

Löffelholz, Michael

Podiums- und Plenardiskussion

Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 307-314. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9)*



Quellenangabe/ Citation:

Löffelholz, Michael: Podiums- und Plenardiskussion - In: Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 307-314* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233058 - DOI: 10.25656/01:23305

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233058>

<http://dx.doi.org/10.25656/01.23305>

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
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik
Schulreform

Bericht über den Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 12. – 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben
von Hans Scheuerl
unter Mitarbeit von Michael Löffelholz

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72 b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Heinz Bach, 65 Mainz-Bretzenheim, Am Eselsweg 33; Dr. Hans-Dieter Haller, 775 Konstanz, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Dr. Alfred Hardenacke, 53 Bonn, Bundeswirtschaftsministerium; Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, 7031 Holzgerlingen, Gartenstr. 23; Prof. Dr. Torsten Husén, Armfeltsgatan 10', Stockholm NO, Schweden; Studienprofessor Dr. Manfred Hüttner, 46 Dortmund-Lottringhausen, Aufenangerstr. 15; Päd. Assist. Michael Jagenlauf, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst. ; Prof. Dr. Joachim Knoll, 463 Bochum-Querenburg, Buscheyst. 1 A; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, 1 Berlin 31, Blissestr. 2-6; Dr. Ingrid Lisop, 6369 Harheim, Weingärten 50; Staatssekretär Prof. Dr. Hermann Lübke, 463 Bochum-Weitmar, Am Buchenhain 2 a; Prof. Dr. Hans-Joachim Martikke, 741 Reutlingen, Gartenstr. 15; Prof. Dr. Wolfgang Mitter, 314 Lüneburg, Johannisstr. 40; Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, 1 Berlin 33, Käuzchensteig 7; Dr. Hans-G. Rolff, 1 Berlin 42, Musselstr. 22; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Dr. Gerlind Rurik, 433 Mülheim/Ruhr, Bussardweg 22; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Klaus Schleicher, 2 Hamburg 73, Kopernikusstr. 40; Päd. Assist. Hildegard Scholand, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst.

Anschriften der Berichterstatter: Päd. Assist. Monika Broschart, 2 Hamburg 13, Von-Melle-Park 8; Dr. Karl Frey, CH 1700 Fribourg, Pérolles 6/III; Stud. phil. Hans-Joachim Göthel, 6453 Seligenstadt, Kettelerstr. 50; Päd. Assist. Dittfried Krause-Vilmar, 355 Marburg, Krummbogen 28, Block B; Päd. Assist. Michael Löffelholz, 2057 Wentorf, Reinbeker Weg 4; Päd. Assist. Hans-Peter Schäfer, 463 Bochum-Querenburg, Inst. f. Päd., Buscheyst.

Inhalt

Einführung	(HANS SCHEUERL)	9
Kongreßprogramm	11
Eröffnung und Begrüßung	15
HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik	17
TORSTEN HUSÉN	Innovationsforschung und Bildungsreform . Bericht über eine Zwischendiskussion (HANS SCHEUERL)	33 45
ARBEITSGRUPPE 1:		
	Primarstufe (Vorschule, Grundschule und För- derstufe) – Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER	47
WOLFGANG MITTER	Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, England und der UdSSR mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung	49
GOTTHILF GERHARD HILLER	Symbolische Formen im Curriculum der Grund- schule	61
HANS-DIETER HALLER	Die Situation der Lehrplanentwicklung im Be- reich der Elementarerziehung	85
GERLIND RURIK	Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozes- sen im Vorschulalter Diskussionsbericht (MONIKA BROSCHE) Zusammenfassung für das Podium (KARL FREY)	99 119 121
ARBEITSGRUPPE 2:		
	Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform – am Beispiel der Gesamtschule Leitung: WOLFGANG KLAFKI	123
HANS-G. ROLFF	Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung Diskussionsbericht (DIETFRID KRAUSE-VILMAR)	125 141

ARBEITSGRUPPE 3:

	Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungsverfahren	
	Leitung: JOACHIM MÜNCH	
	Vorbereitung: JOACHIM PEEGE	147
ALFRED HARDENACKE	Das Berufsbildungsgesetz – bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche	149
WOLFGANG LEMPERT	Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens	163
MANFRED HÜTTNER	Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule .	179
INGRID LISOP	Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen	193
HEINZ BACH	Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher	201
HANS-JOACHIM MARTIKKE	Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen	205
	Diskussionsbericht (HANS-JOACHIM GÖTHEL)	215

ARBEITSGRUPPE 4:

	Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit	
	Leitung: OSKAR ANWEILER	
	Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND .	219
SAUL B. ROBINSOHN	Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit	221
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	225
KLAUS SCHLEICHER	Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit – ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen wie Aufgaben	227
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	251

JOACHIM KNOLL	Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse . . .	253
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	279
HILDEGARD SCHOLAND	Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen in Massenmedien . . .	281
MICHAEL JAGENLAUF	Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde in Baden-Württemberg	289
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	295
ABSCHLUSSPLENUM:		
HERMANN LÜBBE	Politik und Wissenschaft	297
	Podiums- und Plenardiskussion Leitung HELLMUT BECKER	
	Bericht (MICHAEL LÖFFELHOLZ)	307

Podiums- und Plenardiskussion

Leitung: HELLMUT BECKER

Auf dem Podium:

OSKAR ANWEILER, KARL FREY, WOLFGANG KLAFKI, WOLFGANG LEMPERT,
HERMANN LÜBBE, HEINRICH ROTH

Die Podiumsdiskussion sollte das Kongreßthema noch einmal im Zusammenhang aufgreifen. Sie wurde eingeleitet mit kurzen Zusammenfassungen der vier Arbeitsgruppen, die je einen Vertreter auf das Podium entsandt hatten.

Für die *Arbeitsgruppe 1*, deren Thema die Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung auf der Primarstufe war, trug KARL FREY die von ihm am Ende des Berichts über die Arbeitsgruppe 1 vorgelegte Zusammenfassung vor (siehe oben, S. 121) und akzentuierte noch einmal vier Problemkreise:

(1) Gibt es ein einziges alleinrichtiges Verfahren der Curriculumkonstruktion und damit auch nur ein einziges Modell für den Wirkungszusammenhang zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Öffentlichkeit? In der Gruppendiskussion seien mehrere Ansätze hervorgetreten: Curriculumerstellung vom Kommunikationssystem der beteiligten sozialen Gruppen aus, von der psychologischen Theorie her, von der konkreten pädagogischen Umgangserfahrung aus.

(2) Wie und an welcher Stelle der Entscheidungsprozesse kann und soll Öffentlichkeit beteiligt werden? Soll sie vor aller Detailkonstruktion nur über generelle Prinzipienziele befinden; soll sie innerhalb einer Bank operationalisierter Lernziele Prioritäten setzen; oder soll sie erst, nachdem die Experten alternative Curricula fertig vorgelegt haben, sich mit diesen auseinandersetzen?

(3) Wie weit sind Curriculum-Modelle übertragbar angesichts der bestehenden Abhängigkeiten ihrer Konstruktionsansätze vom jeweiligen Lernbereich, von der fachwissenschaftlichen und bildungspolitisch-strategischen Kompetenz und von den lokalen oder geografischen Organisationsbedingungen (Stadt- oder Flächenstaat u. ä.)?

(4) In welchem Verhältnis stehen die verschiedenen Informationssysteme zueinander, die bei der Curriculumkonstruktion beteiligt sind (z. B. Psychologie, Fachwissenschaften von den curricularen Gegenständen, pädagogische Alltagserfahrung, übergeordnete Bildungstheorie, bildungspolitische Entscheidungen über allgemeine Lernziele usw.)?

Für die *Arbeitsgruppe 2*, die sich mit dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform am Beispiel der Gesamtschule auseinandergesetzt hatte, berichtete WOLFGANG KLAFKI: Gegenstand der Verhandlungen sei eine Kontroverse gewesen, die zwischen den Positionen des Referenten HANS-G. ROLFF einerseits und des Korreferenten ADALBERT RANG andererseits zum Ausdruck kam (der seine Thesen als mündlichen Diskussionsbeitrag in die Arbeitsgruppe einbrachte).

ROLFF habe zunächst das Konzept einer „rollenden Reform“ entwickelt. Die Gesamtschulreform, die Schulreform überhaupt, sei bisher ungeplant verlaufen. ROLFF konzipierte demgegenüber eine langfristige Strategie organisierter Gesamtschulentwicklung. Ihr Ziel sei, alle an der Schulentwicklung interessierten Gruppen und Instanzen: Erziehungswissenschaft, Lehrer, Schüler, Schulverwaltung, Eltern, Interessengruppen und schulpolitische Entscheidungsgremien in einen institutionalisierten öffentlich durchschaubaren und kontrollierbaren Kommunikations- und Kooperationsprozeß zu bringen.

Wissenschaftsmethodisch schließe dieses Gruppenkommunikationsmodell die Aufgabe ein, eine Verbindung hermeneutisch-kritischer und empirisch-analytischer Verfahren zu entwickeln.

In dem Modell ergebe sich eine Unterscheidung verschiedener Entscheidungs- und Problemebenen, in denen jeweils bestimmte Gruppen in den Vordergrund treten.

Zwei Beispiele: 1. Eine Problemebene bestehe an der Basis einer einzelnen Schule oder Schulgruppe: auf dieser Ebene müßte etwa über die konkrete Durchführung verschiedener Differenzierungsformen und -strategien innerhalb eines Gesamtschulsystems verhandelt werden. Als Kommunikationsgruppen auf dieser Ebene kämen in Frage: Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Schüler.

2. Eine Problemebene generelleren Charakters entstehe etwa bei Entscheidungen über die Frage der Integration des bisher gesonderten Berufsschulwesens in ein Gesamtschulsystem. Kooperation finde hier zwischen Erziehungswissenschaftlern, bestimmten gesellschaftlichen Interessengruppen und schulpolitischen Entscheidungsgremien statt.

Der Schwerpunkt des Interesses liege beim ROLFFSchen Ansatz auf der Basisarbeit innerhalb der einzelnen Schulen bzw. einer Gruppe von Nachbarschulen. Auf dieser Ebene ergebe sich aus dem Modell einer wissenschaftlich kontrollierten Kooperation eine Reihe von Konsequenzen: Erziehungswissenschaftler würden in Lehrergruppen delegiert; dabei müßte das Selbstverständnis sowohl der Erziehungswissenschaft wie auch der Praktiker, die in einen Prozeß von „actionresearch“ hineingezogen würden, neu gefaßt werden; die Lehrerbildung müßte sich auf diese Anforderungen einstellen.

ROLFFS Konzept liege die Voraussetzung zugrunde, daß die gegebene gesellschaftliche Situation und die pädagogische Situation im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse mindestens die Möglichkeit böten, ein so weit gespanntes Konzept der Gesamtschulentwicklung zu realisieren und zwar im Sinne der programmatischen Zielsetzungen, unter denen Gesamtschule ursprünglich konzipiert worden sei: also wirklicher Überwindung der Sozialschichtenungleichheit der Bildungschancen; Entwicklung der kritischen Fähigkeit, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu durchschauen und Erlernung von Verfahren zur Veränderung dieser Machtverhältnisse.

RANGS Gegenposition habe sich gegen diese Realisierungshoffnung gerichtet mit der These: die gesellschaftlichen Verhältnisse ließen die Realisierung der genannten programmatischen Zielsetzungen der Gesamtschule durch eine solche Strategie nicht zu. Der gegenwärtige Prozeß der Gesamtschulentwicklung müsse bereits so interpretiert werden, daß die Gesamtschulen anderen als ihren ursprünglichen Intentionen dienstbar gemacht werden sollten — sie seien auf dem Wege, ein besseres Instrument von Leistungsdrill und Anpassung an nicht veränderte gesellschaftliche Bedingungen zu werden.

RANGS Situationsanalyse fordere ein anderes strategisches Konzept: Kooperation von kleinen Gruppen gesellschaftskritischer Lehrer, Schüler und Wissenschaftler zur Entwicklung und Erprobung von Modellen von Gesamtschule, die an den genuinen Intentionen dieser Schulform festhielten. Von diesen Modellen könne weiterreichende Wirkung erhofft werden. Diese Strategie freilich schließe die Einbeziehung des Schulverwaltungsapparates in den Innovationsprozeß aus, weil er so systemkonform sei, daß er jeden Versuch zugrunderichten würde.

In der Diskussion der Arbeitsgruppe ist nach KLAFFKI dann eine Vermittlungsposition aufgetreten, die darauf setze, daß noch nicht durch genügend Versuche

festgestellt worden sei, wie weit die Realisierungsspielräume für das ursprüngliche Gesamtschulkonzept seien.

Die Diskussion habe keine Entscheidung der Kontroverse gebracht, dafür aber Anregungen, die prinzipiellen Konzepte weiter zu durchdenken und Versuche zur Ermittlung von Realisierungsspielräumen in Gang zu setzen.

Für die *Arbeitsgruppe 3* mit dem Thema „Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungswesen“ trug WOLFGANG LEMPert die am Ende der Gruppendiskussion verabschiedeten Ergebnisse in thesenartiger Form vor (siehe oben, S. 216 ff):

(1) Berufsbildungsforschung müsse sich unabhängig und frei, d. h. ohne Bevormundung und Reglementierung durch außerwissenschaftliche Instanzen (Verbände, Ministerialerlasse usw.) auf empirischer Basis entwickeln und ihre Ergebnisse auch frei publizieren können.

(2) Die erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Qualifikation der Berufspädagogen müsse auf allen Ebenen erhöht werden; auf einer ersten Ebene durch Erweiterung des berufspädagogischen Nachwuchses für Forschung, Lehre und Innovation auf dem Wege über Förderungsprogramme, Zweitstudien usw.; auf einer zweiten Ebene innerhalb der wissenschaftlichen Lehrerbildung für die beruflichen und vorberuflichen Unterrichtsbereiche; und auf einer dritten Ebene durch wissenschaftlich fundierte Weiterbildung für hauptberufliche Ausbilder, Ausbildungsleiter und Ausbildungsberater.

(3) Der Einfluß der Erziehungswissenschaft auf die Praxis der Berufsbildung müsse erweitert werden durch angemessene stimmberechtigte Vertretung der Erziehungswissenschaftler in den berufspädagogischen Entscheidungsgremien und durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit.

(4) Die Benachteiligung lernbehinderter und verhaltensgestörter Jugendlicher sei im Berufsbildungswesen noch nicht abgebaut; angesichts der Größe des betroffenen Personenkreises seien die Maßnahmen zur Früherkennung, zur angemessenen Differenzierung, die Vorbereitungen dafür innerhalb der Lehrerbildung und die Information der Öffentlichkeit noch unzulänglich und nicht hinreichend durch Forschung fundiert.

(5) Auch die didaktische Koordination von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung sei auf allen von diesem Problem betroffenen Schulstufen sowohl im allgemeinbildenden Schulwesen als auch innerhalb der Institutionen der Berufsausbildung noch unzulänglich und werde durch verbands- oder institutionsegoistische Abgrenzungsversuche behindert, die von der Mehrzahl der Teilnehmer als Scheinprobleme angesehen werden.

Aus der *Arbeitsgruppe 4* und ihrer Diskussion über das Thema „Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit“ berichtete OSKAR ANWEILER über vier Fragestellungen, die im Mittelpunkt der Besprechungen gestanden hatten:

1. Wie ist der Öffentlichkeitsbegriff zu bestimmen: kann von einer pädagogischen Öffentlichkeit gesprochen werden? Wenn ja: in welchem Zusammenhang? Ist eine spezielle fachbezogene pädagogische Öffentlichkeit von einer allgemeinpolitischen Öffentlichkeit zu sondern?

Diese Fragen seien besonders im Rahmen des Referats von ROBINSON behandelt worden.

2. In welcher Hinsicht und auf welchem Wege kann sich eine Teilöffentlichkeit, etwa die Eltern, in einen Schulreformprozeß aktiv einschalten? SCHLEICHER habe diese Frage im internationalen Vergleich von USA, England und der Bundesrepublik untersucht und sei zu dem Ergebnis gekommen, daß das Interesse der Eltern an Schulreformprozessen in den letzten Jahren auffallend zugenommen habe. Das Problem der Einbeziehung, auch der institutionellen Verbindung, von elternreprä-

sentativen Gremien in den Schulreformprozeß sei in allen drei Ländern sehr unterschiedlich und z. T. noch gar nicht geregelt.

3. Welche praktischen Erfahrungen vermittelt die Detailanalyse der Planung und Durchführung von Schulreformen in der Bundesrepublik?

Zwei Berichte über Gesamtschulplanung in Kommunen und über den schulpolitischen Umwandlungsprozeß in einer ländlichen Gemeinde haben zum einen die theoretischen Konzepte auf ihre Fähigkeit hin erprobt, bestimmte Vorgänge im realen sozialen Kraftfeld zu erfassen, und zum anderen deutlich gemacht, daß bei der Realisierung von Schulreformplänen eine Fülle von Faktoren zu berücksichtigen ist, die sich häufig modellanalytischen Konstruktionen entziehen.

4. Inwieweit sind bestimmte Wissenschaften durch ihr methodisches Instrumentarium und durch ihr theoretisches Niveau in der Lage, zur Analyse und Prognose bildungspolitischer Prozesse beizutragen?

Im Mittelpunkt dieses Problemkreises habe die Frage nach der Anwendungsmöglichkeit kommunikationswissenschaftlicher Methoden und Modelle gestanden, einschließlich der Frage nach ihrem Verhältnis zur Erziehungswissenschaft.

Die Besprechungen der Arbeitsgruppe insgesamt hätten das Bedürfnis geweckt und die Anregung ergeben, auf einer besonderen Fachveranstaltung dem Problemkreis des „educational policy decisionmaking“ noch genauer nachzugehen und die in der Arbeitsgruppe z. T. nur punktuell und dann wieder nur generell behandelten Fragen weiter zu diskutieren.

Die anschließende Podiumsdiskussion ging auf die in den Gruppenberichten aufgeworfenen Problemstellungen im einzelnen nicht mehr ein sondern wandte sich dem Basisproblem des Kongresses: der Rolle von Politik und Wissenschaft bei der Gestaltung des Bildungswesens zu.

ROTH eröffnete die Diskussion mit der Frage nach dem Ort der Freiheit im Curriculum, das zunehmend ins Zentrum pädagogischen Nachdenkens rücke. Sie stelle sich deshalb so vordringlich, weil die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Curricula heute so hoch seien, daß sie nur noch von zentralen Institutionen mit hohem wissenschaftlichem Aufwand erstellt werden könnten. Diese Entwicklung enthalte aber die Gefahr der Verplanung und der Ausschließung abweichender Impulse aus dem Lernprozeß.

Zu fordern sei daher 1., daß im Curriculum selbst ein Ort sei, der dem Schüler die Möglichkeit lasse, frei zu fragen und sich frei mit dem Curriculum auseinanderzusetzen und 2., daß neben den curricular verplanten Prozessen ein Raum der Freiheit in der Schule – etwa Verfügungsstunden oder „Tage, wo es um etwas ganz anderes geht“ – bleibe.

ROTH fragte abschließend, wer diesen Ort ausfülle, wer ihn garantiere: vielleicht die Basisgruppen, vielleicht die Öffentlichkeit?

Der von ROTH gestellten Ausgangsfrage wurde dann von KLAŦKI eine Wendung gegeben, die für den weiteren Diskussionsverlauf bestimmend werden sollte. KLAŦKI suchte die Freiheitsfrage weiterzuführen, indem er stärker politisch akzentuierte: jeder im Curriculum gegebene Inhalt müsse daraufhin befragt werden, ob er zu den generelleren Zielsetzungen, die heute etwa mit den Termini von Freiheit und Emanzipation umschrieben würden, in Beziehung zu setzen sei. KLAŦKI lenkte damit zugleich die Aufmerksamkeit auf das von LÜBBE vorgetragene Modell einer wissenschaftlichen Beratungstätigkeit, das neben der Wissenschaft die Rolle der politischen Instanzen im curricularen Prozeß berücksichtigt hatte.

KLAFKI kritisierte an LÜBBES Modell, daß es die beiden Instanzen von Politik und Wissenschaft abstrakt scheidet und der ersten allein die Rolle des Auftraggebers zuerkennt. Die Auftragserteilung erfolge nach LÜBBE durch politische Entscheidungsinstanzen aus dem Zwang gesellschaftlicher und politischer Trends heraus, die wissenschaftlich nicht beeinflussbar seien. Der Wissenschaft in Beraterfunktion falle dann zu, vorweg gegebene Fragestellungen jeweils einer Lösung zuzuführen. Dadurch aber werde eine Lösungsform vorgeschrieben, die eine Systemüberschreitung prinzipiell ausschließe.

KLAFKI hielt dieses Modell weder für zulässig, da es prinzipielle Fragestellungen, in die die Argumente der Wissenschaft selbst eingehen, unmöglich mache, noch auch für historisch richtig. Die Trends würden, wie sich historisch zeigen lasse, selbst wesentlich von der Wissenschaft beeinflusst.

KLAFKIS Kritik wurde von LEMPERT fortgeführt: LÜBBE versehe sein Modell mit dem Schein einer optimistischen Geschichtsmetaphysik und trage es quasi als ein emanzipatorisches vor. An die Stelle einer Gesellschaft, in der irrationale Amtsgewalt ohne Sachkompetenz ausgeübt werde, trete nach LÜBBE zunehmend eine „emanzipierte“ Gesellschaft rationaler sachbezogener Leistungskonkurrenz.

Diese Darstellung verdränge, daß in einer solchen rationalen Konkurrenzgesellschaft, zu der sich die bestehende Gesellschaft nach LÜBBE immer mehr ausbilde, nur bestimmte Fähigkeiten, letztlich nämlich die, die den Gewinn von Privatunternehmen förderten, begünstigt würden. Diejenigen Qualitäten aber, von denen kreative Wissenschaft lebe, etwa die Fähigkeit, unabhängig von vorgegebenen Setzungen frei fragen, gegebene Strukturen hinterfragen zu können, kämen in dieser Gesellschaft nicht zum Zug. Deshalb müsse sich der Wissenschaftler für eine Gesellschaft politisch engagieren, die diese Möglichkeit schaffe – oder er müsse offen eingestehen, daß er als Agent der bestehenden Verhältnisse tätig sei.

Massivste Einschränkungen zeigten sich heute besonders im Bereich der Berufsbildung. In der Berufsbildungsgesetzgebung hätten sich bestimmte Interessengruppen durchgesetzt, die Berufsbildungsforschung an ihr Gängelband gelegt und damit produktive Forschung ausgeschlossen.

Auch ROTH stimme in die Kritik an LÜBBES Modell ein, das der Wissenschaft verändernde Qualitäten nicht zubillige. Woher, müsse gefragt werden, stammen überhaupt die die Welt, die Schule verändernden Ideen; der kreative Prozeß, der die Dinge in Bewegung bringt? ROTH wollte sie weder einseitig den Politikern noch den Wissenschaftlern zuschreiben; sie könnten von beiden ausgehen, besonders dann, wenn, was zu fordern sei, der Antagonismus zwischen beiden institutionell geregelt werde.

LÜBBE kam in seiner Antwort den Vorrednern zunächst ein Stück entgegen. In der Tat seien die Fragen, die von den wissenschaftlichen Beratern zu beantworten seien, schon wissenschaftlich induziert, und zwar auf mehrfache Weise: die Politiker stünden selbst im allgemeinen Zusammenhang des wissenschaftlichen Rasonnements; die neuen Planungsabteilungen in der Administration seien nicht mehr mit Juristen sondern mit Fachwissenschaftlern besetzt, die wissenschaftlich kontrollierte Fragen zu stellen gelernt hätten; die wissenschaftliche Beratertätigkeit könne dazu führen, daß eine Frage als falsch gestellt zurückgewiesen werde.

Dennoch aber bleibe es bei der administrativen politischen Entscheidung, die dadurch ausgezeichnet sei, daß sich ihr die praktischen Probleme schneller stellten, als die Wissenschaft sie beantworten könne. Der rasch ablaufende gesellschaftliche Gesamtprozeß könne durch kein wissenschaftlich auch noch kontrolliertes politisches Subjekt eingeholt und gesteuert werden. Das klassische Bild vom Strom der Geschichte treffe diesen Tatbestand genau. Die Richtung dieses Stromes könnten

wir nicht selbst bestimmen. Alle Steuerungsaufgaben, die mit Hilfe der Wissenschaft zu leisten seien, reduzierten sich darauf, die Richtung eines im Strome schwimmenden Objektes einigermaßen auszumachen.

Diese Tatbestände enthielten die Konsequenz, daß die Wissenschaft, wenn sie in eine Totalkritik eintrete, wie sie etwa von LEMPERT vorgetragen worden sei, und aus dem ihr zugebilligten freien Rasonnement praktisch-politische Folgerungen ziehe, von den dann mobilisierten politischen Kräften eine entsprechende Antwort erhalte. Sie riskiere mit solchem Überschreiten ihrer Grenzen ihre eigene Existenz.

ROTHS Frage nach der Herkunft der Ideen ziele auf die politische Funktion der Geisteswissenschaften. Er, LÜBBE, habe die Praxis aber nur im Hinblick auf die Wissenschaften analysiert, die in der Lage seien, praktisch umsetzbare Technologien zu produzieren.

Die politische Funktion der Geisteswissenschaften sehe er demgegenüber darin, jenen Textkontext auch für politisch handelnde Individuen anzubieten, der es ihnen erlaube, ihre Identität zu definieren. Aus solchen Kontexten heraus entwickelten sich die Ideen — daher würden sie auch wissenschaftlich beeinflußt —, die dann jene Trends ausmachten, sofern sie bewußtseinsmäßig gesteuert seien.

FREY gab zu bedenken, LÜBBE habe sich in seiner Antwort auf die von ROTH und KLAFFKI eingangs gestellte Frage nach dem Verhältnis von Freiheit, Wissenschaft und politischer Praxis offenbar an der bestehenden politischen Praxis orientiert. Die Frage sei zunächst einfach die, ob das, was er als die Realität dargestellt habe, von uns gewollt werde oder nicht. Wolle man diese Realität nicht, so ergebe sich die Aufgabe, die Motive einer derart zwanghaften Praxis transparent zu machen, um auf diese Weise ihre Auflösung zu bewirken. Solange freilich das Selbstverständnis der politischen Praxis so sei, daß man den Zwang zum Handeln einfach akzeptiere, müsse die Erziehungswissenschaft auf einer gegenseitigen institutionellen Absicherung in allen konkreten Konfliktfällen bestehen.

Auf einer ähnlichen Linie, wenn auch anderen Darstellungsebene, lag die Feststellung BECKERS, der zuvor LÜBBES schroffe Trennung von technologischen und Geisteswissenschaften kritisiert hatte, daß die Wissenschaft zunehmend ihre politische Aufgabe begreife und erlerne. Aus diesem Faktum ergebe sich die Konsequenz, daß ein stärkerer Kampf von Interessengruppen gegen oder für den auf diese Weise engagierten Wissenschaftler einsetze. Der Wissenschaftler müsse für sein Engagement einen hohen Preis zu zahlen bereit sein: er könne sich, einmal in die Auseinandersetzung geraten, nicht mehr auf eine wissenschaftliche Neutralität zurückziehen.

ROTH setzte in einem weiteren Beitrag bei LÜBBES Unterscheidung technologien- und ideenerzeugender Wissenschaften ein. Die Frage ergebe sich dann: Wo steht die Erziehungswissenschaft? Zweifellos sei derzeit die Tendenz zu konstatieren, daß sich die Erziehungswissenschaft im Zuge der Curriculumkonstruktion zu einer technologischen Wissenschaft entwickle. Sie dürfe darüber aber ihre ideenerzeugende, kritisch-kreative Aufgabe nicht vergessen; sie dürfe sich nicht aus der Lernzieldiskussion entlassen lassen. Das bedeute aber notwendig, daß sie in Kollision mit den Verwaltungen gerate.

Freilich dürfe sich die Erziehungswissenschaft nicht, nachdem sie fähig geworden sei, Technologie zu erzeugen, in den Elfenbeinturm von Ideen zurückziehen. Technologische und kritisch-kreative Funktion müßten in fortwährender Spannung gehalten werden.

BECKER folgte mit einer Kritik an LÜBBES Geschichtsmetaphysik. Wissenschaft sei unleugbar der Träger des historischen Aufklärungsprozesses und sie bestimme heute mehr als je die politische Entwicklung.

Wenn LÜBBE ihre Reichweite stark eingrenze, so grenze er eben auch den Begriff der Politik stark ein, nämlich auf die tagespolitische Entscheidung, die in der Tat von der Wissenschaft nicht herbeigeführt werden könne. Fasse man Politik aber weiter, im Sinne umfassender Gesellschaftspolitik, so erhalte auch die Wissenschaft weiterreichende Bedeutung.

LÜBBE konnte sich dieser Auslegung seiner Auffassung nicht anschließen. Politik schließe für ihn zwar den Zwang ein, hier und jetzt eine Entscheidung treffen zu müssen, sie sei deshalb aber kein kurzatmiges Geschäft. Eine solche Entscheidung nämlich könne Folgewirkungen über Jahrzehnte haben, die nicht zu kontrollieren seien.

LÜBBE beharrte auf seiner geschichtsphilosophischen Basistheorie: der gesellschaftliche Gesamtprozeß sei nicht in die wissenschaftlich kontrollierte Handlungsmacht eines individuellen oder kollektiven Subjekts einzubringen.

KLAFKI stimmte zu, daß an dem Zwang zu kurzfristigen politischen Entscheidungen nicht gezweifelt werden könne und daß es legitim sei, sich dabei des wissenschaftlichen Rats zu bedienen und ihn zu erteilen. Er halte es aber für unbefriedigend, diese Qualität von Entscheidungen unter Hinweis auf die Nichtplanbarkeit des gesellschaftlichen Gesamtprozesses zu verabsolutieren. Zwar sei der Gedanke, etwa die nächsten 50 Jahre technologisch planen zu wollen, völlig abwegig. Aber es dürfe die Frage nicht verdrängt werden, ob nicht jene kurzfristigen, durch wissenschaftlich-technologische Beratung zustande gebrachten Reformen die Zielsetzungen blockierten, die ursprünglich unter dem Titel von Emanzipation für das Bildungswesen gefaßt worden seien, also im Bereich der Berufsbildung etwa die Vergrößerung der Möglichkeiten für die Jugendlichen, im Sinn ihrer Potenzen gefördert zu werden. Es gebe Beispiele für kurzfristige technologische Entscheidungen, die solche Ziele verhinderten und die begründet wurden mit dem Satz: wir mußten doch in 4 Wochen eine Lösung herbeiführen.

KLAFKI stellte sich daher das eigentliche Kongreßthema so: Ist eine Kooperation von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft denkbar, die alle kurzfristigen Maßnahmen ständig in den Rahmen langfristiger und prinzipiellerer Reflexion über die substantiell anzustrebenden Ziele stellt? Wie ist eine Zusammenarbeit von Wissenschaft und Bildungspolitik zu institutionalisieren, die falsche kurzfristige Lösungen verhindert?

ANWEILER wies demgegenüber auf die Gefahr einer Identifizierung von Wissenschaft und Politik hin, die schließlich in eine Herrschaft der Politik über die Wissenschaft umschlage. Sowohl eine Überordnung von Wissenschaft über Politik im Sinne einer Expertokratie wie eine Überordnung von Politik über Wissenschaft durch eine Kommandostruktur sei der Tod aller Wissenschaft.

Was die Planbarkeit der Gesellschaftsentwicklung und von sozialen Strukturen anbetreffe, die KLAFKI offenbar in höherem Maße für möglich halte als LÜBBE, so müsse er auf die Tatsache verweisen, daß mittelfristige Entwürfe — wie die Entwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik zeige — für Teilbereiche des sozialen Lebens zunehmend erforderlich würden. Darüber freilich, ob diese pragmatische Planung, mittelfristig angelegt, notwendig eingebunden sein müsse in eine Konzeption von Gesellschaft insgesamt als Zielvorstellung, nicht nur als Rahmen, in dem das Handeln stehe, könne man anderer Meinung als KLAFKI sein.

LÜBBE stimmte in seinem Schlußplädoyer KLAFKI zu, daß nicht nur kurzfristig kalkuliert werden könne. Der Zwang, Entscheidungen langfristig zu kalkulieren, nehme heute mit wachsendem Tempo der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen zu. Es werde immer schwieriger, Prognosen über die Zukunft zu machen. Deshalb suche man mit den künstlichen Mitteln der prognostischen und planerischen Be-

mühungen eine Konsistenz der Realitätsbedingungen für politisches Handeln herzustellen. Ein vorzügliches Beispiel solcher langfristigen Planungsarbeit sei das Landesentwicklungsprogramm bis 1979 des Landes Nordrhein-Westfalen.

Darüber hinaus aber halte er es für erforderlich, daß Politiker — jedoch nicht bezogen auf aktuelle Entscheidungen kurzfristiger oder langfristiger Art — sich mit Wissenschaftlern regelmäßig in den Räsonnierinstitutionen der Gesellschaft träfen und sich deren stimulierender, horizonteröffnender Wirkung aussetzen. Es sei zu wünschen, daß Politiker an Kongressen wie dem derzeitigen zunehmend teilnähmen. Merkmal der Räsonnements sei es dabei — und darin bestehe ihr Entlastungscharakter — daß sie bloß auf die Frage zu antworten brauchten: wie ist es denn nun? nicht aber, wie die politischen Entscheidungsdebatten, auf die Frage: was sollen wir tun?

BECKER betonte abschließend die Einigkeit darüber, daß es keine Wissenschaft gebe, die direkt handlungsanweisend sei. Der Übersetzungsprozeß von den Schritten der Forschung in die der Planung und schließlich in politisches Handeln sei ein kompliziertes, noch nicht zureichend geklärtes Phänomen. Eines aber sei für das Funktionieren dieses Übersetzungsprozesses sicher unabdingbar: eine aufgeklärte Öffentlichkeit. Eine Übersetzung von Forschung in Planung und politisches Handeln könne es nicht geben ohne eine gleichzeitige Vermittlung von Wissenschaft an die Öffentlichkeit.

MICHAEL LÖFFELHOLZ