war das bei dem Schwerpunktprogramm zur Wissenschaftsemigration. Da gab es am Schluss Rechenschaftsberichte, auch in der *Zeitschrift für Pädagogik*. Sehe ich mir die heute an, so stellen sie sich als stromlinienförmige Erfolgsmeldungen dar. Was man so gut wie nicht findet, ist eine Analyse der Prozessabläufe, Dokumentation von Umdefinitionen der ursprünglichen Fragestellung, von praktischen Schwierigkeiten, und zwar prinzipiellen, gar vom Scheitern.

Analog zur Frage nach der individuellen Verantwortung frage ich jetzt: Wo und wie wird so etwas *gebildet*, was ich als das *kollektive Gewissen unserer Disziplin* bezeichne? Sagen wir es neutraler: Wo wird in unserer Disziplin daran gearbeitet, dass die in unserer Forschung produzierten Aussagen für unsereinen und für Außenstehende, für »die Praxis«, »die Bildungspolitik«, *verlässlich* sind? Es gibt so etwas hier und da und immer mal wieder, aber nicht unausweichlich oder gar institutionell verankert, also nach bestimmten Regeln und regelmäßig ablaufend. Ich bin versucht, geradezu ironisch zu sagen: Hängt möglicherweise in vielen Fällen gar nicht viel davon ab, ob alles verlässlich ist, was wir produzieren?

Wir Forscher sind zugleich oder vor allem Lehrer. Sind wir in der akademischen *Lehre* vielleicht etwas genauer als in der Forschung? An einem Beispiel versuche ich zu zeigen, was ich mit dieser Frage sagen will. Meinen Studienanfängern, die sich eine dieser »abstrakten«, »theoretischen« *Einführungen in die Erziehungswissenschaft* anhören mussten, erzählte ich das Folgende:

Ich hörte immer wieder, und es werde ihnen ja auch von Kollegen mit Herzblut nahegebracht, dass solches Wissen tot sei, dass vielmehr das – lebendige – Kind im Mittelpunkt der Pädagogik zu stehen habe. Deswegen müsse zum Beispiel »die Schule neu gedacht« werden, und dergleichen mehr.

Diesen Gemeinplatz nehme ich auf, und zwar so: Die Seinsweise, in der das *lebendige* Kind in einem, in jedem Studium erscheine, sei dort allemal die eines grammatischen Subjekts oder Objekts von *Sätzen über das Kind*, also ein »Kind«. Meine Pointe ist die: Wenn euch denn wirklich an dem Kind, seiner Gegenwart und seiner Zukunft gelegen ist, dann müsstet ihr so, wie mit diesem lebendigen Kind vor Augen, mit dem »Kind« eurer Studien umgehen, genauso verantwortungsvoll wie mit den Kindern im Schulpraktikum. Dann müsstet ihr Sätze und Texte über das »Kind«, mit und an denen ihr im Studium arbeitet, genauso sorgfältig und verantwortungsvoll lesen und schreiben.

Für höchst unprofessionell, ja unmoralisch halte ich es, wenn Erziehungswissenschaftler oder seien es Pädagogen ihren Studenten einerseits dasjenige verordnen, was sie unter »Reformpädagogik« verstehen; und wenn dieselben als Autoren dann in ihren als »Wissenschaft« ausgegebenen Aussagen durchaus nicht immer sehr sorgfältig mit dem »Kind« oder dem »Unterricht« umgehen, also mit Begriffen – als wenn schon der gute, der reformpädagogische Zweck die Zurückhaltung bei der Verwendung professioneller Mittel heiligt.

Ich frage also: Wo ist die Institution, in der dasjenige diskursiv, kollegial, in aller Freiheit der Wissenschaft, aber kritisch und selbstkritisch verhandelt würde, was ich hier anmerke und einklage? Welchen Leitlinien könnte eine solche Diskussion folgen?

Ersichtlich ist die Sache im *Studium* durchaus *nicht folgenlos*: Studenten, denen dort weder Anschauung noch ein Begriff von zum Beispiel »Unterricht« vermittelt werden, und zwar von dem Unterricht, der alltäglich in der Schule stattfindet; die allenfalls »Theorien und Modelle der Didaktik«, übrigens: nicht des Unterrichts, zur Kenntnis zu nehmen haben; und die auf eingängige Slogans wie »Offener Unterricht« oder »Freie Arbeit« verpflichtet werden – diese Studenten dürften schlecht auf den Unterricht in einer gleichsam lebendigen Schule vorbereitet, ihr vielmehr eher hilflos, weil begriffslos ausgesetzt sein. Man wende nicht ein, dass die der Praxis immanente Rationalität als ein recht gutes Korrektiv fungiert. Das trifft zwar zum Glück meist zu, unterstützt im Grunde genommen aber nur mein Argument. – Wo ist eine Institution, in der über das geredet und gerechtet wird, was ich hier anmerke?

In der sogenannten »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« gab es eine Denkfigur, die das Problem zumindest benannte, die Charakterisierung der Erziehungswissenschaft als einer *réflexion engagée*, als welche *Wilhelm Flitner* sie bezeichnet und beschrieben hat, die »Reflexion am Standort der Verantwortung«, die die Mitte dessen sei, »was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf«. Hier finde ich die Leitlinie meiner Kritik. – In seinem Buch mit dem Titel *Philosophie und Pädagogik* hat *Wolfgang Ritzel* eine heute vielleicht schwer verständliche, für mich gleichwohl aufschlussreiche Bestimmung einer *praktischen Wissenschaft* gegeben. Die Erziehungswissenschaft, er sprach lieber von der »Pädagogik«, zählte er zu diesen: »In allen Fällen dient der Zweck der Praxis der Theorie zum Prinzip«. Der Zweck der Praxis: welcher Praxis? der Erziehung. In seiner Sprache ist sodann der Zweck der Erziehung die »Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige«. Ich lese *Ritzels* Bestimmungen als eine andere Formulierung desselben Sachverhalts, den ich zuvor mit *Flitners* Worten zitiert hatte: Die engagierte Reflexion sei Mitte der pädagogischen Wissenschaft – oder eben der Zweck der pädagogischen Theorie. Was aber wäre der Zweck der pädagogischen Theorie? in *Ritzels* Worten: »Zur Pädagogik trägt nur der bei, wer ausschließlich auf die Erkenntnis dessen absieht, was wir Erziehung nennen«.

Zurück zum Anlass meiner Überlegungen. Man wendet ein, gehe es mir offensichtlich um eine Art Behörde innerhalb der Erziehungswissenschaft, die Schriften und Gedanken entweder indiziert oder mit einem *Imprimatur* versieht. Dies ist keineswegs meine Absicht. Und ich habe erst recht keinerlei Form von *pedagogical correctness* im Sinn. Soll das auf der anderen Seite aber heißen, dass jeder auf dem durch das freie Spiel der Kräfte geregelten Markt der Produktion und Distribution Wissen handeln kann, was er als wissenschaftlich deklariert, ganz gleich nach welchen Maximen und Begriffen und mit welchen Methoden es zustande gekommen ist?

In der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* stehen am Ende ihrer Arbeit mehrheitsfähige Resolutionen von Kommissionen oder der Gesellschaft als ganzer. Das ist zweifellos eine der Aufgaben einer wissenschaftlichen *Gesellschaft*. Mein Vorstoß geht gleichsam hinter solche Resolutionen zurück: Woran orientieren diejenigen sich, die

sie formulieren, und diejenigen, die ihnen zustimmen? In einer *wissenschaftlichen* Gesellschaft müssten die Wissenschaft und ihre Verfahren einerseits sowie die Praxis von Erziehung als deren Gegenstand andererseits solche Leitlinien sein. In einer *wissenschaftlichen Gesellschaft* dürften beides keine persönlichen Eigenheiten sein, müssten sie vielmehr *in einem institutionalisierten Diskurs Gestalt annehmen*. Diesen Diskurs und seine Absicherung mahne ich an.

Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förderung von Forschungsprojekten

Vorbemerkung

Die folgenden »Gesichtspunkte« habe ich mir überlegt, als ich zum ersten Mal als ehemaliger Gutachter und nunmehr Berater an einem von der DGfE organisierten »Forschungskolloquium« teilnahm. Ich versuchte, mich zu erinnern: Wie hast du damals als Gutachter Anträge gelesen und beurteilt? Und, da ich selbst das eine oder andere Mal auf der anderen Seite des Tisches gesessen hatte – übrigens damals auch gerade wieder: Worauf hast du geachtet, wenn du einen Antrag gestellt hast?

Einen Antrag auf finanzielle Förderung eines Forschungsvorhabens stellen, das kann man als eine *soziale Situation* betrachten:

- *Antragsteller* wollen etwas erforschen und haben die erforderlichen Mittel nicht;
- *Fördereinrichtungen* haben diese Mittel und einen Auftrag, dem gemäß sie die verteilen;
- eine *scientific community* macht Normen für ein Arbeiten *lege artis* geltend und wacht über ihre Einhaltung; und
- fachlich kompetente *Gutachter* werden von der Fördereinrichtung für eine Expertise in Anspruch genommen; sie arbeiten mit doppelter Referenz: Sie vertreten die Förderinstitution und haben zugleich die Einhaltung der Normen professionellen Handelns sicherzustellen.

Diese Situation hat also eine Struktur. Die bestimmt vorweg alle bei einem Antrag auf Förderung zu berücksichtigenden Gesichtspunkte. Es ist ratsam, dass Antragsteller stets diese Situation als ganze im

Blick haben und sich nicht auf ihren eigenen Standpunkt beschränken; ratsam, denn es hilft bei der Konzeption und Formulierung eines Antrags. Und es hilft, Enttäuschungen zu minimieren, wenn das nicht oder nicht das bewilligt wird, was man sich erhofft.

1

Der Ausgangspunkt für ein Forschungsprojekt ist eine *Frage*,

- auf die es noch keine Antwort gibt und
- deren Beantwortung praktisch bedeutsam zu sein verspricht. Den thematischen Rahmen für »Bedeutsamkeit« gibt dabei in der Regel das Arbeitsgebiet vor, in dem Antragsteller tätig sind.

Man kann auch sagen: Ausgangspunkt ist ein *praktisch* bedeutsames Problem, das noch nicht gelöst ist.

Durchweg sind Forschungsvorhaben zugleich mit Qualifikationsinteressen verbunden. Bei Stipendien für Habilitationen scheinen die im Vordergrund zu stehen; aber auch bei anderen Vorhaben wird oft Doktoranden oder Habilitanden als Mitarbeitern die Möglichkeit zur Qualifikation gegeben. Eine Förderung mit öffentlichen beziehungsweise Drittmitteln ist jedoch nur dann gerechtfertigt, wenn die verfolgte Frage den genannten Kriterien genügt.

2

Die Ausgangsfrage ist in der Regel zu allgemein und ungenau formuliert, als dass man sie auf eine Weise beantworten könnte, die den Ansprüchen an wissenschaftliches Arbeiten genügt. Deswegen wird sie in Teilfragen zerlegt und – wissenschaftlich – handhabbar gemacht: *operationalisiert*. Dieser Schritt muss durch eine Theorie angeleitet werden, in der die Begriffe und Konzepte erläutert werden, mit deren Hilfe das zu bearbeitende Problem, die Aufgabe des Forschungsvorhabens, bearbeitbar gemacht wird. Denn der theoretische Zuschnitt der Frage ist ein Teil der Methode, mit deren Hilfe aus dem in Frage stehenden *Sachverhalt* ein bearbeitbarer *Gegenstand* gemacht wird.

An dieser Stelle eines Antrags wird häufig der Fehler gemacht, dass die Darstellung des theoretischen Rahmens zum Selbstzweck wird. In

einem Antrag sollte der jedoch nur so weit dargestellt werden, wie das für die Definition des zu bearbeitenden Gegenstandes auf der einen Seite und für die Wahl der Arbeitstechniken auf der anderen erforderlich ist. – Ein gegenläufiger Fehler besteht darin, dass man unter Verwendung von Formulierungen wie: »... wichtig ist auch noch ...«, allerlei Fragen aufzählt, die mehr oder weniger lose oder plausibel mit der Themenfrage zusammenhängen, dass man jedoch auf eine Erläuterung der gewählten Methode verzichtet.

3

Der Nachweis, dass die Frage noch offen oder unzureichend beantwortet ist, wird über einen *Literaturbericht* erbracht, der bei der DFG »Stand der Forschung« genannt wird. Gutachter kennen in der Regel das Arbeitsgebiet nicht so genau, als dass sie auf Anhieb beurteilen könnten, ob die Frage nicht schon beantwortet ist. Das müssen die Antragsteller ihnen plausibel darlegen. Außerdem ist das Literaturstudium eine notwendige Voraussetzung für die Eingrenzung der Fragestellung: eine Definition im bildlichen Sinne des Wortes durch Umschreibung eines – noch leeren – Feldes. Der Literaturbericht, nicht allerdings das vorbereitende Literaturstudium, sollte sich auf führende Untersuchungen beziehen und beschränken: also solche, die in den einschlägigen Fachpublikationen veröffentlicht sind, oder auf Übersichtsartikel. Gelegentlich, beispielsweise bei Anschlussprojekten, kann abkürzend auf eigene Arbeiten Bezug genommen werden. Allemal muss aber sichergestellt sein, dass der besagte Nachweis Außenstehenden gegenüber gelingt.

Insbesondere wenn der Stand der Forschung darzustellen ist, muss die Darstellung an den Punkt führen, an dem erkennbar wird, dass die besagte offene Frage noch nicht beantwortet ist. Der Literaturbericht sollte stracks zur Themenfrage und somit Leser dahin führen, dass sie wie der Antragsteller überzeugt sind: Diese Frage muss bearbeitet werden.

4

Der Nachweis der Bedeutsamkeit kann nur über *Plausibilitätsüberlegungen* geführt werden. Selbst dann, wenn eine öffentlich gestellte Frage aufgenommen oder ein Auftrag angenommen werden – etwa im Rahmen der Förderung durch die *Bund-Länder-Kommission* –, muss ein Antrag auf finanzielle Förderung plausibel begründet werden. Das ist nicht zuletzt deswegen wichtig, weil auf diesem Wege am ehesten vermieden werden kann, dass man einem Auftraggeber – und sich selbst – die Ergebnisse liefert, die schon zuvor feststehen.

So ist es allemal auf den ersten Blick verdächtig, wenn in einem Projekt ein »Beweis« geführt werden soll. Es ist dann nicht auszuschließen, dass ein »Ergebnis« bereits vorliegt und nur bestätigt werden soll, ein Vorurteil also. Bei der Evaluation von pädagogischen »Innovationen«, die im Rahmen von »Begleitforschung« auf ihr Funktionieren und ihren Erfolg überprüft hin werden sollen, ist das nicht selten der Fall. Pädagogen sind besonders deswegen anfällig für diesen Fehler, weil sie oft mit den Zielen der zu überprüfenden Maßnahmen sympathisieren. Derartige Bestätigungs- oder Legitimationsforschung findet sich naturgemäß nicht selten bei der Auftragsforschung, die es auch in der Erziehungswissenschaft gibt, zum Beispiel in Gestalt der besagten »Begleitforschung«. Nichts gegen Aufträge – so lange man nicht die Wissenschaft verlässt und sich als Lobbyist zum Handlanger bestimmter gesellschaftlicher, auch bildungspolitischer Interessen macht.

Ein ganz anderer, nicht seltener Fehler bei der Begründung ist der, dass leere Gemeinplätze bemüht werden. Trends, wie beispielsweise die »Globalisierung«, reichen in einem wissenschaftlichen Kontext nicht aus. Auch Redefiguren ersetzen theorievermittelte Begründungen nicht; zurzeit wird gerne die Figur »seit PISA« bemüht. So und als solche sagt sie nichts.

5

Aus dem Vorigen, nämlich Definition und Begründung der Frage, ergibt sich eine Vorstellung von dem Ziel der Untersuchung, dem

erwarteten Ergebnis. Die Formulierung und Eingrenzung der Frage bestimmt implizit die *Struktur der Antwort*. Inhaltlich ist die Antwort naturgemäß offen,

- sie ist gänzlich offen: so etwa bei Explorationen; oder
- sie kann als Ja-Nein-Alternative formuliert werden: eine Hypothese im strengen Sinne dieses Begriffs.

Dieserart »Hypothesen« kommen in der Erziehungswissenschaft sehr selten vor. In der Mehrzahl der Fälle von erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Fragen interessiert nicht so sehr, dass etwas der Fall ist, sondern vielmehr, wie es strukturiert ist und funktioniert.

Bei den »Zielen« wird gerne – im Alltag und in der Wissenschaft – der folgende Fehler gemacht: Die Ziele werden durch die Mittel ersetzt. Das hat zur Folge, dass beides verschwimmt. Wenn ich beispielsweise als Ziel eines Projekts »die Erforschung der Arbeit im Studienseminar« auswies, dann wüssten die Leser weder, was bei dem Projekt als Ergebnis herauskommen soll, noch, wie ich dahin kommen will. – In der Politik ist die »Bekämpfung der Arbeitslosigkeit« ein solches Nicht-Ziel.

Die Vorstellung vom Ergebnis einer Arbeit enthält immer auch mehr oder weniger ausdrückliche Vorstellungen von den Arbeitsmethoden und den Arbeitstechniken, mit denen man das Ergebnis zu erzielen hofft. Häufig ist es sogar so, dass man das Ziel am besten dadurch beschreibt, dass man den Weg genau angibt. Deswegen gehe ich, wenn ich einen Antrag einschätzen soll, meist von der Zusammenfassung sofort zu dem Kapitel über die Arbeitsmethoden. Das heißt natürlich nicht, dass man etwa auf die Formulierung eines Ziels verzichten sollte. Im Idealfall müssten die Gutachter aber in der Lage sein, das Projekt selbst durchzuführen, nachdem sie die Ausführungen über die Methode und den Arbeitsplan gelesen haben. Dazu sollten sie sich vorstellen können, wie das Ergebnis aussehen dürfte.

An dieser Stelle und beim Arbeitsplan findet man die meisten Fehler. Vor allem fehlt es oft an genaueren Informationen. »Interview« oder gar »qualitative Verfahren« sagen nahezu nichts. Welche Form der Befragung wird gewählt? Wie kommt man zu den Fragen, die man im Interview stellen will? Wie hängen diese Fragen mit der das Projekt leitenden Frage zusammen? Häufig ist ersichtlich, dass

Antragsteller das selbst noch nicht genau wissen. Und wenn, wie ebenfalls nicht selten, die Methoden erst im ersten Arbeitsschritt des Projekts entwickelt werden sollen, dann kann man in der Regel nicht davon ausgehen, dass Antragsteller selbst hinreichend genau wissen, worauf sie hinarbeiten. Natürlich ist zu Beginn oft nicht klar, welche Items ein Fragebogen im Einzelnen enthalten soll. Was aber klar sein muss, ist, auf welche Weise diese Items gewonnen werden sollen.

Übrigens spielt die Quali-Quant-Problematisierung hier überhaupt keine Rolle. Die Logik des Vorgehens ist allemal dieselbe, bei »narrativen« Interviews ebenso wie beim Testen von Lernerfolgs-Hypothesen:

- Eine *Datenbasis* wird ausgewählt oder erzeugt: Dokumente, die bereits fertig vorliegen: vor allem in der historischen Forschung; und Dokumente, die für das Vorhaben erst erzeugt werden, wie zum Beispiel die Antworten auf Fragen eines Fragebogens;
- *Daten* werden *ermittelt* und *verarbeitet*: zu Kennwerten, Häufigkeitsverteilungen oder zu »Ethnographien«;
- die Daten werden als *Antworten* auf Teilfragen *interpretiert*, in die die Themenfrage zerlegt wurde;
- zum Schluss sind diese Teilantworten *zur Themenfrage in Beziehung* zu setzen, sowie Leistung und Grenzen des Projektergebnisses festzuhalten.

Wie gesagt, die Logik ist bei allen Forschungsvorhaben dieselbe. Diese Behauptung ist in der Erziehungswissenschaft allerdings wissenschaftstheoretisch umstritten. Es gibt geradezu eine Literaturgattung, die Differenzen herausarbeitet und betont. Für die Forschungspraxis sind solche Kontroversen jedoch ziemlich unergiebig; bei der Arbeit selbst spielen sie keine Rolle.

6

Die Überlegungen zur Methode müssen in einen *Arbeitsplan* übersetzt werden. Für diesen gilt insbesondere, dass Außenstehenden sich vorstellen können müssen, wer da was und – im Blick auf die Themenfrage – warum bearbeitet. Das ist nicht immer einfach. Es gibt sogar eine unangenehme Zwickmühle:

Es ist bekannt, dass man nie alles schafft, was man sich vornimmt. Wenn man deswegen ein bescheidenes Ergebnis in Aussicht stellt, läuft man Gefahr, oder man glaubt das, dass die Sache von den Gutachtern als unerheblich angesehen wird. Also verspricht man mehr, als man leisten kann. Die Gutachter kennen die Zwickmühle und sind anfangs meist geneigt, großzügig zu sein. Wenn dann aber ein Antrag auf Verlängerung, womöglich einer nach dem andern, kommt – dann zeigt das regelmäßig, dass man am Anfang den Mund zu voll genommen hat; und dann ist es mit der Großzügigkeit von Gutachtern und Geldgebern irgendwann zu Ende.

Ich selbst habe es immer so gehalten, dass ich eine möglichst realistische Schätzung des Arbeitsaufwandes versucht habe. Das war immer ein Teil der Vorarbeiten: Gleichsam mit der Stoppuhr messen, wie lange man für die Transkription einer Unterrichtsaufnahme braucht; auf der Basis einer Stichprobe abschätzen, wie viel Kodierentscheidungen erforderlich sein dürften. Trotzdem bin ich meist nicht in der vorgesehenen Zeit fertig geworden; oder ich musste Abstriche vom Programm machen.

7

Mit geradezu logischer Konsequenz sollte sich aus dem Arbeitsplan ergeben, welche *Mittel* zusätzlich zu den in der Institution vorhandenen erforderlich sind. Dies ist der empfindlichste Teil eines Antrags, weil hier die Katze aus dem Sack gelassen und der *nervus rerum* erreicht ist. Und auch hier hapert es immer wieder. Über den Daumen gepeilt – das funktioniert bestenfalls, wenn Gutachter auf der Basis von eigenen Erfahrungen davon überzeugt sein dürfen, dass Antragsteller sozusagen nur vergessen haben, genauere Informationen zu geben. In der Regel müssen unpräzise formulierende Antragsteller jedoch damit rechnen, dass

- der Antrag zurückgegeben wird mit der Auflage zu präzisieren, meist auch zu kürzen;
- die Gutachter der Fördereinrichtung eine pauschale oder eine prozentuale Kürzung vorschlagen; man muss sich dann bei der

Durchführung des Projekts nach der Decke des Bewilligten strecken; aber auch, dass

- der Antrag abgelehnt wird.

Abgesehen von dieser *conditio sine qua non*, der genauen Kalkulation, gibt es in der Erziehungswissenschaft noch so etwas wie Erfahrungswerte. Bei der DFG etwa ist ein Zeitrahmen von zunächst zwei Jahren üblich, drei Jahre sind schon viel. Ebenso sind Mittel für die Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters üblich, dazu vielleicht noch eine wissenschaftliche Hilfskraft und studentische Hilfskräfte, soweit sachlich erforderlich. Was darüber liegt, ist schon eher ein größeres Projekt. – Nicht dass größere Projekte nicht akzeptiert würden. Zu Beginn einer Forscherkarriere oder beispielsweise bei Explorationsstudien sollte man damit jedoch vorsichtig sein.

8

Für Gutachter sollte beurteilbar sein, ob die durch die Frage und ihre Operationalisierung definierte Aufgabe

- lösbar ist;
- ihre Bearbeitung im Rahmen des Faches bedeutsam ist;
- mit den vorgesehenen Methoden und mit den vorhandenen sowie den zusätzlich beantragten Mitteln mit Aussicht auf Erfolg bearbeitet werden kann.

Der Antrag ist eine, die entscheidende Basis für ein solches Urteil.

Ein Weiteres kommt dazu: Gutachter sollten eine Vorstellung davon haben oder bekommen, ob der Antragsteller und die etwa vorgesehenen Mitarbeiter über die erforderlichen Ressourcen verfügen. Das sind einmal die persönlichen Qualifikationen, weswegen nach einschlägigen Publikationen und gegebenenfalls vorher durchgeführten Projekten gefragt wird, zum anderen danach, welche finanziellen Leistungen der Antragsteller einbringen kann. Hiernach wird in der Regel ausdrücklich gefragt. Da gibt es Unterschiede. Bei einem Habilitandenstipendium mögen Büromaterialien durchaus ins Gewicht fallen. Wenn jedoch ein ganzes Forschungsinstitut hinter einem Antrag steht, wäre ein Antrag auf deren Finanzierung eher lächerlich.

Zu den Ressourcen kann man auch die Expertise von Fachkollegen rechnen. Wenn das Projekt in einem größeren Arbeitszusammenhang angesiedelt ist, dürfen die Gutachter davon ausgehen, dass es so etwas wie eine informelle Beratung und Prüfung gibt, was die Aussicht auf Erfolg erhöht. Allerdings: *name dropping* bringt nichts.

9

Für die Beurteilung eines Antrags ist es unabdingbar, dass durchschnittlich gebildete Gutachter dem *Gedankengang* folgen können und dass sie nicht schon bei der Logik von Sätzen ins Stolpern kommen. In Gesprächen über welche Texte auch immer mache ich und machen Gesprächspartner mit mir die Probe: Den Satz oder Gedankengang habe ich nicht verstanden; was meinst du damit? Die Antwort ist zumeist durchaus verständlich. Dann schreib das doch so auf, wie du es gerade gesagt hast.

Die äußere Form eines Antrags sollte zwar für die Beurteilung der Sache unerheblich sein. Wenn allerdings die Sprache der Sache nicht angemessen ist: Orthografie, Grammatik, Stil, vor allem Begriffe, dann könnte es sein, dass die Gutachter auf die Idee kommen, von der Sorgfalt hier auf die Sorgfalt bei der Arbeit am Projekt zu schließen. Zurzeit usurpiert in der Umgangssprache das »durch«, womit etwas als ein Mittel eingeführt wird, das Terrain des »wegen«, das eine Ursache anzeigt. Alltagssprache hin und her: Wenn in der Wissenschaft Mittel und Grund nicht auseinander gehalten werden, dann ist nicht auszuschließen, dass am Ende auch in der Sache ein Durcheinander herauskommt.

10

Es gibt einen *Königsweg* zu einem erfolgreichen Antrag: erfolgreiche Projekte studieren. Die Geschichte eines Projekts von den Vorbereitungen eines Antrags bis hin zu den Ergebnissen ist die beste Illustration dessen, was in Handreichungen nur abstrakt, das heißt losgelöst von der praktischen Forschungsarbeit erläutert werden kann. In Forschungsinstituten und forschungsintensiven Instituten mag es selbst-

verständlich sein, dass man sich zuvor durchgeführte Projekte zum Vorbild nimmt. Ich habe allerdings nicht erlebt oder davon gehört, dass dieser Weg in der Erziehungswissenschaft unter den üblichen Arbeitsbedingungen begangen würde. Allerdings muss ich auch einräumen, dass mir keine für ein solches Studium geeignete Projektdokumentation bekannt ist. Aber man kann sich ja auch direkt an erfahrene Forscher wenden. Und es gibt einen Knüppeldamm: Entwürfe der Kritik aussetzen – von Mitarbeitern, Fachkollegen, interessierten Laien, solchen nämlich, die zwar etwas vom wissenschaftlichen Arbeiten, nicht aber unbedingt von der Erziehungswissenschaft verstehen müssen. Die wichtigste Kritik ist allerdings die Selbstkritik. Ich habe nicht den Eindruck, dass dieser Weg in unserer Wissenschaft besonders gern begangen wird.

11

Gutachter beurteilen und empfehlen. Im Verfahren der Begutachtung gibt es mehrere Stellen, an denen sie auch beratend hilfreiche Hinweise geben können: Rückfragen, ausdrückliche Hilfestellung und Erwartungen. Welche das auch immer sein mögen: Das Projekt machen und verantworten die Antragsteller. Sie, nicht die Gutachter sind es letzten Endes, die derartige Hinweise berücksichtigen oder auch nicht, die also präzisieren, kürzen, besser begründen oder auch neu beantragen können und sollten.

Erziehungswissenschaft zwischen Ansatzologie und Halbbildung

Das Problem

Ein ausländischer Kollege, der anglo-amerikanischen Tradition näher stehend als ich, wunderte sich gelegentlich über eine Beobachtung, die er bei der Lektüre deutschsprachiger, erziehungswissenschaftlicher Texte gemacht habe. Da werde – ich vereinfache – häufig nicht etwa über Erziehung geschrieben, auch nicht auch über den Unterricht, sondern darüber, wie man über die Praxis von Erziehung und den Unterricht rede und vor allem reden solle. Als ein Beispiel aus seinem Arbeitsgebiet nannte er die *Theorien und Modelle der Didaktik* von *Hervig Blankertz*. Es sei ihm völlig unverständlich, dass dieses Buch in Deutschland und darüber hinaus als Blaupause für die Literaturgattung *Didaktik* fungiere und in der Lehrerbildung eine geradezu kanonische Geltung habe.

Als ich das las, habe ich mich geärgert. Hatte ich das Buch doch auch für meine allererste Vorlesung in Hannover als Leitfaden benutzt, wenn auch ein wenig mit Hinweisen auf die Empirie von Unterricht angereichert. Aber ich musste ihm Recht geben. Was können unsere Lehrerstudenten mit ›Theorien‹, ›Modellen‹ oder auch ›Ansätzen‹ anfangen? Die Praxis begreifen – vielleicht. Aber dazu muss man sich das zu Begreifende, den ›Unterricht‹, allgemeiner ›Erziehung‹ und ›Bildung‹, allererst fürs Begreifen verfügbar machen. Die ›Theorien‹ und ›Modelle‹ waren dazu gedacht, die schier unübersehbare Vielfalt der Texte *über* den ›Unterricht‹ zu ordnen; ›wissenschaftstheoretisch‹ nannte man das Vorgehen dabei, wohl nicht ganz zu Recht. Gleichviel, den vorgesehenen Adressaten kann das kein Stück dabei helfen, den ›Unterricht‹ *zu begreifen*, den sie aus langjähriger und intimer Erfahrung *kennen*. So wurde mir zunehmend plausibel, dass und warum

jener Kollege mit dem nichts anfangen konnte, was ich später, leise ironisierend, *approachology* nannte.

Blankertz hat sein Denkmal in *Wikipedia* bekommen und ist nur noch seinen Schülern und ehemaligen Mitarbeitern ein Begriff. Die haben zwar eine Weile eifrig an seiner Vorlage weitergestrickt und noch eine Reihe von anderen »didaktischen Modellen« erfunden. Aber inzwischen ist man weiter in der Didaktik und überhaupt in der Erziehungswissenschaft. Man weiß, dass es so etwas wie »den Unterricht« nicht gibt, nur die Rede von einem etwas, dem Kommunikationspartner den Namen des »Unterrichts« geben. Weil das so ist, kann man das, wovon die Rede ist, vergessen und sich stattdessen auf diese Rede selbst kaprizieren.

Die heute gebräuchlichen Formate solcher Rede gehen auf die alten »Theorien und Modelle« zurück, verfeinern sie allerdings erheblich. Man verständigt sich auf bestimmte Wörter mit umschriebenem emotionalem und kognitivem Gehalt, meist »Begriffe« genannt; und auf ebensolche Sätze, deren Inhalt naturgemäß ein wenig komplexer sein darf, als Begriffe es sind. Für die sind die Bezeichnungen »Modell«, »Ansatz«, auch »Theorie« oder »Hypothese« am gebräuchlichsten; bescheidener ist von »Zugängen« die Rede, auch »Betrachtungsweisen« findet man. Nimmt man dazu, dass alle ihrerseits mit passenden Prädikaten versehen werden können – »konstruktivistisch« hätte ich vielleicht jenen Zugang nennen können, der den Unterricht als solchen zum Verschwinden gebracht hat –, dann kann man ermessen, wie flexibel dieses Mittel der Verständigung ist. Zusammenfassend spreche ich demnach von der *ansatzologischen Methode der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation*, kurz: der *Ansatzologie*.

Mächtige Akteure

Wenn man in unserer Wissenschaft nach starken Argumenten sucht, bietet sich wohlfeil eine bestimmte Sorte von »Begriffen« an, Wesenheiten geradezu, die mit einer erheblichen Definitions- und Erklärungsmacht ausgestattet sind. Nehmen wir zum Beispiel eine der bedeutendsten Mächte, die »Aufklärung«: Da gab es vor Zeiten kluge Köpfe, die nach den Hintergründen und Ursachen von Abläufen in

der Natur oder im Zusammenleben von Menschen fragten und ›Aufklärung‹ darüber suchten. *Sokrates* zum Beispiel wollte herausfinden, was es mit der ›Tugend‹ als einer Maxime menschlichen Handelns auf sich habe; auch *Kant* schien diese Frage immer noch nicht hinreichend beantwortet zu sein. Genauer: Jene Menschen wollten wissen, ob gängige Meinungen, an denen Menschen im Alltag ihr Handeln orientieren, einer kritischen Nachprüfung standhalten, ob die Maximen des Alltags halten, was sie versprechen, und wie begründet die Versprechen sind. ›Aufklärer‹ nennen wir sie dementsprechend, nicht sonderlich differenziert, aber zutreffend.

Als ›antike‹ Philosophen und Künstler bezeichnen wir auf dieselbe Weise zusammenfassend Leute, die vor einigen tausend Jahren gelebt und uns ihre Werke hinterlassen haben; ›Pietisten‹ schimpfte man vor einigen Jahrhunderten solche, die praktizierte Frömmigkeit für wichtiger als kirchliche Dogmen hielten; ›Reformpädagogen‹ wollen es heute anders machen, als es die Regel des pädagogischen Alltags ist.

Die Autoren, an die ich denke, gehen noch einen Schritt über die Abkürzung hinaus. Ihre Konstrukte erscheinen der Grammatik ihrer Sätze und der Logik ihres Arguments nach als *Wesenheiten*, die etwas verursachen, gar als historisch wirkmächtig etwas leisten können und leisten: »Die Aufklärung hatte über ihren religiösen Nebenzweig gesiegt« – so lesen wir in der ›Geschichte der Erziehung‹ von *Blankertz*.

Einmal darauf aufmerksam gemacht, laufen mir laufend solche Wesenheiten über den Weg: von ›der Antike‹ über ›die Reformation‹, ›den Kapitalismus‹ und ›den Humanismus‹ bis hin zu ›der Moderne‹, inzwischen ist auch schon eine ›Postmoderne‹ darunter. Sie alle und viele andere mehr sind eifrige Akteure im pädagogischen Alltag und vor allem im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Denkt man aber darüber nach, was sich hinter der Erwähnung verbirgt, so bleibt nicht viel von ihrer imponierenden Erscheinung übrig. Bestenfalls *verweisen* sie auf solide Fakten oder schlüssige Argumentationen; meistens allerdings sagt der Verweis auf derartige ›Mächte und Gewalten‹ nichts.

Eine Variante dieser – im wahrsten Sinne – Herrschaften sind die ›Heiligen‹ der Pädagogik, wie ich sie nenne, die so genannten ›Klassiker der Pädagogik‹. Im Rahmen einer inhaltsanalytischen Untersu-

chung habe ich gefragt, mit welcher argumentativen Absicht Erziehungswissenschaftler in Zeitschriftenaufsätzen andere Autoren in Anspruch nehmen. Ich konnte nur andeutungsweise herausfinden, ob die Autoren vom Klassiker die Sicht auf bestimmte Dinge gelernt oder übernommen haben – oder ob sie einfach seinen Namen nutzen, um Kredit von den in Aussicht genommenen Lesern zu erhalten. Vermutlich hängt auf dem Markt, den ich unten noch erwähnen werde, beides auch irgendwie zusammen. Jedenfalls bietet sich ein ähnliches Bild, selbst wenn man genauer hinsieht und nicht so großzügig, wie ich das bei der Rede von den »Mächten und Gewalten« soeben tat. Jene »Klassiker« haben – analog zu unseren »heiligmäßig« lebenden »Heiligen« der Kirche – sozusagen »pädagogikmäßig« argumentiert und manchmal auch gehandelt. Deswegen können wir sie für starke Argumente als Referenzen heranziehen und brauchen uns unsererseits nicht weiter zu bemühen, also nicht so genau hinzusehen und schon gar nicht so genau nachzudenken.

Das »Kerncurriculum« und seine Kinder

Eine für die Erziehungswissenschaft zuständige, wissenschaftliche Gesellschaft hat seit längerem ein so genanntes »Kerncurriculum«:

»Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft ist der verbindliche Mindeststandard für ein universitäres Hauptfachstudium der Erziehungswissenschaft.[...] Angesichts der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner Verwendungs- und Berufsbezüge ist es für die weitere Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiums unumgänglich, Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens auszuweisen. Dabei geht es darum, die Verständigung über erziehungswissenschaftliche Fragen und pädagogisches Handeln aufrecht zu erhalten und zu verbessern, damit sich erziehungswissenschaftliche Theorie und Empirie sowie ihre Beziehungen zur professionellen Praxis weiterentwickeln.«

Ein Hinweis auf die »europäische Integration«, die »Internationalisierung und Globalisierung« fehlt ebenso wenig, wie der auf die Notwendigkeit »Wissen, Methoden und Denkweisen des Faches international austau-

schen zu können«; was »sowohl für berufliche Tätigkeiten als auch für die wissenschaftliche Kommunikation« gelte.

Die vollmundige Absichtserklärung wirft jedoch allerlei Fragen auf, vor allem diese: Woraus besteht der Kern? Sieht man hin, so zeigt sich: vor allem aus »Grundbegriffen«, überhaupt aus »Begriffen«, aus »Theorien«, »Ansätzen«, »Aspekten«, »Bedingungen«, und zwar für die Sachverhalte, die Alltagsmenschen »Erziehung« oder »Bildung« nennt oder andernorts einfach *education*. Nicht, dass die *Praxis Erziehung* nicht vorkäme. Aber es scheint, als sollten es solche *Begriffe* sein, die *Gegenstand der Arbeit* im Studium sind, nicht aber die *Praxis in der Modalität von Begriffen*. Das, wozu es noch keine Theorien gibt, dazu könne man nicht viel sagen, las ich sinngemäß in einem Skript zu einer »Einführung in die Erziehungswissenschaft«.

Diffusion und Konfusion

Da ist noch etwas, von Vielen zwar beklagt, gleichwohl aber in großem Umfang praktiziert. Jene berufsständische Gesellschaft ist über die gut 60 Jahre ihres Bestehens hin gewachsen und gewachsen und gewachsen. Zunächst nur die Zahl der Professoren; davon hatte es zu Beginn noch nicht viele gegeben. Dann kamen Promovierte dazu, sofern sie zwei Bürgen aufreiben konnten; heute, zwar nur mit dem Status von Assoziierten, auch Doktoranden. Gewachsen ist auch die Zahl ihrer Sektionen (zurzeit 15), mit jeweils bis zu vier Kommissionen – von A wie »Allgemeine Pädagogik« bis Z wie »freiZeitpädagogik«. Eine der jüngeren Kreation ist die so genannte »Organisationspädagogik«, der doch tatsächlich *expressis verbis* ein »entgrenztes Verständnis des Pädagogischen« zugrunde liegt. Man braucht sich nur ein wenig bei Programmatik und Aktivitäten jener Kommissionen im Einzelnen umzusehen, dazu noch in den Vorlesungsverzeichnissen der Hochschulen: Da tut sich ein Spektrum auf, das über weit mehr Farben verfügt als das sichtbare Licht.

Um in diesen Bilde zu bleiben: Was aber *ist* dann das Licht, das uns bei Kerze, Sonne oder Taschenlampe zum Wort »Licht« *veranlasst*? Übersetzt: Was *ist* die Erziehung, die uns von »Erziehung« bzw. von

»Pädagogik« reden lässt? Viel wird darüber geschrieben, über die »Bildung« auch noch, da sind die Grenzen fließend. Aber wer nach einer Sprache sucht, die als Grundlage einer praktisch tragfähigen Verständigung im Alltag dienen könnte, einer Verständigung über das Sitzenbleiben, die Ausgangsschrift, die Heimeinweisung oder die Disziplinprobleme, die eine allein *erziehende* Mutter hat – da ist man auf das solide pädagogische Alltagswissen angewiesen. Die »Begriffe« der Erziehungswissenschaft sind eher das, was ich »essentialistische Definitionen« oder »Ist-eigentlich-Definitionen« nenne: ein vorzügliches Mittel, dauerhaft und ungestört aneinander vorbei zu reden.

Es gibt da noch andere, probate Mittel: So berichtete ich etwa in einem Gespräch, dass ich mich um einem »Begriff von Unterricht« bemühte. *Den, einen* Begriff von Unterricht gibt es nicht, halten mir die philosophisch ambitionierte Kollegen ebenso entgegen wie der Empiriker, der einige Hundert davon gezählt haben will.

Die Verwirrung ist groß und bequem.

Diskussion

In englischsprachigen Zeitschriftenaufsätzen, in denen Forschungsergebnisse vorgestellt werden, findet sich am Ende ein als *Discussion* überschriebener Abschnitt. Da wird geprüft, wie weit diese Ergebnisse eine Antwort auf die Ausgangsfrage erlauben und erwogen, welche weitergehenden Untersuchungen angestellt werden müssten oder sollten. »Diskussionen« gibt es auch bei uns. Das aber ist nicht die gute, alte Diskussion; die gibt es kaum noch. Heute hat sie ein eigenes Format gefunden: die »Tagung«, auch schon mal anspruchsvoller »Symposium« genannt. Einem »Vortrag« folgen da »Fragen«, wenn genügend Zeit ist, sind das auch schon mal Korreferate. Informationsfragen erlauben es auf der anderen Seite Vortragenden all das nachzutragen, was man nicht in den vorgegebenen, nicht selten ohnehin schon großzügig ausgeweiteten Zeitrahmen hat unterbringen können. Kritische Einwände fallen meist dem Zeitbudget zum Opfer.

Aber die so genannte »Diskussion« ist auch gar nicht das Wichtigste. Tagungen u.ä. bezwecken; vielmehr ist es allemal ein »Tagungsband«, in dem der Vortagstext abgedruckt wird, meist ohne dass die »Diskussion« Spuren darin hinterlassen hätte. Unabdingbar ist jedoch der Abdruck als solcher, und zwar für die Bereicherung der jeweiligen Schriftenverzeichnisse. – Zugegeben, auch ich habe mich an dieser Sitte beteiligt. Ich erwähne sie hier, weil sie mir die Überleitung zum Folgenden erlaubt.

Platons Höhle

Als Studenten lernten wir *Platons Sokrates* kennen. Der hatte sich – gemäß dem Dialog *Politeia* – mit seinen Freunden auf die Suche nach denjenigen Menschen gemacht, die am besten geeignet sind, einem Gemeinwesen vorzustehen, und letztlich danach gefragt, wie diese Männer ausgebildet sein müssten.

Bevor sich sagen lässt, was ein Curriculum für die Ausbildung dieser Leute enthalten müsste, sollte natürlich klar sein, was überhaupt der Sinn einer Ausbildung zum Staatsmann ist, so etwas wie die ihr zugrunde liegende Idee. Ähnlich stellte sich vor Jahren für mein auf den Lehrerberuf vorbereitendes Studium die Frage nach dessen Sinn. Die Antwort meiner akademischen Lehrer lautete: »Bildung«; und diese wurde uns nicht zuletzt an eben jenem Dialog erläutert, genauer: am sogenannten »Höhlengleichnis«, dessen sich *Sokrates* bedient haben soll:

Man stelle sich eine Höhle vor mit Menschen darin, wie in einem modernen Kino. Die Menschen seien allerdings gefesselt und könnten nur nach vorne auf eine Wand dieser Höhle sehen. Diese Wand diene als Projektionsfläche jenes »Höhlenkinos«. Die Leute sähen nur die Bilder, Schattensrisse, und hörten nur die Worte, die mit den Bildern zusammen geäußert werden, dazu noch das, was ihre Mitbewohner sagten; sehen könnten sie diese aber nicht. Dieses Ganze sei *ihre Wirklichkeit*. – Nun werde einer dieser Kinobesucher losgebunden, hinausgeführt, widerwillig zunächst, weil ihn das Licht schon im Vorraum blendet. Dann sehe er, wie dasjenige sozusagen tatsächlich aussieht, was er bislang für wirklich hielt, wovon

allerdings bislang nur Schatten und die Rede waren. Nicht nur das: Draußen erkenne er, dass es die Sonne ist, die all das sicht- und erkennbar macht, was er jetzt »sieht«.

Die Umwendung von den Abbildern zu den Dingen, die abgebildet werden; vielleicht auch noch die Einsicht, dass diese Dinge einen Sinn haben, für den im Gleichnis das Sonnenlicht steht – das interpretierten unsere akademischen Lehrer als ein Bild für den Prozess der Bildung. Durch das Gleichnis angeregt, suchten und verstanden wir Wesentliches von dem, was Lehrern von Berufs wegen aufgetragen ist.

Um zu meinem Punkt zu kommen: Ich will sagen, dass jene »Begriffe« in der Erziehungswissenschaft häufig nichts anderes sind als die Schatten, wie *Sokrates* sie auf der Höhlenwand sah. Jene sogenannten »Ansätze« und »Theorien«, und wie sie alle heißen, sind die vorzüglichen Gegenstände, an denen die Erziehungswissenschaft mit wissenschaftlichen Methoden arbeitet. Das hingegen, was die Begriffe *begreifen* sollen, ist nur dem Erzähler des Gleichnisses verfügbar; in der Höhle hat es sich im Selbstverständlichen verflüchtigt.

Ich kann mich nicht daran erinnern, dass in der Interpretation meiner akademischen Lehrer der Fortgang des Gleichnisses eine Rolle gespielt hätte; ich verstehe aber, warum das wohl nicht der Fall war:

Der nunmehr Gebildete sei in die Höhle zurückgekehrt, habe versucht, seine Mitmenschen dort über ihre Lage *aufzuklären*, sie gar hinauszuführen – da hätten die sich aber gewehrt, denn mit solch nicht erbetener Aufklärung hätte er ihre Welt zerstört. Nach dem Leben hätten sie dem Aufklärer getrachtet, um ihn zum Schweigen zu bringen.

Wer den guten, alten *Sokrates* und sein Schicksal auf diese Weise für eine Zeitdiagnose ausnutzt, wer so despektierlich mit der Wirklichkeit an der Wand umgeht, den Bildern also und den Reden, die sie begleiten, setzt sich dem Verdacht aus, er stilisiere sich zum Märtyrer? Gut, heute wird niemand wegen philosophisch begründeter Kritik umgebracht. Immerhin kann man totschweigen. Aber das ist ein anderes Thema.

Wenn man die Gleichniserzählung näher betrachtet, fällt auf, dass sie nur die halbe Geschichte bietet. Denn da fehlen mindestens noch zwei Gruppen von Leuten. Als erstes kann man nämlich darauf aufmerksam machen, dass irgendjemand die Höhlenbewohner in ihre Behausung gebracht und gefesselt haben muss; nennen wir ihn einen Souverän, Machthaber; heute würden wir vielleicht von Sozialisationsbedingungen sprechen. Wir wissen überdies, dass solche Mächte und Gewalten nicht nur mit Stricken, sondern auch mit Einfluss und Reichtum fesseln können.

Interessanter sind die aber Anderen; man findet sie, wenn man fragt, woher die Bilder an der Höhlenwand stammen und woher die Höhlenbewohner die Vorstellungen haben, die sie zu ihren Unterhaltungen anregen. Ich stelle mir das so vor:

Da gibt es Menschen, die schon die alten Griechen als »Banausen« bezeichneten, die also mit ihren Händen – im wahrsten und im übertragenen Sinne – in und an derjenigen Welt arbeiten, in der die besagte Höhle ihren Ort hat. Diese Banausen verständigen sich natürlich über ihre Arbeit, und solche Gespräche macht irgendwer den Höhlenbewohnern zugänglich. Wir dürfen vermuten, dass diese Mittler solche Banausen sind, die das bequeme Höhlendasein der harten Arbeit draußen vorziehen und sich freiwillig an den privilegierten Ort begeben. Von da an geht es glatt weiter: Die ehemaligen Banausen unterhalten sich über das, was sie einmal gemacht oder gesehen haben; andere, zumal die in der Höhle Aufgewachsenen, greifen das auf und haben damit den Stoff für ihre Räsonnements.

Und der widerstrebend Herausgeführte? Man könnte *Platon* die Geschichte ja auch so weiter erzählen lassen, dass der schnellstens und freiwillig ins heimische Milieu und die überschaubare Umwelt zurückgekehrt ist. – Ein Narr, wer an Lehrer und Erzieher dort und Erziehungswissenschaftler hier denkt, an die Gespräche im Lehrzimmer dort und, wie gesagt, unsere »Ansätze« & Co. hier.

Halbbildung?

Theodor W. Adorno hat den Begriff der ›Halbbildung‹ zwar nicht geprägt. Wohl aber hat er ihn in aller Schärfe zu einer Kritik dessen verwendet, zu dem die Idee der Bildung degeneriert sei; genutzt zu einer Kritik, die die ›Bildung‹ wieder in ihr Recht setzen sollte.

»Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten« – so definiert er die ›Halbbildung‹. »... als entfremdetes Bewußtsein« kenne Halbbildung »kein unmittelbares Verhältnis zu irgend etwas, sondern ist stets fixiert an die Vorstellungen, welche sie an die Sache heranbringt«. Am Ende sei »der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.«

Das Argument hat er vielleicht nicht direkt von *Platon*. Aber unschwer erkennt man bei ihm dessen *periagoge*, die ›Umkehr‹ von den beziehungslosen Abbildern zu den ›lebendigen‹ Sachgehalten, die sie repräsentieren. Wenden wir Erziehungswissenschaftler nun, in kritischer Absicht oder zu apologetischen Zwecken, *Adornos* Argument auf unsere eigene pädagogische Bildung an. Dann könnten wir die Mechanismen rekonstruieren, wie diese »aller Aufklärung und verbreiteten Information zum Trotz und mit ihrer Hilfe, zur herrschenden Form des gegenwärtigen Bewußtseins wird«. Aber »eben das erheischt weiter ausgreifende Theorie«. Die spare ich mir.

Stattdessen ergänze ich am Schluss, dass ich nicht etwa an »gewisse Kreise unter den Vertretern der Erziehungs- und natürlich auch der Bildungswissenschaft denke, an einzelne Teildisziplinen unter dem Dach eines Plurals von ›Erziehungs-‹ und ›Bildungswissenschaften‹. Alle gehören dazu, die *Adorno*-Nachfolger ebenso wie die, die sich der so genannten ›Empirie‹ oder der Praxisanleitung verschrieben haben. Und um Missverständnissen vorzubeugen: Was die – bildlich gesprochen – ›Banausen‹ tun, was in der so genannte ›Praxis‹ geschieht, dient mir keineswegs als Vorbild, sondern lediglich als Referenz der Unter-

haltungen in der Höhle, als ein Hinweis auf den Bezug auf eine Sache, die allein die gemütlichen Höhlengespräche legitimieren könnte.

Gerne wäre ich jetzt fertig. Ich bin es aber leider noch nicht. Mit Bedacht habe ich Titel und Argumentation mit Blick auf meine Wissenschaft als ganze formuliert; auch habe ich mich soeben per »wir« einbezogen. Wenn man, wie ich, *Adornos* Hinweis folgt, dann muss man ehrlicher Weise dessen Argument bis zum Ende zur Kenntnis nehmen. Demnach ist es nicht etwa so, dass es einen *Archimedischen Punkt* außerhalb gäbe. Unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen des Bildungswesens ist jeder Diskurs in diesem und über es in der Gefahr, zu einem ansatzologischen Plaudern oder, um es so zu sagen, zu »pädagogischer Halbbildung« zu werden. Ein Ausweg? etwas dramatisch und mit den Worten *Adornos*: Es gibt wohl »keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der [die pädagogische, P.M.] Bildung notwendig wurde«.

Das ist leichter gesagt als getan. Denn wir haben zu berücksichtigen, dass die Ansätze auf einem Markt gehandelt werden, der anders aussieht als der, auf *Sokrates* und seine Gesprächspartner ihre Meinungen austauschten. Zu dessen Beschreibung reicht sein schönes Gleichnis nicht mehr aus. Auf diesem Markt unserer und vermutlich auch der einen und anderen Wissenschaft sonst zählen »Wahrheitsgehalt« und »lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten« nicht zu den alleinigen Kommunikationsmedien; mindestens ebenso bedeutsam sind Publikationslisten, Renommee, Drittmittel und Gehälter. Insofern führt das Gleichnis, wie ich es hier beanspruche, in die Irre, weil es eine Welt suggeriert, die es so nicht gibt und vermutlich auch nie gegeben hat.

Kurzum

Das Bild von der Höhle habe ich nur in polemischer Absicht eingeführt. Es könnte zu der Auffassung führen, es gäbe für uns – Alltagsmenschen und Wissenschaftler – eine unverstellte, unvermittelte Anschauung der Dinge. Jedenfalls dort, wo wir uns über sie zu verständigen suchen, haben wir sie nur und ausschließlich in symbolisch

codierter Form, nur *vermittelt* zur Verfügung. In diesem Sinne darf man das Höhlengleichnis geradezu als einen trefflichen und treffenden Ausdruck eines unhintergehbaren Sachverhalts betrachten. Der berühmte *Platon*-Übersetzer *Friedrich D. E. Schleiermacher* hat in seiner Hermeneutik ausgeführt, dass ein Durcheinander von idiosynkratischen Vorstellungen keineswegs die Konsequenz sein muss. Um es sehr vereinfacht zu sagen: Es muss möglich sein, dass die Höhlenbewohner sich irgendwann auf *gemeinsam geteilte Erfahrungen* mit dem beziehen können, über das sie reden und worauf ihre Überzeugungen basieren – wenn sie nur weit genug gleichsam hinter ihre scheinbar divergierenden oder gegensätzlichen Meinungen zurückgehen.

Das würde voraussetzen, dass wir uns aus dem Gespräch oder der Auseinandersetzung zurückziehen und uns selbst, als die Gesprächspartner oder Streitenden, von außen betrachten und uns selbst als solche, die eine Position vertreten, eine Rolle spielen – *neben* anderen denk- und vertretbaren. Um wiederum *Platons* Gleichnis zu bemühen: Eine derartige *metanoia*, Reflexion, könnte der in die Höhle Zurückkehrende den darin Ge-, besser: Befangenen vorzuschlagen haben. Etwas in dieser Art, stelle mir vor, könnte *Adorno* mit der »kritischen Selbstreflexion« gemeint haben – was auch immer, jedenfalls nicht die gedanken- und begriffslose Ansatzologie.

Bin ich das alles auch? Über das Böse und eine aufgeklärte Pädagogik

Der Anstoß

Ganz am Ende des Buches fragt die Enkelin des Nazis den jungen Strafverteidiger: »Bin ich das alles auch?« Er sagt: »Du bist, wer du bist«.

So *Ferdinand von Schirach*, der Autor des Romans *Der Fall Collini*, selbst ein Strafverteidiger, am Ende eines biografischen Interviews, mit dem der Roman endet. Als ich den Roman und diese Pointe las, kam mir ein Text von *Klaus Prange* in den Sinn, eine Polemik mit dem Titel: *Sind wir allzumal Nazis?*

»Sünder« hatte ich automatisch meinem Programm diktiert. Natürlich hat *Prange* mit Bedacht auf den in unserer Alltagssprache geläufigen Vers des Römerbriefs 3, 23 angespielt: »Denn es ist hier kein Unterschied: sie sind allzumal Sünder ...« – die jüdischen sowohl wie die heidnischen Christen meinte Paulus damit.

Schon als ich seinen Text ersten Mal gelesen hatte, war ich nicht mit ihm einverstanden gewesen. Der Roman hat mich angeregt, ihn jetzt noch einmal zu durchdenken. *Prange* hatte seinem Ärger über einen Diskussionsbeitrag von *Wolfgang Keim* auf dem Bielefelder Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* Ausdruck gegeben. Was war der Hintergrund?

Zu Beginn der 1980er Jahre hatten Pädagogen und Erziehungswissenschaftler begonnen, ihre akademischen Eltern auf deren Biografie und insbesondere Publikationen hin zu befragen. Dies war der Kontext, in dem unter anderem die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* jenes Programm auflegte, das den Verlust der »Wissenschaftsemigration«

bilanzieren sollte. Und dies war der Kontext, in dem ich 1986 ein Rundgespräch zum Thema: *Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945*, organisiert habe.

Anlass für das Gespräch war eine Situation, in der Vorstand der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* eine durchaus unrühmliche Rolle gespielt hat: Anlässlich eines Kongresses in Kiel hatte man 1984 den dortigen Senior *Theodor Wilhelm* mit der Ehrenmitgliedschaft würdigen wollen. Das rief bei einer Reihe von Mitgliedern wegen seiner Vergangenheit nicht nur Widerspruch, sondern auch Ärger hervor. In der Liste der Ehrenmitglieder findet man seinen Namen nicht mehr.

Nahezu alle Details dazu habe ich vergessen. Wohl aber ist mir eine Antwort auf meine Einladung in Erinnerung, in der ich *Ernst Krieck* und *Alfred Bäumler* als »deutsche Pädagogen« reklamierte. Ich hatte damit zum Ausdruck bringen wollen, dass die deutsche Pädagogik, oder sei es die Erziehungswissenschaft, mehr ist als die bereinigte Version, als die wir sie in unserem Studium kennengelernt hatten. Ein Kollege antwortete empört, die beiden könne man ja nun wirklich nicht für deutsche Pädagogen halten. Aber *Krieck* war Professor für Erziehungswissenschaft, in Frankfurt, und *Bäumler* in Berlin für Politische Pädagogik – wie auch immer sie in diese Ämter gekommen sein und sie wahrgenommen haben mögen.

Zugegeben, keiner von uns Nachgeborenen ist geneigt, deren Werke unbesehen als für uns maßgebliche Tradition Anspruch zu nehmen, im Gegenteil. Aber mit jener Passage meiner Einladung hatte ich deutlich machen wollen, dass wir uns mit der *ganzen* Tradition unseres Faches auseinanderzusetzen hätten, und nicht nur mit dem uns genehmen Teil derselben. Was immer *Keim* in Bielefeld gesagt haben mag und ob sein Diskussionsbeitrag die nicht einmal rhetorisch geschickte Abfertigung durch *Prange* verdient hat – der jedenfalls hat mit der Frage seines Themas die Möglichkeit einer *erziehungswissenschaftlichen* Auseinandersetzung unterboten.

Apropos »bereinigt«: Ein wenig schönes Beispiel sind die Versuche der Entnazifizierung *Adolf Reichweins*, über die ich in meiner *Geschichte der*

Erziehung berichte. Erst spät machte eine textkritische Werkausgabe von *Karl Chr. Lingelbach* und *Ulrich Amlung* solcher Praxis ein Ende.

Seinerzeit hatte zur Debatte gestanden, worin das gesamte Erbe der Erziehungswissenschaft bestand und nicht nur derjenige Ausschnitt, mit dem wir jeweils unser Selbstverständnis symbolisieren. *Prange* hingegen reduzierte das Problem auf die Tatsache, dass er seine »Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik *Blättner* und *Wilhelm*« verdanke, und fragte rhetorisch: »Bin ich dadurch ein Nazi geworden, sozusagen ein nachträglicher PG unehrenhalber?« Natürlich nicht, da sind wir uns alle einig. Aber ob *Prange* das war oder nicht – darauf kommt es mir hier gar nicht an, vielmehr auf die Struktur seines Arguments.

Die so genannten ›Missbrauchsfälle‹

Ehe ich diesen Gedanken weiterführe, erinnere ich noch an einen weiteren Strang unserer Tradition, der nicht so leichthin abgetan werden kann, wie das *Keim* und *Prange* mit dem nationalsozialistischen Erbe getan haben. Ich meine den Missbrauch der *Macht*, die *Erziehungsverhältnissen* unhintergebar eingeschrieben ist. Es war meine Generation, deren Angehörige im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit der Generation ihrer Eltern die Augen geschlossen hatten und sich erst von außen auf die so genannten ›Missbrauchsfälle‹ hinweisen lassen und dafür verantwortlich machen mussten.

Auch in diesem ›Fall‹ hat der Vorstand der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, durchaus nicht souverän agiert: Auf ihrer Mitgliederversammlung im Jahr 2010 in Mainz erfuhr man, dass der Vorstand *Hartmut von Hentig* den ihm 1998 für sein Lebenswerk verliehenen *Ernst-Trapp-Preis* wegen seiner Freundschaft mit und Parteinahme für *Gerold Becker* abzuerkennen beabsichtige oder das bereits getan hatte; nach langen Auseinandersetzungen geschah das endgültig im Jahr 2017.

Was war es, das ich in beiden Fällen für so überaus ärgerlich hielt? Die Antwort scheint zunächst einmal sehr einfach zu sein: Es ist auch *unsere Sache*, und nicht nur die der anderen.

Aber ganz so einfach ist das nicht. Man könnte meinen, die Wissenschaft als ganze habe mit den »Fällen« nichts zu tun; sie könne man nicht dafür verantwortlich machen, dass in ihrem Rahmen Verbrechen oder Vergehen begangen werden oder gegen berufliche Standards verstoßen wird. Gleichwohl wäre es leichtfertig gewesen, wäre die Interessenvertretung der Erziehungswissenschaftler zur Tagesordnung ihres jeweiligen Kongresses übergegangen. Vielmehr hat der Vorstand in Sachen »Missbrauchsfälle« dem Problem Rechnung getragen und umgehend eine Stellungnahme veröffentlicht. Form und Inhalt dieser Stellungnahme ihrerseits waren nun aber nicht dazu ange-tan, dass man sie als abgegeben hätte betrachten und sich dann wieder dem wissenschaftlichen Geschäft zuwenden können. Vielmehr fordert sie die Kritik geradezu heraus. Sie erlaubt es, die Punkte zu be-zeichnen, an denen die Wissenschaft mit ihren spezifischen Leistungen ins Spiel kommen könnte, wenn sie denn käme. Die Wortwahl mag bei der Eile verständlich gewesen sein, die damals geboten schien; sie ist aber deswegen nicht weniger entlarvend.

Der Vorstand habe, wie es heißt, »mit großer Betroffenheit und Anteilnahme die jetzt aufgedeckten Verletzungen der psychischen, physischen und sexuellen Intimität und Integrität von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Institutionen ... registriert«. Bei der Verletzung der »sexuellen Intimität« oder den, wie es später heißt, »partiell gewaltvollen Praxen« oder den »Missbrauchsfällen« dürfte man an die bekannten und noch nicht bekannten Fälle von Päderastie gedacht haben, als solche genannt wurden sie aber nicht. Zu allem Überfluss wird der Satz, in dem sich Ohrfeigen und Knabenschändung zusammengepackt finden, auch noch mit einer der am meisten abgegriffenen Betroffenheitsfloskeln eingeleitet, die es so gibt.

Warum aber meinte man überhaupt, müsse man Stellung nehmen? wegen der Kinder und Jugendlichen? Nein, zuerst einmal hatte man Sorge, dass eine »moderne Pädagogik« in Misskredit geraten könnte, in deren »Mittelpunkt die Anerkennung der Partizipationsrechte und

die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen der demokratischen Gesellschaft« stünden. Man sorgte sich also um das Ansehen der eigenen Zunft. Das ist auch richtig so. Aber reicht das?

Ich gehöre zu denjenigen, die meinen, »Erziehung« sei systematisch durch Missbrauch der pädagogischen Autorität gefährdet und deswegen müssten ihre Ordnungen, Institutionen eingezogen werden, die Gefährdung zu minimieren. So etwas sei eine »autoritäre Neuakzentuierung der Generationenbeziehungen« – sagt der Vorstand hingegen. Solche Leute »huldigen im Kern pädagogischen Verhältnissen«, unter denen dieser ganze Unrat Alltag war. Meinetwegen. Aber was setzte der Vorstand dagegen?

»Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft fühlt sich aufgefordert, noch präziser und intensiver als bislang die pädagogischen Vorstellungen und Methoden in den Einrichtungen des Bildungs- und Sozialsystems kritisch zu befragen.«

Nicht etwa, dass sie es hat tun wollen; einstweilen hatte sie erst einmal Gefühle. Boshaft könnte man fragen, ob es nicht besser bei Gefühlen hätte bleiben sollen. Denn immerhin gibt es ja eine institutionalisierte Schulaufsicht und Jugendämter. Wenn die nicht funktionieren, dann sind erst einmal Recht und Politik am Zuge. Die *Deutsche Gesellschaft*, also doch wohl ihre Mitglieder, hätten bislang nicht genug kritisch oder nicht kritisch genug befragt?

»Zudem« sprach sie, genauer: sprach ihr Vorstand, sich »dafür aus, verstärkt Präventionskonzepte zu entwickeln«. Wollte sie, oder sollte man? wer dann? Da wurde mit sprachlichen Mitteln tatenloser Aktionismus verschleiert. Immerhin versprach man schließlich die Einsetzung einer Kommission und die Durchführung eines Workshop zu dem, was man »registrieren« zu müssen meinte.

Fairerweise muss ich ergänzen, dass dem Vorstand bei der Sache mit seinem Schnellschuss sehr bald unwohl wurde. Ein Jahr später folgte eine sehr viel besonnenere Stellungnahme unter dem Titel *Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen*.

Nun scheint mir allerdings, wie gesagt, dass die Erziehungswissenschaft noch in ganz anderer Weise ›betroffen‹, als das die Stellungnahme anspricht, dass sie nämlich *als Wissenschaft* betroffen ist. Ehe ich darauf näher eingehe, mache ich noch einen weiteren Umweg.

Die ›neuen‹ Reformschulen

Man kann einen ›Blick über den Zaun‹ werfen, um von Anderen zu lernen. Und es gibt Schulen, mehr als hundert, die eben dies tun und sich die alte Redensart des Alltags zum Markenzeichen genommen haben, einen »Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen«. Bei denen ist das keine Redensart:

»Ziel des ›Blick über den Zaun‹ ist es, durch regelmäßige wechselseitige Besuche ..., durch Tagungen und Pädagogische Werkstätten dazu beizutragen, dass Schulen im direkten Erfahrungsaustausch voneinander lernen: einander anregen, ermutigen, unterstützen.«

Das passiert auch, wie man in Porträts dieser Schulen im Einzelnen nachlesen kann. Die Ansprüche, die an die Praxis der Mitgliedsschulen gestellt werden, sind hoch, erklärtermaßen höher als die, die wir an die Schule in unserer Nachbarschaft stellen. Genauer: Die Schulen des Verbunds machen sich verbindlich, denjenigen Ansprüchen tatsächlich auch zu genügen, die wir füglich an alle Schulen stellen, also an die Einrichtungen des Erziehungssystem, denen unsere Gesellschaft nicht unbedeutende Teile der Erziehung und Bildung ihrer nachwachsenden Generation zur Aufgabe macht. Der mündige und umfassend gebildete Mensch – das ist deren Zweck; ihm auf dem Wege dorthin zu helfen, beauftragt die Gesellschaft eine Profession von Lehrern und Erziehern.

Immer wieder haben bedeutende Pädagogen in der Sprache ihrer Zeit formuliert, was das im Einzelnen für die Arbeit ihrer Angehörigen bedeutet. Der Pädagoge *Hartmut von Hentig* hat gar einen »sokratischen Eid« entworfen. Dort findet sich, allerdings nur ›gedacht‹, in klassischer Formulierung die »pädagogische Provinz« innerhalb der

Pädagogik oder, wie es heute heißt, die »Reformpädagogik«. – In diese Tradition der »Reformpädagogik« gehört der genannte Schulverbund.

Er symbolisiert sein Selbstverständnis schon im Namen, der produktive Neugier assoziieren lässt; er trifft sich zu regelmäßigen Fachtagungen, die »der inneren Verständigung sowie der Beratung der künftigen strategischen und politischen Ausrichtung« dienen sollen; er wendet sich mit Erklärungen an die Öffentlichkeit, mit denen man zugleich an die Gewissen der Verantwortlichen: »Bildungspolitiker, Bildungsverwaltung, Schulpraktiker, Eltern und Wähler«, appelliert und sie auffordert, »sich für eine demokratische und leistungsstarke Schule zu engagieren«. Zugleich versichert man sich regelmäßig auf Tagungen des eigenen Selbstverständnisses: »Den Einzelnen gerecht werden: Leistung herausfordern – begleiten – würdigen«, was in einer »Bensberger Erklärung« erläutert wurde.

Ein solches Selbstverständnis, derartige Selbstverpflichtungen sind allerdings riskant. Das zeigt eine Erklärung »zu sexueller Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen«, die auf jener Tagung jener Tagung in Bensberg verabschiedet wurde. Man müsse »erschüttert und beschämt« feststellen, so heißt es da, »dass Kindern und Jugendlichen sexuelle Gewalt auch in Schulen widerfahren ist, die sich auf unsere pädagogischen Prinzipien verpflichtet haben« – man beachte die verquer passivische Formulierung: »widerfahren ist«. Eine dieser Schulen war die *Odenwaldschule*, zudem auch noch eine der prominentesten.

»Natürlich bin ich erschüttert, aber ich bin nicht beschämt, sondern ich bin empört, dass so etwas passieren konnte. Ich kann mich nicht für etwas schämen, was ich nicht begangen habe und wofür ich nichts kann.«

Sie wolle nichts entschuldigen, habe diese Teilnehmerin der Tagung gesagt; aber sie wolle auch nicht für etwas in Haftung genommen werden, was lange vor der Gründung ihrer Schule geschehen sei. Da ist es wieder, das Passiv, gleichviel ob in dem Redebeitrag verwendet oder vom Berichterstatter, und erschüttert ist man »natürlich«. Sie ist

erschüttert, denn weder sie, noch ihre Schule können etwas für die Päderasten an der Odenwaldschule. Das stimmt.

Aber sind die Vergewaltigungen denn wie ein Vulkanausbruch unausweichlich über die Schule gekommen – im Odenwald und anderswo, in weltlichen Reformschulen und in kirchlichen Internaten? Sind es einzelne oder gar mehrere Unholde, die da ihr Unwesen getrieben und das pädagogische Ethos in den Dreck gezogen haben? So sieht es aus, wenn man liest – immer noch in dem Bericht über die Tagung –, ein späterer Leiter der *Odenwaldschule* habe unter großem Beifall gesagt:

»Wir empfinden es als Unerträglichkeit, wenn man Gerold Becker noch als wichtigen Repräsentanten der Reformpädagogik zitiert.«

Der war bekanntlich einer seiner Vorgänger und bis vorgestern geradezu ein Guru der für viele sich als ›Reformpädagogen‹ verstehenden ›Pädagogen‹.

Damals, 2011, als ich jenen Ärger über das Geeiere des Vorstands der DGfE niedergeschrieben hatte, war mir nicht bewusst, wie streng parallel nicht nur der zitierte Gesprächsbeitrag, sondern auch das Argument des Vorstands der *Deutschen Gesellschaft* auf der einen Seite und das Argument von *Prange* gegenüber *Keim* auf der anderen Seite aufgebaut sind. So könnte ich auch jetzt rhetorisch fragen: Sind es denn einzelne, vielleicht *Kriecks* oder *Bäumlers*, die die Pädagogik im Schlepp des Bösen, personifiziert in »Lenin, Stalin, Mao, Ulbricht, Honnecker und Ceaucescu«, beschmutzt haben? sind die NSDAP-Mitgliedschaften etwa wie ein warmer Regen vom Himmel gefallen, den man nach einiger Zeit, um eine Erfahrung reicher geworden, wieder abschütteln konnte?

Alexander Hesse hat in einer überaus detailreichen Untersuchung die Biographien aller Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen für Lehrerbildung von 1926 bis 1941 ermittelt. Wer darin blättert, wird auf bekannte ebenso wie unbekannte Namen stoßen. Vor allem dürfte man bei der Häufigkeit der Kürzel NS,

SA und SS, die schon typographisch ins Auge fallen, das Bild vom »Regen« für nicht ganz unangemessen halten.

Damit bin ich an dem Punkt, an dem ich die Erziehungswissenschaft verlassen hatte.

Ein theoretisches Defizit

Da setze ich bei dem Kampfruf des Philosophen *Jean-Jacques Rousseau* ein, der geradezu zum Credo der Pädagogen geworden ist oder, sagen wir, zum ersten Hauptstück von deren Glaubensbekenntnis. *Rousseau* hat seinen Zeitgenossen weisgemacht, und wir Pädagogen beten, ja, beten das nach:

»Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme.«

Drei Wesen von der guten Sorte konstruierte er: den zu erziehenden Emile, seinen Erzieher-Lehrer Jean-Jacques, wie der in aller Bescheidenheit seines Erfinders heißt, und Sophie, die spätere Frau des Emile. Dass sein Gedankenexperiment schiefgehen musste, merkte *Rousseau* übrigens am Ende selbst. Da gibt es nämlich noch ein Fragment, meist nicht zur Kenntnis genommen von uns Pädagogen, in dem es ziemlich – warum eigentlich »degeneriert«? – menschlich zugeht. *Rousseau* hatte offensichtlich den Mund zu voll genommen und wohl nicht den richtigen Draht zum Schöpfer, als er Behauptungen wie die zitierte in die Welt setzte. Schon zu Beginn hätte er zweifeln müssen, er, der den Ratschluss Gottes so gut zu kennen meinte, der bei der Konstruktion seines idealen Erziehers sich selbst als Erzieher seiner Kinder vorsichtshalber mit Sophisterei aus der Schusslinie brachte. Aber dieser letztere Hinweis, oft als Einwand gegen die Dignität seiner Ratschläge für die Erziehung vorgebracht, ist mir hier nicht wichtig. Mein Argument geht anders.

Setzen wir einmal voraus, es stimmte, was *Rousseau* an der zitierten Stelle behauptet:

1. Der »Mensch, unter dessen Händen alles degeneriert, ist aus der Hand des Schöpfers gekommen. – Die Allaussage impliziert, dass
2. die Eltern dieses »Menschen, zwar auch aus den Händen des Schöpfers gekommen, aber ihrerseits degeneriert waren. – Das gibt einen Regress, der folgerichtig bei Adam und Eva endet, bekanntlich den ersten Menschen überhaupt.

Daraus folgt:

3. Adam und Eva waren degeneriert.

Zusammen mit dem, was wir über die beiden wissen:

4. Adam und Eva waren per definitionem gut, da sie direkt aus den Händen des Schöpfers kamen,

führt *Rousseaus* Argument zu einem Widerspruch. Demnach muss seine Prämisse verworfen werden.

Mein Sophismus ist so ganz ernst nicht gemeint. Er ist eher Ausdruck der Verwunderung darüber, dass Pädagogen, Reformpädagogen allemal, ob als Schulleiter oder auf Lehrstühlen, dass sie *Rousseaus* Provokation ohne weitere Prüfung zu einem Grundsatz ihrer Anthropologie gemacht haben und machen. Die Juden hingegen, die sich die Geschichte von der Erschaffung der Welt erzählten, hatten dem Schöpfer offensichtlich etwas besser auf die Hände gesehen. Nach ihrem Bericht waren unsere Voreltern tatsächlich »degeneriert«, um es noch einmal in *Rousseaus* Worten zu sagen. Die wollten sein wie Gott und haben sein Gebot übertreten – so die Erzählung vom sogenannten Sündenfalk. Und erst ihre Söhne: Neid, Missgunst und Mord! Das scheint also schon ziemlich lange in uns Menschen zu stecken.

In der ätiologischen Erzählung von »Sündenfalk« und »Brudermord« muss eine tiefsitzende, menschheitliche Erfahrung aufgehoben sein, eine Erfahrung dessen, was dann in der christlichen Tradition als das »Böse im Menschen« bezeichnet wurde. Und heute?

»Der Holocaust wurde inmitten der modernen, rationalen Gesellschaft konzipiert und durchgeführt, in einer hoch entwickelten Zivilisation und im Umfeld außergewöhnlicher kultureller Leistungen; er muss daher als ein Problem dieser Gesellschaft, Zivilisation und Kultur betrachtet werden.«

So schreibt *Zygmunt Bauman* in unseren Tagen; also dieselbe Erfahrung, jetzt von einem Soziologen, nicht mit Bezug auf den einzelnen Menschen, sondern für die ›Menschheit‹ formuliert. Wie immer dieses ›Böse‹ in die Welt gekommen sein mag, das war für die alten und diesen modernen Juden unerheblich. Entscheidend ist, dass der einzelne Mensch es als seiner Existenz, seinem guten Wollen *voransgehend*, als vorhanden erfährt. Es ist da, und es ist mehr als lediglich eine Eigenschaft von einzelnen, ›bösen‹ Menschen.

Wir, Reform- oder andere Pädagogen, haben keine Kinder vergewaltigt, und es ist ziemlich unwahrscheinlich, dass zum Beispiel ich das noch tun werde. Immerhin haben wir aber denen zugestimmt oder gar zugejubelt, deren Namen jener Tagungsteilnehmer jetzt gleich gar nicht mehr ausgesprochen wissen möchte. Auch haben wir keine ›falsch verstandene Kollegialität‹ praktiziert wie die, auf die in der von ihm und seinen Kollegen verabschiedeten Erklärung angespielt wird. Wir haben das Konzept des ›pädagogischen Eros‹ zwar nicht als Freibrief für »sexuelle Übergriffe durch Blicke, Worte oder Taten« missbraucht. Aber wir haben auch nicht gemerkt, dass die Galionsfiguren unserer ›Reformpädagogik‹ wohl nicht ganz so standfest waren wie unsere Erklärungen jetzt.

Diese alltags-anthropologischen Überlegungen verallgemeinere ich und komme auf die Erziehungswissenschaft und deren Bearbeitung des in Rede stehenden Problems der pädagogischen Praxis zurück. In einem Satz:

Die Erziehungswissenschaft hat keinen Begriff für das, was in der jüdisch-christlichen Theologie als das ›Böse‹ bezeichnet wird.

Was dieses ›Böse‹ angeht, so kann der Soziologe uns Pädagogen die Augen öffnen, wenn wir denn auf die theologische Anthropologie verzichten sollen. Denn auch da können wir *Bauman* folgen, wo er das berühmte Experiment von *Philip G. Zimbardo* so interpretiert:

» ... die Orgie von Gewalt, von der Zimbardo und seine Mitarbeiter überrascht wurden, [war, P.M.] eindeutig das Resultat eines verhängnisvollen sozialen Arrangements und beruhte nicht auf der Bösartigkeit der Teilnehmer. ... Ausschlaggebend war, dass eine der beiden Gruppen uneinge-

schränkte Macht über die andere erhielt. Niemand braucht den schlafenden Unmenschen in sich zu fürchten – aber wehe, die auslösende Situation tritt ein.«

Demnach wäre eine Bestandsaufnahme derjenigen Faktoren erforderlich, die in einer pädagogischen Situation Machtmissbrauch auslösen können. Dazu kommt ein weiteres.

In einer Rede zum 100. Geburtstag der *Odenwaldschule* hat *Ulrich Herrmann* daran erinnert, dass »die ›natürliche‹ und die ›pädagogische‹ Familie [...] sich als Orte des Schutzes *und* der Gefährdung« erwiesen hätten, und »für das Austarieren von Nähe und Distanz« in pädagogischen Situationen plädiert. Er hat dann das auf die *Odenwaldschule* bezogene Argument auf »Institutionen mit geringer Außenkontrolle« ausgeweitet und in Beziehung zum Konzept der »totalen Institution« gesetzt. Ich verlängere sein Argument: Einer – akademischen – Pädagogik, die ihre vordringliche Aufgabe in der Förderung von »Reforminstitutionen« sieht, könnten die begrifflichen Mittel fehlen, die, wie *Herrmann* unumwunden formuliert, »fürchterlichen Missbrauchsfälle« an der *Odenwaldschule* zu begreifen.

Noch einmal zurück zu dem, was ich abkürzend und einen traditionellen Begriff benutzend als das ›Böse‹ bezeichnet habe: Wird es interpretierend auf den ›schlafenden Unmenschen‹ in uns bezogen, von dem *Bauman* spricht? Wird der Schläfer beim Entwerfen von pädagogischen Provinzen in Rechnung gestellt? Die Sprachlosigkeit der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* mit der Ansammlung von gängigen Klischees lässt daran zweifeln:

»Für die jetzt bekannt gewordenen Verletzungen der körperlichen und seelischen Autonomie von Kindern und Jugendlichen können aus heutiger Sicht keine pädagogischen Ideen, Modelle, Konzepte oder Theorien legitimierend zitiert werden. [...] Bedauerlich ist, dass die Kritik und Veränderung dieser Formen von Pädagogik [sc. jener »zu recht missbilligten Praxen«, P.M.] die jetzt bekannt gewordenen Verletzungen nicht verhindern konnten.«

Ob wir es wollen oder nicht: *Becker* und *von Hentig waren* bzw. *sind* deutsche Reformpädagogen, jener mehr in der einen, dieser mehr in der anderen Nuance des Begriffs »Pädagoge«. Sie hatten und haben Nachfolger und Bewunderer in der jeweiligen Zunft, und zwar nicht wenige. Und die meinten, gute Gründe zu haben, ihnen nachzufolgen, jedenfalls auf sie zu hören. Was immer die Berufsgenossenschaft unserer Wissenschaft proklamierte: Eine Wissenschaft, die ein integrierendes Moment ihres Gegenstandes abspaltet – theoretisch und personell –, ist als Hüterin pädagogischer Rationalität und Moral nicht besonders überzeugend. Die »Missbrauchsfälle« sind Fälle für den Staatsanwalt – oder verjährt. Sache der Erziehungswissenschaft sind die »pädagogische Situation« und ihre Struktur.

Unsere Sache

Wo die Wissenschaft sprachlos ist, wo sie für eine ersichtlich einschlägige Sache keinen Begriff hat, da sind diejenigen auf sich selbst gestellt, die sich in ihrem beruflichen Alltag immer wieder mit dem »Bösen« konfrontiert sehen: mit »Blicke[n], Worte[n] und Taten«.

Da spielt *Prange* natürlich auf das liturgische *Confiteor* des christlichen Gottesdienstes an: »Ich bekenne Gott, dem Allmächtigen, [...] ich habe gesündigt in *Gedanken, Worten und Werken* durch meine Schuld«.

Konfrontiert mit dem »Bösen« im Menschen, männlichen und weiblichen Geschlechts, zarten oder weniger zarten Alters, mit deutschem oder Migrationshintergrund und nicht zuletzt in Anderen sowie ihrer eigenen Person: Wir müssen in unserem Alltag damit umgehen – auf eine humane Weise und zugleich nicht blind für die Barbarei, die uns Menschen offensichtlich ebenso als Erbteil gegeben ist wie das, was wir als »Humanität« bezeichnen.

Hilflos sind wir da nicht. In der Geschichte der Menschheit und der Pädagogik sind Institutionen entwickelt worden, die den Rückfall in Barbarei erschweren. Ich empfinde es geradezu als perfide, wenn solche Institutionen jetzt als »Praxen von Sühne und Disziplin, Ordnung und Strafe« mit »körperlichen und seelischen Integritätsverlet-

zungen« in einen Topf geworfen und diffamiert werden. Aber wahrscheinlich trifft mein Vorwurf den Sachverhalt nur zur Hälfte. Nicht nur oder nicht so sehr Perfidie ist das, als vielmehr Hilflosigkeit.

Mein Argument läuft darauf hinaus, dass die Erziehungswissenschaft, dass wir »Fälle« wie die beiden, an die ich erinnerte, in ihrem ganzen Umfeld zu rekonstruieren hätten. Unsere ureigenste Arbeit hätte etwa an den Orten »des Schutzes *und* der Gefährdung« und den »Institutionen mit geringer Außenkontrolle« anzusetzen. Sie hätte »das Austarieren von Nähe und Distanz« in pädagogischen Institutionen nicht nur zu »bedenken«, wie das eine beliebte, wohlfeile Formel sagt, sondern auf die Praxis in vorhandenen Institutionen zu richten. Das geschieht ja, auch wenn *Prange* damit nichts anfangen konnte und ein Vorstand der DGfE – wie zitiert – sich allenfalls zu kritischem Befragen aufgefordert fühlte und für eine verstärkte Entwicklung von Präventionskonzepten aussprach.

Nostra res agitur – die klassische Maxime für die Exegese insbesondere kanonischer Texte geht auf einen Hexameter in einem Brief von *Horaz* zurück. Der hat die Sache viel handfester und umfassender ausgedrückt: *Nam tua res agitur, paries cum proximus ardet*. Der Blick zurück auf unsere akademischen Vorfahren ebenso wie auf den Machtmissbrauch in pädagogischen Institutionen heute sollte sehen, dass nicht nur dort die Hütte brennt, dass solches Schicksal ganz schnell auch uns Nachbarn und Nachfahren blühen kann.

Sind wir nun allzumal Nazis – fragte *Prange* rhetorisch, und er begründete seine Antwort mit einem wort- und bildreich ausgeführten *argumentum a persona ad absurdum*. Natürlich sei er keiner, und er verbitte sich die Zumutung, dass er sich wegen gewisser Randbedingungen seiner wissenschaftlichen Biografie als einen solchen definiert sehen solle. Ich finde, es wäre ergiebiger, wenn man den Kurzschluss, als den *Prange* die Argumentation von *Keim* sieht, zu einer reflexiven Frage nutzte:

Was genau (!) ist und war es, dass wir keine Nazis oder Päderasten geworden sind – wenn wir das denn füglich von uns behaupten können?

Nachweise

Nachweis der Texte

Hat das ›Böse‹ ausgedient?

August Hermann Francke und eine ›aufgeklärte‹ Pädagogik

Der Text wurde 2006 verfasst.

Das ›Pädagogium‹ der Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale

Überarbeitete Fassung von

Menck, Peter: *Das ›Pädagogium‹ der Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale.*

In: Hoffmann-Ocon, Andreas u. a. (Hrg.): Dimensionen der Erziehung und Bildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Margret Kraul. Göttingen 2005.

Was ist gute Lehre?

Der Text wurde auf der Grundlage von einigen älteren Skizzen 2024 verfasst.

Über das Verschwinden der Erziehungswissenschaft aus dem Lehrerstudium

Der Text wurde 2021 nach einer Siegener Ringvorlesung zur *Einführung in die Erziehungswissenschaft* verfasst.

Die Diagonale – Überlegungen zum Studienabbruch

Der Text geht auf eine Skizze aus dem Jahr 2014 zurück.

Eine neue Sachlichkeit?

Der Text geht auf eine Skizze aus dem Jahr 2015 zurück.

Forschungsprojekte zu ›Erziehung‹ – Eine Zwischenbemerkung

Der Text wurde als Einleitung zu den folgenden drei Berichten verfasst.

Die akademische Pädagogik von 1928 bis 1955.

Eine inhaltsanalytische Untersuchung des Wissens von Erziehung

Stark gekürzte und überarbeitete Fassung von Wierichs, Georg und Menck, Peter: *Die akademische Pädagogik von 1928 bis 1955. Eine inhaltsanalytische Untersuchung des Wissens von Erziehung*. In: Erziehungswissenschaft H.6 1992, S.58-79.

Die Tabellen dort habe ich weggelassen; für detailliertere Informationen ziehe man jenem Aufsatz heran.

»Erziehung« bei deutschen Pädagogen 1928 bis 1989 – Ost und West

Der Text geht auf den Abschlussbericht des Projekts aus dem Jahr 1996 zurück.

Referenzen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in Deutschland Ost und West

Der Text geht auf einen Forschungsbericht zurück, der von *Anja Heiden* und mir verfasst wurde. Diesen Bericht habe ich stark gekürzt und überarbeitet. Für das Ergebnis bin ich verantwortlich; *Frau Heiden* hat es zustimmend zur Kenntnis genommen. Ich bin ihr sehr dankbar dafür, dass sie mich seinerzeit in einer schwierigen Situation tatkräftig unterstützt hat.

Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förderung von Forschungsprojekten

Gekürzt und überarbeitet von Menck, Peter: *Gesichtspunkte für die Formulierung von Anträgen zur Förderung von Forschungsprojekten*. In: Erziehungswissenschaft, 2005, H.31, S. 6-15.

»Fahnenappelle« – Zur Ethik der Forschung in ihrem Alltag

Gekürzte und überarbeitete Fassung von Menck, Peter: *»Fahnenappelle« – Oder: Ethik der Forschung im Alltag der Forschung*. In: Erziehungswissenschaft 1996, (7.Jg.) H.14, S.50-55.

Erziehungswissenschaft Zwischen Ansatzologie und Halbbildung

Der Text wurde auf der Basis früherer Entwürfe für diesen Band verfasst.

Bin ich das alles auch?

Über das Böse und eine aufgeklärte Pädagogik

Der Text war als Vortragsvorschlag für eine Tagung zum Werk von *Klaus Prange* gedacht. Die fand dann aber nicht statt. Ich habe ihn im Jahr 2000 verfasst und jetzt überarbeitet.

Literaturnachweise

- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*. In: Adorno, Theodor W.: *Soziologische Schriften I*. Frankfurt/M. 1972, S.93-121.
- Bauman, Zygmunt: *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Frankfurt/M. 1992.
- Blankertz, Herwig: *Theorien und Modelle der Didaktik*. 14. Aufl. Weinheim u. a. 2000.
- Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982.
- Blick über den Zaun*. <https://www.blickueberdenzaun.de/> (30.12.2024). – Die Zitate stammen aus älteren, nicht mehr verfügbaren Versionen, die am 15.06.2020 noch zugänglich waren.
- Comenius, Johann Amos: *Das Labyrinth der Welt und das Lusthaus des Herzens*. Jena 1908. <https://kramerius5.nkp.cz/view/?uid:19ecaf80-9cab-11e4-a808-005056827e52?page=uid:424c3c90-ad57-11e4-bf96-001018b5eb5c>. (20.09.2022).
- Comenius, Johann Amos: *Orbis Sensualium Pictus*. Nachdruck der Ausgabe von 1658. Harenberg, Bibliophile Taschenbücher Nr.30.
- Comenius, Johann Amos: *J. A. Comenii Didactica Opera omnia. Ab Anno 1627 ad 1657 continuata*. (ODO) Hrg. von der Academia Scientiarum Bohemoslovenica. 1957.
- Dauenhauer, Erich und Kell, Adolf: *Modellversuche zu Doppelqualifikation/Integration*. Bonn 1990 (BLK-Materialien zur Bildungsplanung, H.21).
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf. (22.09.2024).
- Dittrich-Jacobi, Juliane: *Pietismus in Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes*. Diss. phil. Bielefeld 1976. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301254>. [<https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301254>]. (27.19.2024).
- Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*. <https://www.klinkhardt.de/ewr/>. (30.01.2025).

- Flügge, Johannes: *Warum scheitern Forschungsprojekte? Eine Bitte um öffentliche Aufklärung*. In: Zeitschrift für Pädagogik 1972, S.453 ff.
- Francke, August Hermann: *Einrichtung und Abteilung der veranstalteten Information ...* Halle 1698. <https://digital.francke-halle.de/mod3a/content/titleinfo/1304>. (23.09.2024).
- Francke, August Hermann: *Die Fußstapfen des noch lebenden und waltenden lieblichen und getreuen Gottes ...* Halle 1701. <https://digital.francke-halle.de/mod3a/content/titleinfo/2564>. (23.09.2024).
- Francke, August Hermann: *Kurzer Bericht von der gegenwärtigen Verfassung des Paedagogii Regii zu Gleanha vor Halle ...* Halle 1720. [<https://digital.francke-halle.de/mod3a/content/titleinfo/1485>]. (23.09.2024).
- Franckes Schulen*. <https://www.francke-halle.de/de/studienzentrum/abgeschlossene-projekte/seite>. (14.08.2024).
- Francke, August Hermann: *Kurtzer und Einfältiger Unterricht / Wie Die Kinder zur wahren Gottseligkeit / und Christlichen Klugheit anzuführen sind / ehemals Zu Behuf Christlicher Informatorum entworfen / und nun auff Begehren zum Druck gegeben*. Halle 1702. – <https://digital.francke-halle.de/mod3a/content/titleinfo/1899>. (13.12.2024).
- Giesecke, Hermann: *Einführung in die Pädagogik*. Neuausgabe. Weinheim/München: Juventa-Verlag, 7. Aufl. der Neuausgabe 2004.
- Heer, Michaela und Heinen, Ulrich (Hrg.): *Die Stimmen der Fächer hören – Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn 2020.
- Hentig, Hartmut von: *Die Schule neu denken*. München, Wien 1993.
- Herrmann, Ulrich: »Kinderzucht« oder »Pädagogik«? Traditionelle Normierungen der Erziehung und Unterweisung und die innovative pädagogische Lebensalter-Konzeption in der Pädagogischen Anthropologie des 18. Jahrhunderts, in: Tradition, Norm, Innovation. Soziales und literarisches Traditionsverhalten in der Frühzeit der deutschen Aufklärung, hrg. v. W. Barner, München 1986, S. 237–246.
- Herrmann, Ulrich: *Vor 100 Jahren wurde die Odenwaldschule gegründet. Anfang und Erfolge, Krise und Zukunft eines »pädagogischen Laboratoriums«*. <http://www.odenwaldschule.de/pdf/jub/herrmann17.4.pdf>. – Dieses Link führt inzwischen ins Leere.
- Hesse, Alexander: *Die Professoren und Dozenten der preußischen pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941)*. Weinheim 1995.

- Hesse, Hans Albrecht: *Curriculumforschung als gesellschaftliche Praxis in wissenschaftssoziologischer Perspektive*. In: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hrg.) *Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Übersichten zur Forschung 1970–1981*. Weinheim und Basel 1983, S.713-721.
- Heublein, Ulrich und Wolter, Andr.: *Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen*. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S.214-236.
- Horn, Klaus-Peter und Helm, Ludger: *Zwischen IST und KÖNNTE. Probleme der wissenschaftshistorischen Bilanzierung am Exempel der Emigration*. In: Hoffmann, Dietrich und Heid, Helmut (Hrg.): *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*. Weinheim 1991, S.209-237.
- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M. 1988.
- Menck, Peter: *Unterrichtsinhalt – noch immer unbefragt?* In: Forum Lehrerfortbildung, H.24-25 1993, S.137-156.
- Menck, Peter: *Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition*. In: Herrmann, Ulrich und Oelkers, Jürgen (Hrg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim, Basel 1988, S.39-51.
- Menck, Peter: *Der Inhalt des Unterrichts: über die Konstruktion von Bildern der Welt im Unterricht*. Neubearbeitung Siegen 2011. – <http://dokumentix.ub.unisiegen.de/opus/volltexte/2012/635/pdf/MenckUnterrichtsinhalt.pdf>. (27.10.2024).
- Menck, Peter: *Didaktik – eine Lehrbuchwissenschaft?* In: Zlatki-Troitschanskaja, Olga (Hrg.): *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Klaus Beck zum 70. Geburtstag gewidmet*. Wiesbaden 2011, S.168-178.
- Menck, Peter: *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes*. Halle/Tübingen 2001.
- Menck, Peter (Hrg.): *Projekte für Erziehungswissenschaft in der Studienstufe*. Stuttgart 1976 ff.
- Menck, Peter: *Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung*. In: Zeitschrift für Pädagogik 1987, S.363-380.
- Menck, Peter: *Looking Into Classrooms. Papers on Didactics*. Introduction by Ian Westbury. Stamford (Conn.) 2000.

- Menck, Peter: *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Siegen 2015.
- Menck, Peter: *Unterricht – Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik*. Siegen 2016.
- Menck, Peter: *Geschichte der Erziehung*. Siegen 2023.
- Oberschelp, Axel: *Das Hallesche Waisenhaus und seine Lehrer im 18. Jahrhundert: Lernen und Lehren im Kontext einer frühneuzeitlichen Bildungskonzeption*. Tübingen 2006.
- Paulsen, Friedrich: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Leipzig 1885, S. 381 f.
- Peschke, Ernst: *Studien zur Theologie August Hermann Franckes*, Bd. I, Berlin 1964; Bd. II, Berlin 1966.
- Prange, Klaus: *Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 42 (1996), S. 313-322.
- Prange, Klaus: *Sind wir allzumal Nazis? Eine Antwort auf Wolfgang Keims Bielefelder Kontinuitätsthese*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 36 (1990), S. 745-751.
- Richter, Karl: *A. H. Francke. Schriften über Erziehung und Unterricht*. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Karl Richter. Berlin 1871.
- Ritzel, Wolfgang: *Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit*. Heidelberg 1973.
- Ritzel, Wolfgang: *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt 1980.
- Rousseau, Jean-Jacque: *Emile oder von der Erziehung*. München 1979.
- Schleiermacher, Friedrich: *Schleiermachers Dialektik*. Hrg. von Rudolf Odebrecht. Reprint Berlin/Boston 2021. – <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783112491324/html#overview>. (10.01.2025)
- Sünkel, Wolfgang: *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*. Weinheim 2010.
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels*. Zeitschrift für Pädagogik 1986, S. 299-321.
- Thole, Werner u. a. (Hrg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Leverkusen/Berlin 2012.
- Von Hentig, Hartmut: *Noch immer Mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015*. Was mit Kindern Verlag, Berlin 2016.

- Wierichs, Georg und Menck, Peter: *Die akademische Pädagogik von 1928 bis 1955. Eine inhaltsanalytische Untersuchung des Wissens von Erziehung*. In: *Erziehungswissenschaft* H. 6 1992, S. 58-79.
- Wilhelm Flitner: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg 1956.
- Winnige, Norbert: *Alphabetisierung in Nordbessen. Zum Stand der Signierfähigkeit in Hessen-Kassel um 1800*. In: Bödeker, Hans Erich und Hinrichs, Ernst (Hrg.): *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit*. Tübingen 1999, S. 33-67.
- Weber, Max: *Wissenschaft als Beruf*. München und Leipzig 1919. – Version vom 1.8.2018 als digitale Volltext-Ausgabe bei Wikisource – https://de.wikisource.org/w/index.php?title=Seite:Max_Weber_-_Wissenschaft_als_Beruf_-_Seite_01.jpg&oldid=-. – (27.10.2024).

Erziehungswissenschaft als Beruf – Ein Rechenschaftsbericht

Gerahmt von einer Paraphrase des Vortrags von Max Weber über »Wissenschaft als Beruf« gibt der Autor Rechenschaft über sein Berufsleben. Dazu zieht er eine Reihe von Texten heran, die als Stichprobe seiner Arbeiten dienen sollen:

Rückblick auf die Dissertation und Folgeuntersuchungen zu August Herrmann Francke; Berichte über – meist inhaltsanalytische – Forschungsvorhaben; Beobachtungen und Anmerkungen zum akademischen Unterricht; kritische Erörterungen zu seiner Wissenschaft. So beklagt er das, was er als »Ansatzologie« bezeichnet, und fragt, ob in seiner Wissenschaft noch Platz für die Kategorie des »Bösen« ist, und antwortet: »Tua res agitur« – »Auch deine Sache ist's, wenn die Hütte des Nachbarn brennt.«

Dr. Peter Menck

ist emeritierter Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen. Er hat an den Universitäten Bonn und Wien Theologie, Mathematik, Physik, und Erziehungswissenschaft studiert. Seine Arbeitsgebiete sind Allgemeine Erziehungswissenschaft; Allgemeine Didaktik; Geschichte der Erziehung; Wissenschaftsforschung.