

HEINZ-ELMAR TENORTH

Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert

Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution

Thema und Absicht

In der folgenden Abhandlung wird die Konstitution der deutschen Erziehungswissenschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als ein gesellschaftsgeschichtliches Problem erörtert. Mit dieser methodischen Option wird nicht behauptet, daß andere Fragestellungen zur Geschichte der Erziehungswissenschaft sinnlos oder überflüssig seien, im Gegenteil. Mir scheinen gerade methodologische Fragen einen selbständigen, durch gesellschaftsgeschichtliche Analysen wissenschaftlicher Entwicklungen nicht ersetzbaren Wert zu haben. Meine Ausführungen bedeuten deshalb weder, daß ich die epistemologischen Fragen der Konstitution von Erziehungswissenschaft im allgemeinen oder im besonderen für unbedeutend halte, noch, daß mir die Grundlagen solcher Analysen bereits zureichend systematisch erörtert scheinen. Nicht umsonst hat die Diskussion über die Möglichkeiten einer "Allgemeinen Pädagogik" in jüngster Zeit gerade wieder, und noch sehr kontrovers, begonnen (BENNER 1987; FISCHER 1984). Man mag darüber streiten, in welchem Arbeitsgebiet die Desiderata größer sind, dem der Epistemologie oder dem der empirischen Wissenschaftsforschung. In manchen Hinsichten scheint mir die bisherige Enthaltensamkeit in der historisch-empirischen Forschung – die Defizitdiagnose gilt also auch für die Fragen der sozialen Konstitution der Disziplin seit 1900 – fast weniger ärgerlich und folgenreich als das bisher starke und intensive, aber vor allem doch pädagogisch getönte und in der Absicht der Traditionskonstruktion immer neu versuchte Engagement, das für die Theoriegestalt der Disziplin und für ihre dogmengeschichtlichen Rekonstruktionen zu beobachten ist. In der sozialhistorischen Erforschung der Erziehungswissenschaft sind wir dagegen nicht so stark durch die exegetisch-konstruktiven Vorarbeiten der Tradition belastet, aber die Forschungsdefizite sind auch hier unübersehbar.

Um unbescheidene Erwartungen abzuwehren: Absicht und Reichweite meiner Überlegungen sind begrenzt. In einer kurzen Abhandlung lassen sich weder die systematisch notwendigen Voraussetzungen einer Sozialgeschichte der Erziehungswissenschaft nach den Quellen umfassend erörtern noch in den Hinweisen auf Orte, Zeiten und Personen, auf Institutionen, Kontexte und Ereignisse die Daten ausreichend präsentieren, mit denen die Konstitution der Disziplin dokumentiert und analysiert werden muß. Meine Absicht ist es nur, einige der in der allgemeinen Wissenschaftsforschung gängigen und für die Wissenschaftsentwicklung der neueren Sozial- und Humanwissenschaften bereits erarbeiteten Interpretationen mit dem Gang der Geschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland zu konfrontieren, um so ihre Besonderheit im System der Wissenschaften ebenso herauszuarbeiten wie die Charakteristika, die sie mit einigen anderen Disziplinen teilt. Dabei ist eine weitere Beschränkung immer noch unausweichlich. Ich erörtere nur Fragen, die sich aus den folgenden Themen ergeben: (1) aus dem Zeitpunkt der Konstitution der Erziehungswissenschaft, (2) aus der Typik des Wissens, das die Erziehungswissenschaft darstellt und (3) aus der Funktion, die diese neue Disziplin im System des Wissens über Erziehung und im gesellschaftlichen Kontext gewinnt. In einer Schlußbemerkung will ich zumindest auf ausgesparte Fragen aufmerksam machen.

I. Der Zeitpunkt der Konstitution: die verspätete Disziplin

In der Disziplintradition der wissenschaftlichen Pädagogik gibt es anscheinend einen Konsens, daß sich die Erziehungswissenschaft in Deutschland im frühen 20. Jahrhundert aus einer Vorgeschichte, die sie innerhalb der Lehrtradition anderer Fächer, vor allem der Theologie und Philosophie, und im Berufswissen von Lehrern und Pädagogen aufweisen kann, zur akademisch anerkannten, eigenständigen Disziplin ausdifferenziert (WILLKE 1975). Die für diesen Wandel zumeist angeführten Indikatoren der Disziplinbildung entsprechen dabei den allgemeinen Diskussionen in der Wissenschaftsgeschichte, und sie erlauben den Schluß, daß die wissenschaftliche Pädagogik zu dieser Zeit – anders als um 1800 – Disziplin wird, d.h. zu einer Wissenschaft im neuzeitlichen Verstande.

Diese wissenschaftliche Pädagogik zeigt seit etwa 1900 nämlich (a) die Institutionalisierung an Universitäten, und das vor allem ist eine gesellschaftlich folgenreiche Zäsur, bedeutet sie doch die Anerkennung im Wissenschaftssystem. Die wesentlichsten Etappen dafür seien kurz erwähnt: Außerhalb Preußens wird seit 1914, zuerst mit FR. W. FOERSTER, dann kontinuierlich ein Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität München besetzt (SCHUMAK 1980); an der neugegründeten Universität Frankfurt wird als von W. MERTON gestiftete Professur 1916 – erstmals an einer preußischen Universität im 20. Jahrhundert – ein Lehrstuhl für Pädagogik, deren Inhaber Julius ZIEHEN wird, eingerichtet. In Leipzig wird E. SPRANGER 1912 Ordinarius für Pädagogik, und sein Nachfolger seit 1920, TH. LITT, setzt die von ihm begonnene philosophische Tradition der Erörterung von Erziehungsfragen fort. Mit dem Ende des Ersten Weltkriegs werden in Preußen bis 1922 auf Professuren für Pädagogik SPRANGER (nach Berlin), Herman NOHL (nach Göttingen) und F. E. O. SCHULTZE (nach Königsberg) berufen; im Bewußtsein des Kultusministeriums gelten auch die Professoren M. FRISCHEISEN-KÖHLER (Halle), R. HÖNIGSWALD (Breslau), M. WENTSCHER (Bonn) sowie W. KABITZ als Wissenschaftler, deren thematische Arbeit der Pädagogik gilt. Außerhalb Preußens wiederum vertritt O. KROH (seit 1923) die wissenschaftliche Pädagogik in Tübingen, in Jena wird nach dem Ausscheiden von Wilhelm REIN ein eigenes erziehungswissenschaftliches Institut gegründet, besetzt u. a. mit P. PETERSEN, W. PAULSEN und M. VAERTING, und das Fach auch politisch aus der Randstellung befreit, die es noch zu REINS Zeiten hatte.

Zugleich wird (b) die Gründung eigener wissenschaftlicher, nicht mehr nur gesellschaftlich – politisch oder konfessionell – gebundener Medien der Kommunikation, z. B. mit der "Zeitschrift für experimentelle Pädagogik" (seit 1901) oder der "Erziehung" (seit 1926) auf Dauer gesetzt. Der wissenschaftlichen Pädagogik gelingt (c) die Durchsetzung eines intra- und interdisziplinär anerkannten, theoretisch genuinen und bald dominierenden Paradigmas (mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik). Diese wissenschaftliche Pädagogik kann sich (d) im Abnehmerfeld pädagogischen Wissens, an der Universität und in der Lehrerbildung, auch soweit durchsetzen, daß sogar die Praxis anderer Berufe der Menschenbeeinflussung neben der Schule, z. B. Erwachsenenbildung, soziale Arbeit oder Berufsbildung, tendenziell im gleichen erziehungswissenschaftlichen Geiste praktiziert und reflektiert wird (SCHWENK 1977/78; PLEISS 1973; WITT 1978; MÜNCHMEIER 1981; DRÄGER 1984).

An dieser Stelle will ich nicht diskutieren, ob die Forschung für die genannten Parameter der Disziplinbildung insgesamt schon ausreichend ist; auch nicht, ob diese Parameter, die sich für den Prozeß der Disziplinbildung der Erziehungswissenschaft gegenwärtig nutzen lassen, schon ausreichend die Verselbständigung gegenüber den Nachbardisziplinen, vor allem gegenüber der Psychologie, belegen. Gerade hier muß man anscheinend noch für längere Zeit mit deutlichen Überschneidungen rechnen (vgl. GEUTER 1984, S. 132 f.). Das bedarf weiterer Klärung, die erst der Fortgang der Forschung selbst bringen kann. Dagegen kann ich in einer gesellschaftsgeschichtlichen Untersuchung die Frage aussparen, ob die damalige Erziehungswissenschaft an Universitäten auch schon im gegenwärtigen Verstande (oder nach den Kriterien der damaligen Konkurrenten) als Wissenschaft aufzufassen ist. Für eine gesellschaftsgeschichtliche Analyse reicht es aus, daß sie durch die Etablierung im Wissenschaftssystem die gängigen Attribute einer Wissenschaft erreicht und ihren Status zugeschrieben erhält.

Innerhalb des Wissenschaftssystems ist wiederum die Einrichtung einer eigenständigen Forschungspraxis, die sich als Kriterium (e) für Disziplinbildung diskutieren läßt, sicherlich zu bestreiten: es gibt 'wissenschaftliche' Publikationen, Monographien und Handbücher, Zeitschriften und Lehrbücher (vgl. HOFFMANN 1924 ff.), die eindeutig der Pädagogik als Disziplin zugerechnet werden. Auch für das Wissen ist schon angesichts mancher Kontroversen selbstverständlich die Frage angebracht, ob man diese Manifeste semantischer Produktion als Wissenschaft beurteilen will. Eine Antwort ist abhängig von den wissenschaftstheoretischen Standards, die man anlegt. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind diese Standards aber kontrovers, weder disziplin- noch paradigmaübergreifend im Konsens verfügbar, so daß man auch - gesellschaftsgeschichtlich - offenlassen muß, ob die junge Pädagogik den Wissenschaftsstatus 'objektiv' zu Recht beansprucht. Ich begnüge mich wiederum mit der historischen Zuschreibung, die ja durch den metatheoretischen Dissens nicht entkräftet wird; denn solche Kontroversen sind nicht untypisch für die Humanwissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Ungeklärt ist bei der gegebenen Forschungslage auch, ob es der wissenschaftlichen Pädagogik schon gelingt (f), die Prozesse der Rekrutierung des eigenen Nachwuchses umfassend und auf Dauer zu organisieren und zu kontrollieren. Letztlich, bei der Diskussion der Konstitutionsphase sind bis auf den Institutionalierungsaspekt auch noch alle Konsequenzen unerörtert, die sich aus dieser Frühzeit der Disziplin für die Folgezeit theoretisch bemerkbar machen,

so daß sich auch nicht sagen läßt, ob diese Etappe der Disziplinbildung, in der sie institutionell neue Qualität gewinnt, auch kognitiv (g) einen irreversiblen Bruch mit dem hergebrachten Wissen bedeutet, einen epistemologischen Einschnitt, mit dem die Geburt der Wissenschaften sonst bezeichnet wird (vgl. BACHELARD 1938; FICHANT/PÉCHEUX 1977).

An dieser Stelle ist es primär mein Interesse, den Zeitpunkt der zumindest institutionell endgültigen, d.h., anders als in der ersten Gründungsphase der Erziehungswissenschaft um 1800, auch auf Dauer gestellten und bisher anscheinend irreversiblen Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft zu diskutieren. Ein Blick auf den Zeitpunkt dieses Erfolgs für die Pädagogen und die Erziehungswissenschaft ist nämlich geeignet, disziplinäre Besonderheiten der deutschen Pädagogik sichtbar werden zu lassen, und zwar sowohl gegenüber anderen Fächern der philosophischen Fakultät wie gegenüber den exakten Wissenschaften. Das neuzeitliche System der Wissenschaft, das ist die erste Differenz, konstituiert sich in seiner grundlegenden Fassung nicht erst um und nach 1900, sondern bereits im ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhundert, parallel zu der und forciert durch die Gründung von Universitäten nach dem Muster von Halle, Göttingen und vor allem Berlin (BEN-DAVID 1971; TURNER 1973, 1974, 1980, 1987). Auch die Ausdifferenzierung der spezifischen Disziplinstruktur der deutschen Universität (LUNDGREEN 1982; STICHWEH 1982) ist bereits weitgehend vollzogen, als sich die wissenschaftliche Pädagogik anschickt, an den Universitäten heimisch zu werden: Das gilt für die philologisch-historischen Disziplinen, wie z. B. die Geschichtswissenschaft (WEBER 1984) oder die germanischen und romanischen Sprachwissenschaften ebenso wie für die klassischen Naturwissenschaften, z. B. die Physik (STICHWEH 1984). Auch die Berufswissenschaften der angesehenen, alten Professionen - Jura, Medizin und Theologie - entwickeln ihre neuzeitliche Form und ihre dann prägend bleibende Gestalt innerhalb der deutschen Universitäten schon bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts (HURKAMP 1980; BRAUN/KLUWE 1985).

In dieser Perspektive ist die Pädagogik also eine verspätete Disziplin. Sie wird in einer gesellschaftlichen und wissenschaftshistorischen Situation gegründet, der die Selbstverständlichkeiten und das Selbstbewußtsein der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts fremd geworden sind. Die Wende zum 20. Jahrhundert ist vielmehr dadurch gekennzeichnet, daß die hermeneutischen Disziplinen ihre Krise im Historismuskurs pflegen (IGGERS 1971), beschäftigt mit dem scheiternden Versuch, die Folgen der Spezialisierung der Wissenschaften und der Beliebigkeit der Weltanschauungen

auszuräumen, die sie in der wissenschaftlichen Kritik und Analyse selbst erzeugt hatten. Die Pädagogik – auch das gehört zu den Besonderheiten dieses Institutionalierungszeitpunktes – trifft gleichzeitig auf eine pädagogische Praxis, die sowohl der Aufgabe wie der Wissensform nach den Intentionen der Gründungsphase, also der Zeit der preußischen Reformen, nicht mehr entspricht. Der Bildungsbegriff fungiert als Legitimationsformel für Berechtigungen und gesellschaftliche Statusdifferenzen, für das Bildungswesen und die berufliche Wirklichkeit der Pädagogen ist die Abhängigkeit vom Staat normierend geworden; insgesamt zeigen sich im Grad der systemischen und professionellen Autonomie für die Pädagogen deutliche Differenzen gegenüber den klassischen Professionen. Von dieser Situation ist auch die Berufswissenschaft nicht unberührt geblieben. Weder wissenschaftstheoretisch und –historisch noch professionspolitisch kann die überlieferte Seminarpädagogik die Aufgabe der professionellen Integration und gesellschaftlichen Sinnstiftung um 1900 angemessen leisten.

Es gibt sicherlich "lediglich historische Gründe, (die erklären können), wieso das Erziehungssystem erst so spät zum Objekt differenzierter Fachbereiche, Forschungsinstitute und Lehrstühle gemacht worden ist" (SCHEUERL 1975, S. 27). Aber welche historischen Gründe gibt es, die hier im Begriff der 'Verspätung' beschriebene Typik der Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft zu erklären? Mir scheint, die auch heute noch beliebte und häufig anzutreffende Erklärung für die fehlende Anerkennung der wissenschaftlichen Pädagogik (die in der Form der Klage bei BRZOSKA, DÖRPFELD, REIN etc. bereits historisch belegbar ist) unzureichend zu sein. Es leuchtet nicht ein, daß Staat und Gesellschaft es nicht zugelassen hätten, daß die 'an sich' erforderliche, aber zu 'progressive' Pädagogik an Universitäten und als Wissenschaft hätte etabliert werden können (schon: GUTHMANN 1964). Neben allen historiographischen Schwächen, die man angesichts fehlender Belege für diese These und für den vermeintlich progressiven Charakter der Pädagogik noch notieren muß, mit dieser Deutung transportieren wir eher die professionellen Ambitionen stellungloser Privatdozenten der Philosophie und die semantische Camouflage statusambitionierter Schulmänner als historisch akzeptable Erklärungen. Der Anschluß an diese historisch anzutreffenden und verbreiteten Selbstdeutungen kann nicht befriedigen.

Bei allem Risiko, das mit 'Bedarfs'-Argumenten verbunden ist, im allgemeinen und auch in der Bildungsgeschichte (HARNEY 1980), ich möchte

gegenüber den dominierenden pädagogischen Analysen dennoch behaupten, daß vor dem Zeitpunkt der Institutionalisierung mit der Wende zum 20. Jahrhundert weder Staat noch Gesellschaft einen objektiven Bedarf an Pädagogik als Wissenschaft hatten. Ein Bedarf an einer Pädagogik, die dem jeweiligen Wissenschaftstyp der Universitäten hätte entsprechen können, läßt sich auch für die pädagogische Praxis nicht behaupten. Die Inhaber pädagogischer Ämter waren vielmehr während des ganzen 19. Jahrhunderts sowohl programmatisch wie in der faktischen Nutzung des Wissens sehr distanziert gegenüber einer theoretisch und universitär ver selbstständigen Disziplin 'Erziehungswissenschaft', wenigstens dann, wenn sie zu mehr Nutzen sein sollte als zur Anhebung des eigenen Status (NEUMANN/OELKERS 1984; TENORTH 1986).

'Erziehung in der Gesellschaft' – das wäre mein 'Bedarfs'-Argument – konnte in Deutschland von 1800 bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vielmehr organisiert und diskutiert, geplant, ausgeübt und modernisiert werden, ohne daß sich dabei, auf welcher Seite immer, eine institutionalisierte Erziehungswissenschaft als dringendes Desiderat bemerkbar gemacht hätte. Philosophie und Theologie, die Berufsweisheiten der Lehrer und die Ideologien gesellschaftlicher Akteure reichten für die Behandlung des Erziehungsproblems und für den Austrag von Kontroversen vollständig aus. Systematisch und methodisch gewendet: Die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik verengt ihren Blickwinkel, wenn sie nicht die funktionalen Äquivalente zur Erziehungswissenschaft sieht, die historisch-gesellschaftlich verfügbar waren (und bis heute sind). Die innerpädagogische Diskussion verengt ihren Blickwinkel auch, wenn sie die Disziplin- und Wissensentwicklung primär vom Gedanken der Pädagogik als Berufswissenschaft der Lehrer aus interpretiert und vor allem in der Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens den thematischen Referenzpunkt und das Bezugsproblem in der gesellschaftlichen Konstruktion der Erziehungswissenschaft sieht, wie das, trotz der Überzeugungskraft, die in manchen Aspekten solchen Analysen innewohnt, in methodischer Engführung bei kritischen Analysen der Pädagogik immer wieder geschieht (LUHMANN/SCHORR 1979; JURINEK-STINNER 1981).

Geht man, ohne weitere systematische oder methodische Erwägungen, zurück auf den historischen Prozeß, dann verändert sich aber mit der Wende zum 20. Jahrhundert die Situation für die Erziehungswissenschaft und die wissenschaftliche Pädagogik gravierend. Als Angebot ja immer präsent, aber nicht nachgefragt, wird sie jetzt offenkundig zu einer zentralen Disziplin in der bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussion.

Nimmt man nur die Einrichtung von Lehrstühlen an Universitäten als Indikator für den qualitativen Wandel in der öffentlichen Wahrnehmung und administrativ-politischen Wertschätzung erziehungswissenschaftlichen Wissens, dann ist jetzt anscheinend eine 'Bedarfs'-Situation gegeben. Gesellschaft und Kultur, nicht allein das Bildungswesen, verlangen nach einer neuen Reflexion des pädagogischen Problems, und zwar in der umfassenden Thematik der gesellschaftlichen Ordnung des Generationenverhältnisses.

Die Voraussetzungen für diesen Wandel und die dann folgende Institutionalisierung erziehungswissenschaftlicher Reflexion von Erziehungsfragen will ich an dieser Stelle nicht so sehr an historisch kontingenten Ereignissen erörtern, sondern von der Besonderheit und Neuartigkeit der Wissensformen aus, für die sich jetzt systematisch 'Bedarf' feststellen läßt.

II. Die Wissenstypik der Pädagogik: säkularisierte Dogmatik

Der gesellschaftliche Wissensbedarf, d.h. die spezifische Nachfrage und damit auch die Karrierechancen für diejenigen Angebote, wie sie eine bestimmte Erziehungswissenschaft nach 1900 dann bieten kann, soll hier in zwei Hinsichten diskutiert werden, die beide disziplingeschichtlich relevant sind, die sich aber nach der Nähe zu den Selbstdeutungen der historischen Akteure und insofern methodisch unterscheiden: (a) an der spezifischen Charakteristik derjenigen Disziplinen, die zur gleichen Zeit wie die wissenschaftliche Pädagogik neu begründet und ebenfalls auf Dauer institutionalisiert werden, und (b) an der historischen Charakterisierung und den Selbstbeschreibungen derjenigen Wissenschaften, denen dann auch die wissenschaftliche Pädagogik metatheoretisch zugerechnet wird. Der Prozeß der Disziplinbildung der Erziehungswissenschaft wird damit einerseits relativ zum etablierten Disziplinsystem, andererseits im Blick auf die existenten pädagogischen Wissensformen diskutierbar.

(a) Um 1900 werden parallel zur Institutionalisierung der Pädagogik einerseits andere Sozialwissenschaften entweder erstmals programmatisch

und sogar folgenreich in Deutschland gefordert, wie man das für die Soziologie beobachten kann (KÄSLER 1984); andererseits werden wissenschaftliche Disziplinen, die schon länger existierten, in eine neue methodische Gestalt gebracht und dann von der Philosophie endgültig separiert, wofür das Exempel der Psychologie stehen kann (BEN-DAVID/ COLLINS 1966; DANZIGER 1979; ASH/ GEUTER 1985).

Vom Prozeß der Neuordnung des bereits existenten Systems der Disziplinen sind aber um 1900 nicht nur die Humanwissenschaften betroffen. Die Naturwissenschaften in Deutschland werden vielmehr mit dem zweiten Schub der Industrialisierung und forciert durch die Entstehung der chemischen und elektrotechnischen Industrie ebenfalls in einen weiteren und neuen organisatorischen Kontext gestellt: einerseits, staatlich geplant und unterstützt, mit der Gründung der Forschungseinrichtungen der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft und begleitet von der Einrichtung und intensiven Betreuung eigener Forschung in der Industrie (BURCHARDT 1975 a, 1975 b; PFETSCH 1974); andererseits werden die Naturwissenschaften zugleich um angewandte (Ingenieur-) Wissenschaften erweitert, wie sich u. a. an der Gründung der technischen Reichsanstalten zeigen läßt (BURCHARDT 1976; LUNDGREEN 1981).

An dieser Neuformierung und Ergänzung des Wissenschaftssystems – das scheint mir die wissenschaftsgeschichtliche Charakteristik dieser Epoche – läßt sich insgesamt eine Steigerung des historisch erwarteten und dann verfügbaren Potentials an Analyse und Planung erkennen. Sein gesellschaftliches Fundament – die Basis der Bedarfsbehauptung also – läßt sich in den krisehaften sozialen und demographischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Modernisierungsprozessen der deutschen Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts sehen (WEHLER 1977 u. a.). Die damit angestoßenen Wandlungsprozesse – der Urbanisierung, neuer Formen der Industrialisierung, des Kampfes um politische Partizipation (etc.) – werden in ihren Einzelheiten, ablesbar an Begriffen wie 'organisierter Kapitalismus' oder 'Imperialismus', heute durchaus kontrovers historisch analysiert und diskutiert. Unbestreitbar ist aber die Tatsache der Zäsur und auch, daß diese Situation von den Zeitgenossen selbst als Kulturkrise sensibel registriert und in vielfältigen Deutungen auch philosophisch beklagt und erörtert wurde (TENORTH 1985, S. 34 ff.). Diese Muster des sozialen Wandels und die sie begleitende Reflexion sind der Kontext, in dem sich auch die Transformation des pädagogischen Wissens vollzieht. Seinen ersten, noch unsystematischen, in dieser

Form dann auch nicht kontinuierenden Ausdruck findet dieser Umbruch des Generationengefüges nicht allein in der Praxis der Jugendbewegung, sondern auch theoretisch, in Lebens-Philosophie, Kulturkritik und Reformpädagogik. Wissenschafts- und disziplingeschichtlich folgenreicher artikuliert sich der Wandel des gesellschaftlich verfügbaren Wissens von Erziehung und der gesellschaftlich verfügbaren Möglichkeiten seiner Adjustierung dann parallel zu einer neuen Generationenpolitik in der Genese von Theorien und Methoden der empirischen (psychologischen und/oder pädagogischen) Erforschung der Erziehung (s.o. DUDEK; TENORTH) und in den ersten Ansätzen einer Soziologie von Bildungsprozessen (BRINKMANN 1981, 1986).

Der grundlegende Focus dieser theoretischen Innovationen und Anstrengungen ist dabei die Annahme eines qualitativen Wandels in den Zielen, Prozessen und Organisationen der Vergesellschaftung des Menschen. Diese neue Perspektive zeigt sich in vielen Facetten: Sie wird als Bedrohung der Tradition erlebt, aber auch mit neuer Sensibilität für die Rechte der Individuen artikuliert, im Bewußtsein, daß die überlieferten Formen der Lebenswelt sich in 'Gemeinschaft und Gesellschaft' aufspalten (TÖNNIES), so daß die Befürchtung begründet erscheint, die gesellschaftlichen Akteure könnten die Verselbständigung der 'Sachen' gegenüber den 'Subjekten' nicht mehr kontrollieren und eine "Tragödie der Kultur" bahne sich an (SIMMEL). Die Zeit hat damit auch nicht allein überholte Kulturkritik erzeugt, sondern die analytisch klare Einsicht, daß der Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung seine eigene, in der gleichzeitigen Zunahme von Rationalität und Destruktion sich steigernde Dialektik besitzt (WEBER).

Bildung und Erziehung in Theorie und Praxis werden in dieser Situation nicht nur im Bewußtsein der Pädagogen zu Möglichkeiten, den unerwünschten Folgen gesellschaftlicher Modernisierung zu begegnen, zumindest, sie erträglich zu gestalten. Mit der alten Form pädagogischer Reflexion, beschränkt auf die Probleme und Erwartungen des Schulsystems im engeren Sinne oder gar nur auf die Berufsprobleme der Lehrer, war diesen gesteigerten Erwartungen selbstverständlich nicht zu entsprechen. Der "Meltau der Schule" (ZIEGLER 1901) sollte vielmehr von der Pädagogik abgeschüttelt werden, die gesamte Kultur erschien als das Feld ihrer reflexiven Anstrengung.

Gemeinsam mit den neuen, vor allem als Forschungsdisziplinen auf Dauer eingerichteten Humanwissenschaften teilt die wissenschaftliche Pädagogik die Defizitdiagnosen gegenüber den alten Reflexionsinstanzen des Generationenverhältnisses, z. B. der Philosophie oder der Theologie, und

bezieht aus dieser Kritik einen Teil ihrer Legitimation. Die Pädagogik kann in ihrer Etablierung zusätzlich von den Folgen des Immobilismus der bereits institutionalisierten Disziplinstruktur der philosophischen Fakultäten profitieren, die einen inhaltlichen Wandel der etablierten Fächer erschwert, so daß neue Aufgaben auch an neue Disziplinen vergeben werden müssen. In ihrer theoretischen Gestalt - und jetzt differierend zu den forschenden Disziplinen, wie sie in Psychologie und Soziologie gegeben sind - gewinnt die Pädagogik ihre Eigenart und besondere Aufgabe aber darin, daß sie vor allem das Erbe der maroden Deutungs- und Sinnstiftungsdisziplinen in säkularisierter, aber szientifischer Form angetreten hat.

Verkürzt gesagt: Die Pädagogik ist die Disziplin, die im Gewande von Wissenschaft weiterhin die Leistungen einer Dogmatik zu erbringen hat. Das heißt vor allem, der wissenschaftlichen Pädagogik fällt die Aufgabe zu, die gesellschaftlich legitime und im Herrschafts- und Institutionenkontext mögliche und erlaubte Gestalt der pädagogischen Aufgabe zu fixieren, sie gegen konkurrierende Deutungen zu rechtfertigen, der pädagogischen Profession neben einem Bewußtsein von dieser Aufgabe die Möglichkeiten ihrer Realisierung zu zeigen und schließlich ein Gefüge von Institutionen zu entwerfen, in dem sich pädagogische Arbeit so manifestieren kann, wie sie sich gesellschaftsfunktional entfalten soll. Diese 'dogmatische' Arbeit - die Sicherung der pädagogischen Arbeit gegen Kritik und prozessuale Destabilisierung (zur Systematik der Denkform: TENORTH 1987) - war vor dem historischen Modernisierungsschub wie selbstverständlich von den Lebensverhältnissen und Institutionen und ihrer eigenen Ideologie erledigt worden; sie läßt sich angesichts des rapiden sozialen Wandels jetzt aber nicht mehr in dieser Weise, traditional, erledigen. Für die historisch erzeugte Situation, "daß nicht mehr die Idee und nicht mehr die Verwaltung allein die Pädagogik erzeugt" (SPRANGER 1920, S. 139) bedarf es einer neuen Erziehungstheorie, einer "Pädagogik der Realitäten" (ebd.). Die normative Kraft des Faktischen ist gebrochen, das Faktische und politisch Mögliche bedarf auch in der Erziehung der eigenen reflexiven Anstrengung, damit die Gesellschaft nicht in der Zeit, über die Generationen hinweg, instabil wird. Hier findet also die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft ihren Anlaß und zugleich die fortdauernde Ursache für ihre systematische Verankerung im gesellschaftlich anerkannten System des Wissens.

Mit diesen Thesen ist selbstverständlich noch keine Darstellung der ereignisgeschichtlichen Zusammenhänge gegeben. Das ist hier auch nicht

möglich. Nur am Rande und gegen einen denkbaren, verschwörungstheoretische Argumente unterstellenden Einwand will ich dazu erinnern: Die Durchsetzung dieser spezifischen Form von pädagogischem Wissen ist nicht vollständig als intentional gesteuerte Ereignissequenz beschreibbar, schon gar nicht so, als hätten der Staat oder einzelne gesellschaftliche Gruppen sich zielsicher ihre Legitimationsdisziplin geschaffen. Die Etablierung wissenschaftlicher Pädagogik kennt zwar intentionale Akte, auch der Administration, z. B. in Bayern vor 1914 oder in Preußen nach 1917/18 (SCHUMAK 1980; SCHWENK 1977/78), die Akteure sind in ihren Absichten aber begrenzt durch die Gesamtheit der gegebenen bildungs- und wissenschaftspolitischen Bedingungen, die im damaligen Prozeß selbst nicht veränderbar waren: die Struktur universitärer Disziplinen, die Muster der Erzeugung und Verteilung von Wissen über Erziehung, das bereits etablierte hierarchische System von Professionen und öffentlichen Erziehungsverhältnissen etc. Der Konstitutionsprozeß der Disziplin vollzieht sich daher insgesamt als evolutionäre, im Ergebnis 'zufällige' Sequenz, eher funktional als intentional organisiert.

(b) Der spezifische Charakter des Wissens, das mit der Erziehungswissenschaft neu etabliert und gesellschaftlich zugleich gegenüber anderen verfügbaren Wissensformen über Erziehung – etwa den empirisch forschenden Disziplinen – bevorzugt wird, ist historisch im Begriff der 'Geisteswissenschaften' bezeichnet. Damit ist den zeitgenössischen Erwartungen gemäß eine Wissensform gemeint, die zugleich historisch-empirische wie ethisch-normative Aufgaben wahrnehmen soll. Geisteswissenschaften sollen aber nicht Disziplinen sein, die sich, wie die empirisch-experimentelle Pädagogik und die pädagogische Psychologie, allein an Forschung ausrichten. Ihre Aufgabe und ihr Selbstanspruch bestehen vor allem in der Konstruktion von Aufgaben, die sie in auslegender Methodik des Gegebenen zu vollziehen suchen, sie sind also dogmatisch und versprechen genau die Leistungen, die gesellschaftlich Desiderat sind.

Dieses Selbstverständnis muß man den Geisteswissenschaften auch keineswegs allein retrospektiv-distanziert zuschreiben. In den metatheoretischen Selbstdeutungen der an der Pädagogik (und vergleichbaren Disziplinen) interessierten Denker spiegelt sich vielmehr diese Differenz gegenüber den exakten, forschenden Disziplinen ebenso wie der gegenüber den historischen Wissenschaften klassischen Musters unterschiedene Status der neuen Geisteswissenschaften. Sie, also auch die Pädagogik, gelten

als moralisch-politische Disziplinen, wie DILTHEY seine Geisteswissenschaften definierte (HERRMANN 1971), als Reflexionsinstanz der kulturellen Wirklichkeit, wie es z. B. A. FISCHER 1921 als Differenz zu der von ihm bevorzugten Erfahrungswissenschaft konstatierte, sie gilt sogar schon zeitgenössisch als Dogmatik. Diesen Begriff kann man bei Kritikern finden, wenn die Unmöglichkeit einer szientifisch rechtfertigungsfähigen Gestalt der Geisteswissenschaften DILTHEYSchen Musters aufgewiesen wird (KRAFT 1934), aber auch selbstauslegend, wenn die Geisteswissenschaften nach ihrer besonderen Rolle aus der Bindung an das Leben gedeutet werden (ROTHACKER 1927). Die Methodik dieser Disziplinen wird auch bewußt, wenn z. B. die Pädagogik nach ihrer Systematik als hermeneutische und normauslegende Besinnung in der Situation und als Theorie pädagogischer Ämter in methodisch besonderer, philosophischer, dialektischer Struktur beschrieben wird (FLITNER 1933). Schließlich: "Die gesunde Dogmatik des Pädagogen beginnt mit einer radikalen Gläubigkeit an das Gesetz seiner Lebensarbeit", so hält Herman NOHL (1933, S. 102) die Ausgangsbedingung pädagogischer Arbeit fest. In der Möglichkeit der Qualifizierung, die sich mit dem Epitheton 'gesund' anbietet, ist zugleich schon die Behauptung eröffnet, daß die alternative Einstellung – "ich stehe als Positivist vor dem Kinde" (ebd., S. 107) – im Sinne NOHLS und der von ihm vertretenen Konzeption von Pädagogik "die eigentliche pädagogische Aufgabe" (ebd., S. 107) verfehlt.

Diese historisch anzutreffenden Selbstbeschreibungen haben heute nicht mehr den Status der metatheoretisch noch akzeptablen und präzisezureichenden Qualifizierung des neu geforderten Wissens, aber sie verdeutlichen die öffentlichen Erwartungen, die in der zunächst noch diffusen Situation für die Karriere der Pädagogik als spezifischem Wissenstypus wahrgenommen und diskutiert werden. Diese Selbstbeschreibungen zeigen auch, daß diese Erwartungen von Pädagogen akzeptiert werden. Der Erfolg geisteswissenschaftlicher Pädagogik im Prozeß der Institutionalisierung von Erziehungswissenschaft belegt überdies, daß diese Wissensform auch politisch, gegenüber anderen, ebenfalls vorhandenen, z. B. szientifischen Wissensformen, bevorzugt wird. Aus der politischen Perspektive gibt es dafür auch gute Gründe: Unübersehbar ist ja, daß solche Erwartungen weder von der Soziologie – WEBERSchen Musters – noch von der empirischen Psychologie – im Gefolge von WUNDT – auf Dauer zu erbringen sind. Das gilt bis heute, nachdem technologische Deutungen der exakten Sozialwissenschaften von ihren eigenen Protagonisten zurückgenommen worden sind. Die Pädagogik erweitert also das System

der gesellschaftlich etablierten und anerkannten Wissenschaften und die (dem Anspruch nach!) szientifische Behandlung von Problemen, für die vorher nur Philosophie und Theologie oder der Machtanspruch des Staates und die normative Kraft des Faktischen zuständig waren.

III. Die historische Funktion pädagogischen Wissens: Disziplinierung und Repolitisierung

Die historische Aufgabe, die dieses Wissen neuen Typs für Erziehungs- und Generationsprobleme beansprucht, und das Problem, das ihr zugeschrieben wird, ist bereits für die Übergangsphase um 1900 besonders deutlich an den Aktivitäten der "deutschen Mandarine" (RINGER 1969) zu studieren. Sie betreiben, im engen Kontakt mit der Administration, eine Form von "Gelehrtenpolitik" (BRUCH 1980), in der Aufklärung und Indoktrination, die hilfreiche Übersetzung administrativer Pläne und die bewußte Irreführung der Öffentlichkeit in fast unentwirrbarer Mischung gekoppelt sind. An der Praxis der Wissensproduktion von FRIEDRICH PAULSEN oder WILHELM LEXIS, dem Göttinger Statistiker, kann man das studieren. Im Zusammenspiel mit dem preußischen Ministerialdirektor FRIEDRICH ALTHOFF, der für diese Art der Nutzung von Wissenschaft berühmt wird (VON BROCKE 1981), formulieren diese anerkannten Gelehrten die Probleme der Erziehung und des öffentlichen Bildungswesens wie ihre Lösungen gesellschaftlich folgenreich vor: das geschieht angesichts der Überfüllung der höheren Schulen und Universitäten, für die Veränderungen in der gesellschaftlichen Stellung des Lehrerberufs, bei der Etablierung neuer Wissenschaften oder für die Statuspolitik der Professoren (usw.). In vielem mögen sich darin auch noch alte Formen von Kabinettspolitik zeigen, Intrige und Manipulation der öffentlichen Meinung, aber gleichzeitig werden auch neue Muster des souveränen Verfügens über die öffentliche Wahrnehmung allgemein bedeutsamer Probleme und des Umgangs mit alternativen wissenschaftlichen Meinungen sichtbar, die dann systematisch Karriere machen.

In seiner gesellschaftlichen Erscheinungsform löst sich diese Form dogmatischer Wissensproduktion aber bald von der engen Bindung an wenige

Personen ab, trotz der Spätblüte, die diese soziale Rolle des Gelehrten im pädagogischen Wissen bei SPRANGER oder BAEUMLER erlebt. Die Institutionalisierung an Universitäten zeigt vielmehr an, daß dieser Wissenstypus von der zufälligen Hilfsbereitschaft einzelner Philosophen, Historiker oder Staatswissenschaftler abgekoppelt wird, sich disziplinär ver selbstständig und als Reflexionstypus auch der eigenen Gesetzmäßigkeit nach entwickelt. Der Wissenstyp der Dogmatik institutionalisiert sich, einerseits in den Selbstbeschreibungen durch thematisch begründete Autonomieansprüche abgesichert, andererseits durch metatheoretische Überlegungen gegen szientifische Kritik immunisiert. Die Weimarer Republik wird die Epoche, in der man gerade am Exempel der Pädagogik die Funktionsweise solcher Geisteswissenschaften erstmals intensiv studieren kann. Hier zeigt sich, daß diese Wissensform keineswegs allein auf die historischen Probleme der Zeit um 1900, auf die manifeste Modernisierungskrise und die Erwartungen des Obrigkeitsstaates zugeschnitten war. Auch die neubegründete Demokratie bedarf anscheinend solcher Instanzen der Sinnstiftung und der semantisch erzeugten gesellschaftlichen Integration; denn es ist ja u. a. das sozialdemokratisch regierte Preußen, in dem unter der Ägide des Liberalen C. H. BECKER die geisteswissenschaftlich verstandene Pädagogik an Universitäten das Heimatrecht gewinnt und in ihrer dogmatischen Gestalt gepflegt wird. In der Weimarer Republik läßt sich zugleich mit dem Abschluß der Phase institutioneller Etablierung auch schon die Praxis der Wissensproduktion in ihren typischen Schwerpunkten erkennen. Gegenüber dem ansonsten kursierenden theoretischen Wissen über Erziehung nimmt akademische Pädagogik die Rolle des Kritikers wahr, und gegenüber den Wissensbeständen der Praxis vor allem die Rolle der disziplinierenden Instanz. Die Erörterungen der 'Autonomie' der Pädagogik und der 'Grenzen der Erziehung', die in den ruhigen Jahren der Republik Konjunktur haben, besitzen genau hierin ihre soziale Funktion. In der bei NOHL und FLITNER entfalteten These von der dritten Phase der reformpädagogischen Bewegung, der Phase neuer 'Bindung', zeigt sich auch, wie das Ergebnis dieser Tätigkeit als sachlogisches Produkt einer Reformentwicklung gedeutet wird.

Gegenüber dem 19. Jahrhundert und der Kritik am alltäglichen Schlendrian, die man auch bei den Herbartianern finden kann, ist diese Kritik aber nicht nur intensiver, sondern neuartig. Die wissenschaftliche Pädagogik hat den Paria-Status des Schulmänner-Wissens abgelegt, sie ist wirklich philosophisch geworden und kann sich zugleich mit den institutionellen und theoretischen Insignien schmücken, die mit der Etablierung

an Universitäten in Deutschland traditionell verbunden sind (PLESSNER 1936/1974). Gesellschaftsweit, nach außen, werden diese neuen Deutungsdisziplinen, nicht nur die Pädagogik, über die berufsfunktionale Rolle für die Profession hinaus das Medium, den Sinn eines ausgegrenzten gesellschaftlichen Funktionsbereiches insgesamt zu formulieren, Übergriffe anderer Sinnstiftungen abzuwehren, Orientierung zu geben, also alle die Leistungen zu erbringen, die man von dogmatischen Denkformen erwarten darf und historisch-gesellschaftlich nach 1918 auch besonders intensiv erwartet hat. Das ist offenkundig eine in funktional differenzierten Gesellschaften unentbehrliche und eigenständige Leistung, die sich nicht allein mit Ideologieverdacht abwehren oder durch Vertrauen auf milieuspezifische Wissensbestände substituieren läßt (und Sozialmilieus greifen anscheinend auf ähnliche Wissensformen zurück, denn es gibt, nebenbei gesagt, auch die "mandarins of the left" – so F. RINGER – und ihre Reflexionsinstanz, wie es die Geschichte der kritischen Theorie belegt).

Unabhängig davon, wie erfolgreich die wissenschaftliche Pädagogik bei diesem Geschäft war (und unabhängig davon, ob Erfolg überhaupt meßbar ist und in welchen Dimensionen sich die Güte dieser Art von Reflexion steigern läßt) – die freiwillige Übernahme der gesellschaftlich zugeschriebenen Rolle der Sinnstiftung und -deutung, wie sie durch die pädagogischen Mandarine an den Universitäten nach 1918 geschieht, hat für die Selbst- und Fremdwahrnehmung der neuen Disziplinen eindeutige, und dann eindeutig problematische, Konsequenzen: Diese wissenschaftliche Pädagogik, Nachfolgerin politischer Ideologien und tradierter Dogmatiken, erbt einerseits die Hypothesen, die solche Disziplinen der Gesinnungsbildung im öffentlichen Bewußtsein belasten; andererseits, und für das Selbstverständnis vielleicht noch folgenreicher, führt diese Entwicklung dazu, daß die öffentliche Zuschreibung von Aufgaben und die institutionell, im Universitätssystem definierten Standards der Wissensproduktion zueinander in Konflikt treten.

Zwischen der gesellschaftlich definierten Aufgabe der Sinnstiftung und der institutionell erwarteten Leistung der Forschung und der Produktion neuen Wissens sind zwar kurzfristig Übergänge und Kompromisse denkbar, aber keine langfristig stabilen Formen der Koexistenz oder der Versöhnung. Die Pädagogik wird daher mit den Bedingungen und Formen ihrer Institutionalisierung zugleich vor "nicht erfüllbare Leistungsansprüche" gestellt (SCHMITZ 1981, S. 21), jedenfalls vor Probleme, die eigene Anstrengungen verlangen.

Die metatheoretischen Debatten, z. B. der Werturteilsstreit der Soziologie oder die Autonomie- und Methodendiskussion der Pädagogik sind ein Reflex solcher Konflikte. Gegenüber dem nach 1918 neu versuchten Traditionszugriff der Kirchen gelingt es dabei der Pädagogik, nicht mehr legitimierbare Erwartungen abzuwehren, z.T. nur durch Reintegration in die pädagogische Reflexion (zum Preis neuer Belastung).

Gegenüber dem staatlich-politischen Anspruch gelingt diese Abwehr allenfalls rhetorisch. Zwar kann die Pädagogik gegenüber dem politischen Zugriff das Eigenrecht der Erziehung beanspruchen, faktisch muß sie aber akzeptieren, daß die öffentliche Erziehung im Staat ihre letzte Instanz findet, und in ihrer politischen Philosophie überhöht die Pädagogik dieses Dilemma zu einem idealistischen Staatsverständnis, das 1933 seinen Bankrott erleiden muß.

Es bedarf also der ausgiebigen metatheoretischen Diskussionen, um das Unvereinbare doch noch zu bündeln, ohne daß es gelingt, die Konsequenzen eines solchen Konflikts der Erwartungen und Normen systematisch in der Theoriearbeit aufheben zu können. Man könnte – aus der historischen Distanz und aus der Folgegeschichte belehrt – zugleich vermuten, daß diese Disziplinen den ihnen auferlegten Widerspruch von Forschung und Kritik, Sinnstiftung und Aufgabenkonstruktion auch gar nicht lösen, sondern nur prozedieren sollen und können. Als "Systembetreuungs-wissenschaften" (LUHMANN/SCHORR 1979) interpretiert, lassen sich diese Disziplinen in ihrer historisch definierten Gestalt als der manifeste Ausdruck der Tatsache deuten, daß es in funktional differenzierten Gesellschaften für die Paradoxien sozialer Systeme (LUHMANN 1987) keine Lösungen, sondern nur noch Entparadoxierungsstrategien gibt. Geisteswissenschaftliche Reflexion wäre eine solche Strategie, die Temporalisierung eines unlösbaren Problems in einer spezifischen Wissensform.

In ihren kritischen Varianten, angelehnt an eine Sozialphilosophie, die inhaltlich den Versprechen der Aufklärung verpflichtet ist, kann diese Reflexion auch andere als die Ausprägungen annehmen, die man in Weimar beobachten kann. Nach 1965 ist das zu sehen. Historisch durch die unabwiesbaren Probleme angestoßen, die für eine solche Systemreflexion im Aufweis gravierender Differenzen von egalitärem und pädagogisch-autonomem Selbstverständnis und der Realität von Bildungsprozessen entstehen, forciert durch die nicht mehr abzuweisenden Erwartungen der Teilhabe an Bildungs- und politischen Entscheidungsprozessen, wird Systembetreuung zur progressiven Reformreflexion. Dieser Wissenstyp läßt

sich also nicht allein auf sozialkonservative Leistungen reduzieren oder auf eine Tröstungsfunktion angesichts von vermeintlichen Sachzwängen der modernen Welt, wie es manche gegenwärtigen Apologeten der Geisteswissenschaften versuchen. In der Erfüllung ihrer Aufgabe, der Reflexion verfestigter Formen der Präsentation von Wirklichkeit, wie sie gesellschaftliche Deutungsmuster und szientifische Beschreibungen liefern, können die Geisteswissenschaften vielmehr auch statt der Tradition die Zukunft als Referenzpunkt wählen, Möglichkeiten beschreiben, sogar die Versprechen der Tradition als Möglichkeiten reklamieren, die noch nicht realisiert sind.

Der weitere Gang der Ereignisse nach 1965 bestätigt dann aber auch (MÜLLER/TENORTH 1979, bes. S. 872 ff.), daß die Objektivität von Wissen und die Ergebnisse von Wissenschaft bei 'konservativer' wie 'progressiver' Reflexion (und Politik) gleichermaßen problematisch werden. Im historisch-sozialen Prozeß kann man den Folgen 'richtiger' Analysen, wie sie Wissenschaften bieten könnten, dann anscheinend nur noch dadurch entgehen, daß das Wissen selbst repolitisiert wird (vgl. a. WEINGART 1982).

Ideologisch-politische Kontroversen, die vorher - quasi szientifisch unbelastet, nur traditional gesichert - allein im Medium der Macht ausgeglichen werden konnten, sind schon nach 1900 so nicht mehr prozedierbar. Schon weil die gesellschaftlich-politisch verfügbaren Alternativen, pädagogisch sichtbar im Bündnis von reformerischer Politik und empirischer Forschung, sich selbst in der Wissensform und sogar mit dem Anspruch der besseren Wissenschaft präsentieren, verlangt die Gesellschaft auch nach einer szientifischen Diskussion der politischen Implikationen von Wissenschaft. Angesichts der Machtlagen zu Beginn des Jahrhunderts und angesichts der kontinuierlichen Konsenserwartungen für Bildungsprozesse ergibt sich in dieser Situation eine Karriere für Reflexionsdisziplinen, die sich der Abwehr von Innovationen und eher traditionaler Sinnstiftung verpflichten.

Aber die Wissenschaften und ihre Ergebnisse bleiben auch bei alternativer politischer Orientierung ein Problem, schon weil die wissenschaftliche Forschung mehr an praktischen Handlungsmöglichkeiten anbietet, als einem politischen Entscheidungsprozeß guttun. Deshalb wird, wie die Reformpolitik der späten 1960er Jahre belegt, auch unter einem reformerischen

Reflexions- (und Praxis-) anspruch der Status der forschenden Disziplinen problematisiert, in metatheoretischen Debatten, neuen Positivismuszuschreibungen und in Erfindungen neuer Wissenschaften wie der Handlungsforschung, die alte Ansprüche überholen und diskutierbare Objektivitätserwartungen als 'nur wissenschaftlich' destruieren sollen. Hierin gewinnen die Reflexionsdisziplinen ihre Kontinuität.

In der Disziplinierung und Kontrolle dessen, was man über Erziehung angesichts der Bedingungen einer reflexiv als legitim und notwendig unterstellten - also dogmatisch gefaßten - pädagogischen Aufgabe wissen kann und darf, symbolisiert sich deshalb die Typik der Geisteswissenschaften, sowohl in ihrer kritischen wie in ihrer traditionellen Gestalt. Die spezifische Rolle, die sie im Wissenschaftssystem innehaben, läßt sich beschreiben als Instanz für Politisierung im Gewande der szientifischen Problematisierung von Wissen. Darin zeigt sich nicht nur das Selbstverständnis dieser Wissensform, sondern auch die gesellschaftliche Erwartung, daß es eine Typik von Wissen geben muß, das es erlaubt, mit Wissenschaft wieder autonom umzugehen. Mit der Etablierung dieser neuen Pädagogik ist also allenfalls sekundär die Ausbildung pädagogischer Berufe oder die Erzeugung objektiven, in Forschungsprozessen bewährten Wissens angezielt. Schon die erstaunliche Kontinuität wäre nicht zu erklären, die diese in der konkreten Berufspraxis offenkundig so irrelevanten und theoretisch so defizitären Wissensbestände ohne Schaden für ihre Karriere und ihre Renaissancen aufweisen. Es geht primär um die Erzeugung von Wertgesichtspunkten für Erziehung, um Gesinnungsbildung, Sinnstiftung und Weltdeutung, um die Inspiration von Reformen und um die Repolitisierung und Neutralisierung von Wissenschaft. Darin haben Geisteswissenschaften wie die Pädagogik ihre Kontinuität, schon deshalb, weil es eine kritisch forschende Sozialwissenschaft von der Erziehung gibt, die gesellschaftliche Aufgaben als paradox und unlösbar erweisen kann, die man dennoch nicht unerledigt lassen darf.

IV. Nachbemerkung

Diese systematische Aufgabe erlaubt durchaus Verbesserungen und eine eigene Rationalität. Anscheinend kann man schon die Erziehung nicht deuten, ohne zumindest Modelle zu nutzen oder zu entwerfen, in denen die Welt, die Gesellschaft und die Probleme der Generationen einander zugeordnet werden. Man kann in diesem Geschäft der Sinnstiftung und bei der Kultivierung der Reflexion (DURKHEIM), auch nicht ganz ignorieren, daß es andere Disziplinen gibt, die über die Erziehung in der Gesellschaft forschen und ein Wissen erzeugen, zu dem man sich verhalten muß, nicht immer nur abwehrend, sondern manchmal auch lernend. Sogar von den Klassikern der wissenschaftlichen Pädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kann man deswegen heute noch lernen, vor allem, weil der philosophische Kontext, in dem sie dachten, die Erfahrungen aus Philosophie und Universitätsgeschichte tradierte, die mehr als ein Jahrhundert lang erarbeitet worden waren. Sie bieten, mit anderen Worten, die Weisheit der Tradition. Das machte diese Reflexion z. B. immun gegen manche Modernismen, die mit der empirischen Forschung über Erziehung und Bildung aufkamen, und diese Tradition konnte in ihren besseren Stücken dafür sorgen, daß wichtige Problemstellungen der Bildungsphilosophie überliefert wurden. Solche konservierenden Funktionen (LEPENIES 1978), die in die Praxis der Geisteswissenschaften gegen die Mechanismen des Verschleisses in forschungsintensiven Disziplinen eingebaut sind, lassen sich deshalb als vielleicht ungewollte, aber dennoch nicht abweisbare Ergebnisse einer universitären Praxis deuten, die im Medium der Reflexion eine Aufgabe bearbeitete, die szientifisch nicht lösbar war. Aber solche Versuche einer theoretisch gerechten Bewertung der Tradition wären Thema einer epistemologischen Rekonstruktion der Erziehungswissenschaft, die hier nicht im Zentrum der Überlegungen stand.

Hier soll abschließend, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, an Desiderata erinnert werden, die mit der Gesellschaftsgeschichte der Disziplin noch verbunden sind. Es fehlen vor allem noch vergleichende Studien, in denen die Wissensproduktion der dogmatischen Disziplinen insgesamt behandelt würde, Pädagogik also z. B. im Kontext von Jura, den Staatswissenschaften oder der Theologie untersucht wird. Es fehlen auch Arbeiten, die den Konstitutionsprozeß der spezifischen deutschen Wissensformen auch in anderen, nach ihrem Entwicklungsstand vergleichbaren Gesellschaften

studieren, in Ergänzung der Studien zu Frankreich, die J. SCHRIEWER (1983) begonnen hat. Weitgehend undiskutiert sind bisher auch Muster der internen Segmentbildung innerhalb des universitär etablierten Wissens über Erziehung, Untersuchungen also, in denen die Schulen, Richtungen und Gruppen der Erziehungswissenschaft sowohl in ihrer sozialen Vernetzung wie nach den unterschiedlichen Formen der theoretischen und methodischen Arbeit und nach ihrer gesellschaftlichen Funktionalität vergleichend untersucht werden.

Offen sind schließlich auch systematische Fragen: Ob sich z. B. die qualitative Veränderung in den Zielen, Formen und Prozessen der gesellschaftlichen Regelung des Generationenverhältnisses, die seit 1900 stattfinden, auch mit einer Semantik diskutieren lassen könnte, die nicht an den Widersprüchen zerbricht, die sich an der deutschen Pädagogik der ersten Jahrhunderthälfte zeigen lassen. Analysen endlich, in denen sich zeigen ließe, daß die Funktion der um und nach 1900 etablierten pädagogischen Semantik, die der einer Ideologie äquivalent war, sich auch in allen Ausprägungen ihres Reflexionstyps eine solche epistemologische Qualifizierung gefallen lassen muß, diese Arbeiten fehlen ebenfalls noch.

Anmerkungen:

1. Für den Druck überarbeitete Diskussionsvorlage zur Herbsttagung der AfW, Soest 30. 9. - 2. 10. 1985.

Literaturverzeichnis:

- ASH, M./GEUTER, U.: (Hg.) Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Opladen 1985
- BACHELARD, G.: Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. <1938> Frankfurt 1978
- BEN-DAVID, J.: The Scientist's Role in Society. A Comparative Study. Englewood Cliffs (N. J.) 1971
- BEN-DAVID, J./COLLINS, R.: Soziale Faktoren im Ursprung einer neuen Wissenschaft: der Fall der Psychologie. (1966) In: WEINGART, P. (Hg.): Wissenschaftssoziologie. Bd. II, Frankfurt a. M. 1974, S. 122-152
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987

- BRAUN, H.-J./KLUWE, R. H. (Hg.): Entwicklung und Selbstverständnis von Wissenschaften. Frankfurt a. M./Bern/New York 1985
- BRINKMANN, W.: Zur Entstehung der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. In: Rassegna di Pedagogia 39 (1981), S. 380-401
- BRINKMANN, W.: Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Würzburg 1986
- BROCKE, B. v.: Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen und im Deutschen Kaiserreich 1882-1907: das "System Althoff". In: BAUMGART, P. (Hg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 9-118
- BRUCH, R. v.: Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung. Gelehrtenpolitik im wilhelminischen Deutschland (1890-1914). Husum 1980
- BURCHARDT, L.: Wissenschaftspolitik im Wilhelminischen Deutschland. Gründung und Aufbau der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften. Göttingen 1975
- BURCHARDT, L.: Deutsche Wissenschaftspolitik an der Jahrhundertwende. In: GWU 26 (1975), S. 271-289 (a)
- BURCHARDT, L.: Der Weg zur PTR. In: Physikalische Blätter 32 (1976), S. 289-297 (b)
- DANZIGER, K.: The Social Origins of Modern Psychology. In: Buss, A. R. (Ed.): Psychology in Social Context. New York (Irvington) 1979, p. 27-46
- DRÄGER, H.: Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 11, Stuttgart 1984, S. 76-92
- FICHANT, M./PÉCHEUX, M.: Überlegungen zur Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt 1977
- FISCHER, A.: Über das Studium der Pädagogik an den Hochschulen. In: Zs. f. päd. Psychologie und exper. Päd. 22 (1921), S. 273-288 (auch in NICOLIN 1969)
- FISCHER, W.: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik - Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 411-424
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Breslau 1933
- GEUTER, U.: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1984
- GUTHMANN, J.: Über die Entwicklung des Studiums der Pädagogik. Bühl 1964
- HARNEY, K.: Bedarf als schulhistorische Größe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980), S. 467-472
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Göttingen 1971
- HOFFMANN, A. (Hg.): Das erziehungswissenschaftliche Schrifttum. Erfurt 1924 ff.

- HUERKAMP, C.: Ärzte und Professionalisierung in Deutschland. In: Geschichte und Gesellschaft 6 (1980), S. 349-382
- IGGERS, G. G.: Deutsche Geschichtswissenschaft. München 1971
- JURINEK-STINNER, A.: Schultheorie in der Krise. Weinheim/Basel 1981
- KÄSLER, D.: Die frühe deutsche Soziologie 1909 bis 1934 und ihre Entstehungsmilieus. Opladen 1984
- KRAFT, J.: Die Unmöglichkeit der Geisteswissenschaft. (1934) Hamburg ³1977
- LEPENIES, W.: Der Wissenschaftler als Autor. Über konservierende Funktionen der Literatur. In: Akzente 25 (1978), S. 123-147
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem Stuttgart 1970
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: OELKERS, J./TENORTE, H.-E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 57-75
- LUNDGREEN, P. (Hg.): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Technik. Bielefeld 1981
- LUNDGREEN, P.: Differentiation in German Higher Education. In: JARAUSCH, K. (Ed.): The Transformation of Higher Learning 1860-1930. Stuttgart 1982, p. 149-179
- MÜLLER, S. F./TENORTE, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd 25 (1979), S. 853-881
- MÜNCHMEIER, R.: Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München 1981
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: 'Verwissenschaftlichung' als Mythos? In: Z. f. Päd 30 (1984), S. 229-252
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt a. M. ⁸1978
- PFETSCH, F.: Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik in Deutschland 1750-1914. Berlin 1974
- PLEISS, U.: Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Göttingen 1973
- RINGER, F. K.: The Decline of the German Mandarins. Cambridge (Mass.) 1969/ dt.: Die Gelehrten. Stuttgart 1983
- ROTHACKER, E.: Logik und Systematik der Geisteswissenschaften. München/Berlin 1927 (Handbuch der Philosophie Abt. II)
- PLESSNER, H.: Die verspätete Nation. (1935) Frankfurt a. M. 1974
- SCHUEERL, H.: Probleme einer systematischen Pädagogik. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch Bd. IV, Berlin 1975, S. 11-88
- SCHMITZ, E.: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zs. f. Sozialisationsforschung und Erz. soz. 1 (1981), 1, S. 1335
- SCHRIEWER, J.: Pädagogik - ein deutsches Syndrom? In: Z. f. Päd 29 (1983), S. 359-38

- SCHUMAK, R.: Der erste Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität München. In: BOEHM, L./SPÖRL, J. (Hg.): Die Ludwig Maximilians Universität in ihren Fakultäten. Bd. 2, Berlin 1980, S. 304-344
- SCHWENK, B.: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. In: Jb. f. Erziehungswissenschaft 2 (1977/78), S. 103-131
- SPRANGER, E.: Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. (1920) In: E.S.: Kultur und Erziehung. Leipzig ³1925, S. 138-158
- STICHWEH, R.: Ausdifferenzierung der Wissenschaft. Bielefeld 1982
- STICHWEH, R.: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Frankfurt 1984
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Köln/Wien 1985
- TENORTH, H.-E.: "Lehrerberuf s. Dilettantismus". Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: (Hg.) Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a. M. 1986, S. 275 - 322
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft - Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. u. a. (Hg.): Theorie als Passion. Frankfurt a. M. 1987, S. 692-717
- TURNER, R. S.: The Prussian University and the Research Imperative, 1806-1848. Ph. D. Princeton 1973
- TURNER, R. S.: University Reformers and Professorial Scholarship in Germany, 1760-1806 In: L. STONE (Ed.): The University in Society. Vol. II, Princeton 1974, p. 495-53
- TURNER, R. S.: The Prussian Universities and the Concept of Research. In: Internationales Archiv für die Sozialgeschichte der deutschen Literatur 5 (1980), S. 68-92
- TURNER, R. S.: Universitäten. In: JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III, 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 221-249
- WEBER, B.: Priester der Clio. Frankfurt/Bern/New York 1984
- WEHLER, H.-U.: Das deutsche Kaiserreich 1871 - 1918. Göttingen ²1977
- WEINGART, P.: The Scientific Power Elite - a Chimera; The Deinstitutionalization and Politicization of Science. In: Sociology of the Sciences Yearbook VI (1982), p. 71-87
- WILLKE, I.: Lärostolar i pedagogik vid europeiska universitet. Stockholm 1975 (Acta Academiae Regiae Scientiarum Upsaliensis Vol. 18)
- WITT, J. W. R.: Themen und Argumentationsfiguren älterer und neuerer betriebspädagogischer Theorieansätze. In: W. BRAND/D. BRINKMANN (Hg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg 1978, S. 89-116
- ZIEGLER, TH.: Allgemeine Pädagogik. (1901) Leipzig/Berlin ⁴1914