

Freiwald, Helmut

Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: *Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration*. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 123-128. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Freiwald, Helmut: Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft - In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: *Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration*. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 123-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232513 - DOI: 10.25656/01:23251

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232513>

<https://doi.org/10.25656/01:23251>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern; noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik
10. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Lehrerbildung
auf dem Wege
zur Integration

Herausgegeben von Hans-Karl Beckmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

- Hochschuldozentin Dr. Gertrud Achinger, 3001 Altwarmbüchen, Königsbergerstr. 5
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstr. 48
Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, 32 Hildesheim, Greifswalder Str. 24c
Prof. Dr. Ulrich Bleidick, 2 Hamburg 13, Sedanstr. 18/19, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachausschuß 9, Sonderpädagogik
Ob. St. Dir. Dr. Kurt Fackinger, 63 Gießen, Reichenberger Str. 3
Wiss. Ass. Dr. Klaus Feldmann, 2848 Vechta, Mühlenstr. 41
Prof. Dr. phil. habil. Gert Heinz Fischer, Oberstudiendirektor, Leiter des Studienseminars I für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Kassel, 35 Kassel-Harl., Buchenweg 20
Prof. Dr. Helmut Freiwald, 29 Oldenburg, Wittsfeld 72
Prof. Dr. Gustav Grüner, 6101 Seeheim, Wingertsweg 20
Roland Hein, 355 Marburg/L., Forschungsstelle für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, Am Krumbogen 28
Prof. Dr. Wilhelm Himmerich, 6251 Eschhofen, Bahnhofstr. 44
Ass. des Lehramts Dr. Hartmut Hoefler, 33 Braunschweig, Donnerburgweg 50
Wiss. Ass. Dr. Dietrich Hoffmann, 34 Göttingen, Bühlstr. 2
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans Arnó Horn, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3
Akad. Rat Dr. jur. Eberhard Knittel, 355 Marburg/L., Savignyhaus, Universitätsstraße 6
Priv.-Doz. Dr. med. Horst Kuni, 355 Marburg/L., Lahnstr. 4a, Klinik und Poliklinik für Nuklearmedizin
Prof. Dr. Dieter Lüttge, 32 Hildesheim, Braunsberger Str. 48
Prof. Dr. Hans Rauschenberger, 6 Frankfurt/M 50, Kurzröderstr. 7
Prof. Dr. Wolfgang Roscher, 32 Hildesheim, Carlo-Mierendorff-Str. 53
Prof. Dr. Friedrich Roth, 6051 Nieder-Roden, Leipziger Ring 279
Dr. Leo Roth, Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Empirisches Forschungs- und Lehrzentrum, 34 Göttingen, Waldweg 26
Prof. Dr. Georg Rückriem, 4401 Roxel bei Münster, Danziger Straße 8
Prof. Dr. Tobias Rülcker, 1 Berlin 41, Oehlertring 27
Prof. Dr. Karl Sauer, 314 Lüneburg, Thornerstr. 10
Wiss. Ass. Hans J. Schmidt, 314 Lüneburg, Magdeburger Str. 66
Prof. Dr. Kay Spreckelsen, 334 Wolfenbüttel, Kleine Breite 16
Prof. Dr. Hartmut Vogt, 46 Dortmund-Hörde, Alemannenstr. 4
Prof. Dr. Gerhard Wehle, 404 Neuss, Lörickstr. 37

Inhalt

Vorwort

I. Gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung

GERHARD WEHLE	Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen	1
KURT FACKINER	Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase	9
GUSTAV GRÜNER	Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD — Tatbestände und Probleme	15
ULRICH BLEIDICK	Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen	23
HARTMUT VOGT	Lehrerbildung in der DDR	31
HANS ARNO HORN	Die Lehrerausbildung in Schweden	49
ROLAND HEIN	Die Lehrerausbildung in Frankreich	61

II. Reformvorschläge in systematischer und vergleichender Sicht

GERT HEINZ FISCHER	Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion	73
EBERHARD KNITTEL	Reform der Juristenausbildung	97
HORST KUNI	Die Phasen der medizinischen Ausbildung	105

III. Hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung

1. Die „Grundwissenschaften“ in der Lehrerausbildung

GEORGE RÜCKRIEM	Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung	109
TOBIAS RÜLCKER	Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung	117
HELMUT FREIWALD	Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft	123
DIETER LÜTTGE	Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung	129
GERTRUD ACHINGER/ KLAUS FELDMANN	Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung	135

2. Die Stufenproblematik

HANS RAUSCHENBERGER	Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen	141
---------------------	---	-----

3. Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

WILHELM HIMMERICH	Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften	149
WOLFGANG ROSCHER	Ästhetische Erziehung heute — Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme	155
KAY SPRECKELSEN	Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula	161

4. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

HANS-KARL BECKMANN	Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung	167
GERT-HEINZ FISCHER	Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung	179
FRIEDRICH ROTH	Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik	187

IV. Besprechungen

KARL SAUER	Hans-Karl Beckmann: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule	197
HARTMUT HOEFER	Hans-Günther Bigalke: Studienseminar und Lehrerausbildung	199
LEO ROTH	Karl Frey und Mitarb.: Der Ausbildungsgang der Lehrer	203
HANS-WERNER BAUMANN	Gottfried Preissler: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung	207
DIETRICH HOFFMANN	Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung	209
HANS-J. SCHMIDT	Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, hg. von H.-K. Beckmann	213

Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft

Wahrscheinlich wird sich für die Diskussion von Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung als zweckmäßig erweisen, daß G. RÜCKRIEM den Versuch unternommen hat, sogenannte „essentials“ herauszuarbeiten, die als abgeklärt gelten können, ohne daß damit alle zu diskutierenden Einwände ignoriert oder eliminiert würden. Die von ihm sodann dargelegte Problematik der Funktion der Erziehungswissenschaft als Strukturprinzip der gesamten Konzeption der Pädagogischen Hochschule ist nicht zu verkennen. Es kann dahingestellt bleiben, ob die Absicht, durch die Erziehungswissenschaft an den Pädagogischen Hochschulen eine umfassende Integration aller Bemühungen in Lehre, Forschung und Studium zu bewirken, selbst bei größtmöglichem Personalaufwand und dem besten Willen aller Beteiligten je eine Erfolgsaussicht hätte haben können. Die Pluralität der Fachdidaktiken mit ihren spezifischen Ansätzen und Selbstverständnissen war stets ein kräftiges Gegengewicht. Und die Verbreiterung der Grundwissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen während der vergangenen anderthalb Jahrzehnte durch Philosophie, Soziologie und Politikwissenschaft¹⁾ tat ein übriges, um den von G. RÜCKRIEM konstatierten Pluralismus der erziehungswissenschaftlichen Theorienansätze durch eigenständige Lehrveranstaltungen zu bereichern. Obwohl sich — unabhängig vom Aspekt der Wünschbarkeit — die Erwartung, die Erziehungswissenschaft werde eine strukturierende und integrierende Wirkung auf das Ganze der Pädagogischen Hochschule ausüben, als eine Überforderung dieser Disziplin erwiesen haben dürfte, muß daraus freilich nicht folgen, daß sie in begrenztem Umfange keine vergleichbare Funktion haben könne oder solle.

Im Anschluß an seine Feststellungen über die gewandelte Situation der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule, die sich auch in der veränderten Selbsteinschätzung der Fachvertreter ausdrücke, analysiert und beschreibt G. RÜCKRIEM die gesellschaftliche Funktion der Curriculumentwicklung. Wenn er im Zusammenhang damit zu dem Ergebnis gelangt, daß die Erziehungswissenschaft nicht mehr strukturierendes Prinzip der PH wäre und nicht mehr die Integration aller Einzelwissenschaften leiste, sondern selbst Einzelwissenschaft sei, kann ihm durchaus beipflichtet werden. Ist sie aber darum bereits „untergeordnete“ Fachwissenschaft? Unterordnung wäre doch nur für den Fall zu vermuten, daß sie sich zusammen mit anderen Disziplinen der PH einer Curriculumtechnokratie unterwürfe bzw. unterworfen hätte. Ist es tatsächlich schon so weit gekommen? Sind nicht vielmehr ältere „Ordnungsmuster“ wirksam? Wo das Problem der Über- und Unterordnung von Fachdisziplinen im herkömmlichen Sinn an den Pädagogischen Hochschulen noch besteht, könnte es sich durch das neue Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft — wenn dieses jeweils nur genügend stark wird! — allmählich von selbst erledigen. Die historisch zu verstehende terminologische Unterscheidung von Grundwissenschaften und Fachdidaktiken braucht dabei nicht hinderlich zu sein. Fachbereichsgliederungen,

die unter den Gesichtspunkten möglichst zweckmäßiger Kooperation gegenwärtig erprobt werden, haben sie ohnehin durchlöchert oder eingeebnet, hie und da gar zum Verschwinden gebracht.

Der Dissens mit curricularen Auflagen kann sich in der Tat — d. h. nicht notwendigerweise — ergeben, wenn an der PH projektbezogenes Lernen nicht nur ein didaktisches Prinzip wird, sondern in Lehrer und Studium — trotz der besonderen Anstrengungen, deren es bei fächerübergreifender Kooperation bedarf — Eingang findet. Die Zuordnung der Disziplinen und ihre Gewichtung hängen ab von der Beschaffenheit des Projekts und dessen bestimmenden Faktoren. Insofern muß der Erziehungswissenschaftler im Rahmen eines projektbezogenen und problemorientiert arbeitenden interdisziplinären Teams keineswegs grundsätzlich auf die strukturierende und integrierende Funktion seines Faches verzichten. Sie kann sich nämlich — d. h. nicht notwendigerweise — aus dem Projekt ergeben, — aus der Sache, dem Zweck und dem Ziel, aus den Fragen der im konkreten Fall kooperierenden Wissenschaften an die Erziehungswissenschaft und den Antworten, die sie jeweils darauf zu geben weiß. Ihr kann dabei wie jedem anderen Fach innerhalb des Kooperativs vorübergehend oder für die Dauer des Projekts eine zentrale Rolle zufallen. An einer für die Ausbildung von Lehrern geschaffenen Hochschule wird freilich damit zu rechnen sein, daß die Erziehungswissenschaft relativ häufig die Chance geboten bekommen kann, einen Part von zentraler Bedeutung zu übernehmen, — soweit sie zu Kooperation tendiert, sich oft befragen läßt und um gleichermaßen humane wie praktikable Antworten bemüht ist. Damit soll keinesfalls unterstellt werden, daß Lehre und Studien herkömmlicher Art sich infolge von Projektstudien erübrigen und durch den Konsens mit dem Curriculum gekennzeichnet sein müssen, — zumal auch der Dissens nicht das typische Kennzeichen für jene sein muß.

Sicherlich sind die Erziehungswissenschaftler nicht bereit, gegenüber den von G. RÜCKRIEM beschriebenen Formierungstendenzen der Curriculumentwicklung das Feld zu räumen, d. h. auf den Pluralismus der erziehungswissenschaftlichen Theorieansätze und deren praktische Erprobung zu verzichten. Nach den Erfahrungen der vergangenen anderhalb Jahrzehnte erscheint es so gut wie sicher, daß sie in den Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Bundesgenossen finden werden²⁾. Allerdings darf man weder von deren Vertretern erwarten, daß sie einem oberflächlichen Verständnis der pluralistischen Praxis in der Bundesrepublik Deutschland applaudieren³⁾, noch damit rechnen, daß sie sich der Diskussion curriculärer Modelle nur wegen deren berufspraktischer Orientierung verschließen. Eher ist zu vermuten, daß sie, ohne den Verwertungszusammenhang menschlicher Qualifikation zu leugnen, die Bedingungen humaner Ziele und alternativer Methoden beruflichen Tuns der Lehrer klären helfen, — gegen technokratische Deduktionen, wenn schließlich die Curricula daraus bestehen sollten. Obwohl die Politikwissenschaft innerhalb der herkömmlichen Gliederung der Pädagogischen Hochschule vielleicht stärker als andere der sogenannten Grundwissenschaften auf spezifische Aufgaben der Sozialkunde (bzw. noch: Gemeinschaftskunde) als Unterrichtsfach der Schule bezogen worden ist, vermag sie Philosophie und Soziologie aus dem Bewußtsein enger wissenschaftsgeschichtlicher Verbundenheit zu assistieren. Mit diesen Disziplinen zusammen soll die Politik als praktische Wissenschaft — und als solche der Erziehungswissenschaft auf das engste verwandt — einem speziellen Zweck der Päd. Hochschule dienen, nämlich

wahlweise der persönlichen Bildung des Lehrerstudenten verfügbar zu sein, d. h. auch dann, wenn er den politischen Unterricht der Schule nicht zu erteilen beabsichtigt. Ihrem Herkommen nach und gemäß ihrem trotz unterschiedlichen Richtungen der Lehre darin konvergierenden Selbstverständnis kann sich Politikwissenschaft nicht auf die Erhellung von Entscheidungsprozessen in den Gemeinwesen der Gegenwart, soweit diese von institutionell-funktionaler Relevanz sind, beschränken, sondern wird auch immer nach dem politischen Verhalten — nach seinen Gründen, Interessen, zu verantwortenden Normen, Zielen, Bedingungen und Möglichkeiten — zu fragen haben. Wer diese Ausgangslage beachtet, wird über Curriculumskritik, die in der PH von politikwissenschaftlicher Seite beige-steuert werden könnte, nicht überrascht sein dürfen.

Unerörtert soll hier bleiben, ob das Interesse dieser Gesellschaft faktisch ausschließlich an ökonomistischen Kriterien der Effektivität und Rentabilität orientiert ist und wie spät die historische Epoche des gegenwärtigen Kapitalismus sein könnte. Zwei Hinweise mögen ausreichen. Das Vorhandensein unterschiedlicher Gemeinwohlvorstellungen in dieser Gesellschaft, u. a. auch sozialistischer, dürfte zumindest dafür sprechen, daß die ausschließliche Geltung der erwähnten Kriterien umstritten ist. Auch ohne bestimmte historische Sicht vermag z. B. der Topos „Frühsozialismus“ zu suggerieren, daß dieser Sozialismus (noch) nicht der (ältere) ausgereifte Sozialismus sein könne, der sich wiederum leicht als der wahre Sozialismus mißverstehen läßt. Wer ist in der Lage, vorherzusagen oder der Suggestion zu entgehen, die Endzeit des Spätkapitalismus werde identisch sein mit dem Ende des Kapitalismus überhaupt? Ähnlich könnte, sprachpsychologisch gesehen, der denkbare Versuch wirken, sozialistische Theorieübungen der Gegenwart in einem gewissen historischen Kontext als „spätmarxistische“ einzustufen, auch wenn er nur wissenschaftsgeschichtlicher oder systematischer Absicht entspränge und seine Kriterien zu erhärten wüßte.

Wenn es richtig sein sollte, daß kooperative Formen interdisziplinären Lehrens und Studierens eine wesentliche Voraussetzung sind für projektbezogenes Lernen, dürfte es nicht uninteressant sein zu erfahren, in welchem Umfang während des vergangenen Jahres⁴⁾ an den Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik Lehrveranstaltungen angeboten wurden, deren Partner die Politikwissenschaft bzw. von ihr abgeleitete Fächer oder Fachkombinationen waren. Von hier aus soll freilich nicht auf objektiv vorhandene Bedürfnisse geschlossen werden. An insgesamt 38 selbständigen Päd. Hochschulen bzw. Abteilungen regionaler Päd. Hochschulen in sieben Bundesländern und in Berlin wurden 375 politikwissenschaftliche Semesterangebote (einschließlich solcher sozialkundlich-didaktischer Art) gemacht, von denen 11 unter Beteiligung von Vertretern anderer Fächer angekündigt waren⁵⁾; darunter Erziehungswissenschaft (einschließlich Schulpädagogik) 6mal, Ev. Theologie 3mal, Soziologie 3mal⁶⁾, Psychologie 1mal. Das ist ein Angebot von 2,9 Prozent an kooperativen Lehrveranstaltungen. Unter diesen sind außer Kooperationen mit der Ev. Theologie solche mit anderen didaktischen Fächern, sieht man von der teilweise gegebenen institutionellen Zuordnung zur Didaktik der Geschichte⁷⁾ ab, gänzlich zu vermissen. Fraglos ist in dieser Erhebung nur ein Ausschnitt aus den insgesamt angekündigten kooperativen Lehrveranstaltungen⁸⁾ an den Pädagogischen Hochschulen (im untersuchten Zeitraum) erfaßt. Auch wird nicht angenommen, daß die Vertreter der Politikwissenschaft kooperationsfreudiger als die Vertreter anderer Disziplinen sind und die Politik ein zu bevorzugendes Feld interdisziplinärer Vorhaben der Lehre und des

Studiiums sein müsse. Desgleichen wird nicht unterstellt, daß projektbezogenes Lernen nicht auch innerhalb einer der herkömmlichen wissenschaftlichen Disziplinen möglich ist. Dennoch scheint es angesichts des Ergebnisses der Erhebung zunächst erlaubt, den Ausgangssatz, daß vom Umfang des Angebots nicht auf objektiv vorhandene Bedürfnisse geschlossen werden solle, zu unterstreichen. Sodann dürfte festzustellen sein, daß die Erfahrungsbasis für fächerübergreifende Projektstudien derzeit relativ schmal ist. Daraus ein Argument gegen die Forderung nach solchen Lehr- und Studienveranstaltungen machen zu wollen, wäre jedoch allzu vordergründig.

Auch in ihrem ideologischen Bemühen dürfte die Erziehungswissenschaft Unterstützung durch die Sozialwissenschaften erhalten⁹⁾. Da der Ideologieverdacht ein denkbares, wenn auch im Rahmen wissenschaftlicher Erörterung unzulässiges Kampfmittel sein kann und die Grenzen zur kritisch erhellenden Methode mitunter fließend sind, ist auf diesem Gebiet besonders sorgfältig zu verfahren. Namentlich dort, wo in Konfliktfällen keine sicheren Verfahrensregeln wirksam werden oder gegenseitiges Vertrauen nicht besteht, ist es leicht möglich, daß der Ideologiekritiker selbst in den Verdacht gerät, ideologisch präformiert zu sein. Hinzu kommen könnte, daß Reformen, die Lehrerbildung als Inbegriff einer Konfliktsituation begreifen und die Schule von Grund auf umgestalten wollen, ihrerseits mit Versuchen ideologischer Entlarvung konfrontiert werden. Soweit sich die ideologische Verdächtigung mit sachlichen Gründen abwehren läßt, dürften Fragen nach den Bedingungen gewaltfreier Konfliktlösungen und nach der Beschaffenheit des Grundes, auf dem die Umgestaltung der Schule erfolgen soll, deutlicher in den Gesichtskreis treten. Bereits vor einigen Jahren bei Beginn der Diskussion um das von der Max-Traeger-Stiftung vorgelegte Gutachten zur Situation der politischen Bildung¹⁰⁾ zeichnet sich die in diesen Fragen angesprochene Problematik ab. Was einzelne Beobachter schon zuvor (und unter anderem) festgestellt und kritisiert hatten, wurde empirisch bestätigt. Die Bewußtmachung gesellschaftlicher Konflikte und ihrer Ursachen blieb im politischen und sozialen Unterricht — wenn dieser überhaupt stattfand — überwiegend aus. Doch es mußte zweifelhaft erscheinen, ob eine Reduktion didaktischer Bemühungen im Felde des Sozialkundeunterrichts auf eine Konfliktdidaktik künftig der Königsweg politischer Bildung in den Schulen und durch sie sein werde. Zumindest kann eine solche Didaktik wesentliche Aspekte des Politischen und schließlich ihr eigenes Ziel aus dem Blickfeld verlieren, wenn sie Fragen nach dem Grundkonsens aller potentiellen Konfliktgruppen einer Gesellschaft und nach der Integrations- bzw. Handlungsfähigkeit prinzipiell pluralistischer (m. a. W. freiheitlich und demokratischer) Gemeinwesen nicht selbst stellt oder sich nicht stellen ließe¹¹⁾.

Das führt zu dem wichtigen Punkt der Verantwortlichkeit und ihrer Institutionalisierung. Für keine der denkbaren Bezugsgruppen oder Einzelpersonen einer politischen Gesellschaft kommt Verantwortung gleichsam „selbstredend“ zustande, — weder aus der Annahme von Gewissen noch aus der Akklamation für die wahrscheinlich gerechteste Sozialordnung. Als gesellschaftliche Institution vermag sie sowohl den Herrschenden als auch jedwedem Konfliktstrategen lästig zu werden, während sie sich in der Form rein verbaler Forderung ins Unverbindliche auflösen läßt. So führt die verbreitete und keineswegs nur im Zusammenhang mit dem Abgeordnetenstatus gebräuchliche Formel „seinem Gewissen verantwortlich“ eher vom Problem fort, als daß sie es lösen helfe, in eine private statt in eine öffentliche Rechenschaft. Das Bild

der „herrschenden Gruppen“ bei G. RÜCKRIEM verträgt daher einige Differenzierung. Wer immer diese Gruppen sein mögen, sofern sie wirklich herrschen, ist zu fragen, ob dies geschieht auf der Grundlage eines widerruflichen Wahlmandats, unter Bindung an Kontrollorgane, bei öffentlicher Kritik, im Rahmen des Rechts, mit Vertrauen, mit nachprüfbarem Auftrag, bei Wahrnehmung von Grundrechten, mit öffentlicher Rechenschaftslegung. Aufgabe des Sozialwissenschaftlers wird es dabei sein, die Kriterien der verwendeten Herrschaftsbegriffe zu untersuchen. Z. B. muß starker sozialer oder politischer Einfluß noch nicht Herrschaft ergeben, Verwaltung nicht zu Bürokratie führen oder mit dieser verwechselt werden, der Amtsauftrag in demokratisch legitimierten Gemeinwesen Weisungsbefugnis der Amtsinhaber nicht ausschließen. In Deutschland zumal hätte der Politikwissenschaftler vor dem raschen Vorwurf des Dezisionismus¹²⁾ zu warnen. Er wäre dort berechtigt, wo auch in einer pluralistischen Demokratie die Politiker eine öffentliche und an den Zwecken des Gemeinwesens orientierte Begründung ihrer Entscheidungen und deren (gleichfalls zu begründende) Kritik für überflüssig erachteten, da ihr Wille sich selbst genug sei. Zwar lassen sich Konzepte entwickeln, das gemäß den allgemeingesellschaftlichen Bedürfnissen zu konstatierende Mißverhältnis von privaten zu öffentlichen Haushalten zu entzerren, aber nur schwer realistische Pläne für jene im einzelnen kaum vorhersehbaren Entscheidungsphasen ausarbeiten, in denen unter neuen Bedingungen die Prioritäten durch die Politik bestimmt werden müssen. Keine politische Bildung, die als „politische“ ernst genommen werden will, wird sich der für die Regierenden in pluralistischen Demokratien mit hohen Sozial- und Verteidigungsausgaben z. T. äußerst schwierigen und komplizierten Prioritätenproblematik verschließen dürfen.

Es bleiben wenig Fragen hinsichtlich der zu erziehenden Beteiligten bzw. deren Selbsterziehung. Welche Tugenden — d. s. Einstellungen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen — sind nötig bei projektbezogenen Kooperationen der Lehre, des Studiums und der Forschung, — zumal dann, wenn von keinem Konsens der Theorieansätze ausgegangen werden kann? Gibt es *unerläßliche* Tugenden, die aus gesellschaftlicher Verantwortung im Blick auf die Lösung von Konflikten erlernt und bewährt werden müssen? Fragen an die Praxis und an die Theorie, Fragen an die Erziehungswissenschaft!

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu HEINRICH SCHNEIDER, Pädagogische Hochschule und Politische Wissenschaft, Würzburg 1965.
- 2 Dazu insbesondere bei CHRISTIAN GRAF VON KROCKOW, Sozialwissenschaften Lehrerbildung und Schule, Opladen 1969, S. 28 ff. über die Funktion der Sozialwissenschaften im „didaktischen Dreieck“.
- 3 ERNST FRAENKEL und KURT SONTHEIMER, in: Beiträge zur Theorie und Kritik der pluralistischen Demokratie, 2. Aufl., Bonn 1969, S. 3 ff., 25 ff.
- 4 Von Sommersemester 1970 bis Sommersemester 1971, vgl. Anm. 5.
- 5 Vorlesungsverzeichnis: PH Flensburg (70/71), S. 25 f., 39 f.; Kiel (70/71), 51 f.; Saarland (70/71), 22 f.; Berlin (70), 31 f.; Rheinland-Pfalz (70/71) — Koblenz, 18 f., 39; — Landau, 61 f.; — Worms, 98 f.; Bremen (70/71), 28 f.; Gmünd (70/71), 19, 23; Eichstätt (70/71), 18, 19 f.; Augsburg (70/71), 32 f., 35; Nürnberg (70/71), 18, 20; Würzburg (70/71), 25, 27; Rheinland (71) — Aachen, 92, 96; — Bonn, 113, 119 f.; — Köln, 140, 146 f.;

- Neuß, 167, 171 f.; — Wuppertal, 187, 190 f.; Niedersachsen (70/71) — Braunschweig, 42 f.; — Göttingen, 98 f.; — Hannover, 154; — Hildesheim, 201; — Lüneburg, 228; — Oldenburg, 268 f.; — Osnabrück, 311 f.; — Vechta, 342; Heidelberg (70/71), 31, 40; Lörrach (71), 20 f., 26; Ludwigsburg (70/71), 32 f., 52; Eblingen (71), 16 f., 20; Ruhr (70/71) — Dortmund, 81, 87 ff.; — Duisburg, 137 f., 143 f.; — Essen, 180, 185 f.; — Hagen, 218, 220 f.; Westfalen/Lippe (70/71) — Bielefeld, 29, 34 f.; — Münster, 83, 95 f.; — Paderborn, 141, 146 f.; — Siegerland, 172, 176 f.
- 6 An Hochschulen mit Fächertrennung zwischen Politikwissenschaft und Soziologie.
 - 7 So in den Päd. Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Zur besonderen Lage der Politikwissenschaft innerhalb der Päd. Hochschulen: vgl. H. Schneider, Anm. 1, bes. S. 46 ff.
 - 8 Damit soll nicht gesagt werden, daß die Prozentzahl für *alle* kooperativen Lehrveranstaltungen an den Päd. Hochschulen über 2,9 zu vermuten wäre.
 - 9 Hierzu auch CH. GRAF VON KROCKOW, Anm. 2, S. 32—34.
 - 10 Zur Wirksamkeit politischer Bildung, Teil I u. Teil II, Frankfurt/Main 1966.
 - 11 Diesbezüglich ist aufschlußreich der Beitrag von WOLFGANG HILLIGEN, in: Gesellschaft Staat Erziehung 12. Jg., 1967, S. 234—240, Anmerkungen zu einem Forschungsbericht.
 - 12 Auf dem Hintergrund der Lehre von CARL SCHMITT sind die verschiedensten Mißdeutungen möglich. Vgl. zu Carl Schmitt das Werk von CHRISTIAN GRAF VON KROCKOW, Die Entscheidung, Stuttgart 1958, insbes. S. 54 ff.; aber auch vom selben Autor: Freund und Feind oder politische Kultur?, in: liberal 13. Jg., Heft 6/Juni 1971, S. 461—465.