

Hoffmann-Ocon, Andreas

**"Die Deutsche Schule". 100 Jahrgänge im Spannungsfeld von  
Bildungspolitik, Wissenschaft, Gesellschaft und pädagogischer Praxis**

*Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 478-488*



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann-Ocon, Andreas: "Die Deutsche Schule". 100 Jahrgänge im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Wissenschaft, Gesellschaft und pädagogischer Praxis - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 4, S. 478-488 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272777 - DOI: 10.25656/01:27277

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272777>

<https://doi.org/10.25656/01:27277>

**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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

## Weitere Beiträge – Further Articles

---

Andreas Hoffmann-Ocon

### „Die Deutsche Schule“

#### 100 Jahrgänge im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Wissenschaft, Gesellschaft und pädagogischer Praxis<sup>1</sup>

100 Volumes of „Die Deutsche Schule“ in the Area of Conflict Between Education Policy, Educational Science, Society and Pedagogical Practice

*Gestützt auf die zahlreichen Artikel zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung wird in diesem Beitrag entlang der 100 Jahrgänge der DDS ein nicht an Aktualität verlierendes Zeitstrangthema rekonstruiert und kontextualisiert. Eingeschränkt durch inhaltliche Diskontinuitäten vor allem zur Zeit des Ersten Weltkriegs und des Nationalsozialismus zeigt sich die spezifische Gestalt der DDS darin, dass ihre Autoren Fragen bearbeiten, die zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxisanforderungen erst noch vor ihrem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess stehen.*

*Schlüsselwörter: Verwissenschaftlichung, Lehrerbildung, Antiamerikanismus, Hochschulen für Lehrerbildung, Bildungsstrukturen, Bildungspolitik, Deutscher Bildungsrat, Kritische Erziehungswissenschaft, Bolognaprozess*

*On the basis of numerous articles in „Die Deutsche Schule“ about the scientification of teacher education, this article reconstructs and contextualises this timeline issue which has never lost its topicality. Except for discontinuities in respect of content, especially during World War I and the period of National Socialism, it has become evident as the specific of „Die Deutsche Schule“ that the authors of this journal deal with questions which are located between science, education policy and the requirements of practice and which still have to be negotiated socially.*

*Keywords: scientification, teacher training, Antiamericanism, teacher training colleges, reforms of educational structures, educational policy, German Advisory Council for Education, „Critical Educational Science“, Bologna process*

Die einhundertjährige Geschichte der DDS in einem Artikel zu dokumentieren und zu kommentieren, ist ein gewagtes Unterfangen, zumal die unent-rinnbare Standortgebundenheit, die unumgängliche Selbstbezogenheit des

---

<sup>1</sup> Leicht veränderte Fassung eines Vortrags im Rahmen der DDS-Tagung „Die (Un)Abhängigkeit von Wissenschaft – Politik – Medien“, 30. Mai 2008 (Mainz). Ich danke lic. phil. Ruth Villiger (Institut für Historische Bildungsforschung PHZH) für die Bereitstellung der Jahrgänge der DDS.

Beobachters und seiner Beobachtungen und die Zeitbedingtheit jedes Forschenden zwangsläufig nötigen, höchst selektiv auf die Quellen zuzugreifen (vgl. Herbst 2004, S. 42). Eine aseptische, klinisch saubere Annäherung an die wechselvolle Geschichte der DDS ist bereits bildungs- und geschichtstheoretisch nicht möglich. Seit 1897 wird die DDS herausgegeben. Politik, Wissenschaft und Gesellschaft sahen seinerzeit anders aus als heute. Im Folgenden soll die Perspektive eröffnet werden, dass es neben wechselnden Themenkonjunkturen in einem nur begrenzt dynamischen Bildungssystem auch relativ konstante erziehungswissenschaftliche, bildungspolitische und -praktische Sujets sowie Problemstellungen gab und gibt, die in der DDS beschrieben und aufgeklärt wurden und werden. Im Mittelpunkt steht die Kontextualisierung von ausgewählten Textpassagen der DDS zur *Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung*, um eine „selbstkritische Vergewisserung“ (Tenorth/Oelkers 2004, S. 791) und Positionsbestimmung der DDS anzubahnen.

## 1. Die DDS – Intentionen, Motive und Ziele

Welcher Art waren die Intentionen, die mit der DDS verfolgt wurden? Die *Ausleuchtung der Klassengegensätze und (sozialen) Diskrepanzen* war stets ein wichtiges Motiv der DDS. Zu Beginn der 1920er Jahre sprach Otto Schmidt – anlässlich des 25. Jahrganges der DDS – die Absichten und Zielsetzungen des Organs des Deutschen Lehrervereins wie folgt an (vgl. Schmidt 1921): Der Deutsche Lehrerverein intendiere mit seinem Publikationsorgan, dass im Erziehungsgedanken das deutsche Volk wieder zusammenfinde (vgl. S. 535). Er reflektierte auch, wie viel Strecke bis zu dem „Fernziel“ noch zurückgelegt werden müsse: „Von einer Klassenversöhnung kann man bei dem furchtbaren Gegensatz, der heute das öffentliche Leben beherrscht, nicht sprechen, der Gemeinschaftsgedanke, so schön und beherzigenswert er an sich ist, wird zur selbstüchtigen Parteimarke“ (S. 540). Die Zielsetzungen der DDS sollten somit auch eine Antwort auf den von zahlreichen Autoren wahrgenommenen Gegensatz von Kapital und Arbeit darstellen.

Eine weitere durchgängig verfolgte Absicht des jeweiligen Schriftleiters und der Autoren der DDS war es zu erreichen, dass die Volksschule und die Fragen ihrer Erziehung *wissenschaftlich* betrachtet werden. Die Kritik lautete, dass in einem System der Standesschulen, die nach Vermögensklassen eingerichtet waren, die Fragen der Volksschule als Machtfrage parteigebundenen Denkens behandelt würden (vgl. Schmidt 1921, S. 535). Ausdrücklich hob Schmidt hervor, dass die DDS ein erziehungswissenschaftlicher Wegweiser und Pfadfinder sein wolle. Obgleich sie auch über das wissenschaftliche Ziel hinaus den „Geist des Deutschen Lehrervereins“ – übersetzt: die berechtigten Interessen der organisierten Volksschullehrpersonen – fördern wolle, solle dies keine Einschränkung der Wissenschaft bedeuten: „Eine Erziehungswissenschaft des Deutschen Lehrervereins gibt es nicht [...]. Sie wäre auch ein Unding und würde den Deutschen Lehrerverein zu einer Partei stempeln. Er hat immer jenseits der Parteien gestanden und verdankt sein Rüstzeug keiner von ihnen“ (S. 539). Damit sind die beiden historischen Hauptfunktionen der DDS benannt: Die Zeitschrift sollte

sowohl im „Geist des Deutschen Lehrervereins [...] die Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule verlangen“ als auch eine Plattform zum Austausch zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und den Interessen von organisierten Bildungs- und Kulturvermittlern sein (S. 539). Tatsächlich zielte, ganz selbstbewusst, das Selbstverständnis des Schriftleiters und der Autoren darauf, ein gestaltender Akteur in eben genau diesem Spannungsfeld zu sein.

## 2. Die DDS im Kräftefeld zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

Um das Kräftefeld ansatzweise zu verstehen, das die DDS mit beeinflussen wollte, seien hier einleitend einige Gedankengänge insbesondere zum schwierigen Verhältnis von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik skizziert, die bis in die jüngste Zeit für Zündstoff und Klärungsbedarf auch in der DDS sorgen (vgl. Leschinsky 2007; Wunder 2006; Hoffmann-Ocon 2007): Ein Fallstrick bestand und besteht darin, das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik im Sinne einer *Technokratietheorie* zu verstehen. Demnach sei Verwissenschaftlichung gleichbedeutend mit der Generalisierung wissenschaftlicher Rationalität und mit dem Ende von Ideologien und Politik. Der Staat sei nicht mehr durch politische Normen, sondern von „Sachgesetzhlichkeiten“ geprägt, die in der Demokratie an die Stelle des politischen Volkswillens treten. Bereits in der Wilhelminischen Kaiserzeit war eine derartige Sozialingenieursmentalität anzutreffen (vgl. Peukert 1987, S. 138). Später, in den 1950er Jahren, behauptete Helmut Schelsky Ähnliches, indem er darauf verwies, dass ein Großteil der Politik sich in verschiedenen Formen von Gutachterkämpfen vollziehen werde und in der Konsequenz ein Absterben der Politik daraus folge (vgl. Weingart 2001, S. 19).

Einem eher skeptischen Wissenschaftsverständnis zufolge bedeutet Verwissenschaftlichung nicht das Ende der Politik oder Ideologien. Vielmehr ist die Vorstellung prägend, dass man mit der Vermehrung von Wissen nicht der Lösung einer endlichen Zahl von Problemen näher kommt, sondern, im Gegenteil, neue Probleme in Gestalt von *Risikowahrnehmungen* und Wissen über Nichtwissen geschaffen werden (vgl. Weingart 2001, S. 21). Bereits in der zur Zeit der Weimarer Republik innerhalb der DDS geäußerten Kritik, dass die Fragen der Volksschule als Machtfragen parteigebundenen Denkens behandelt werden und daher die DDS als eine Art erziehungswissenschaftlicher Navigator notwendig sei, klingt an, dass der (selbsterzeugte) Druck wachsen werde, politische Entscheidungen unter Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen zu legitimieren. Eine Folge der zunehmenden Kopplung von Wissenschaft und Politik war und ist immer noch, dass wissenschaftliche Autorität von allen politischen Gruppierungen in Anspruch genommen wird und es zu Kontroversen unter den Beratern kommt. Damit schwindet zum einen der Distinktionsgewinn der Wissenschaft zu anderen Teilsystemen der Gesellschaft, und zum anderen wird die Paradoxie offenbar, dass der Erfolg der Wissenschaft durch das Wachstum des Wissenschaftssystems auch zu ihrer Verallgemeinerung und Trivialisierung beiträgt. Der Bewertung von Otto Schmidt zufolge war der

Umgang des ersten Schriftleiters Robert Rissmann und seines Nachfolgers Johannes Tews mit der sich andeutenden Kopplung von Wissenschaft und Politik dadurch geprägt, dass beide einen überparteilichen Standpunkt repräsentieren wollten, der dennoch das Engagement für die Volksbildung mit beinhaltete (vgl. Schmidt 1921, S. 539).

### **3. Beispiele im Brennspiegel des Diskurses um die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung**

Nach dieser Skizzierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik auf der Makroebene soll im Folgenden anhand ausgewählter Passagen aus verschiedenen Beiträgen auf der Mikroebene aufgezeigt werden, dass und wie ein exemplarisch ausgewähltes Thema neben Beiträgen u.a. zu fachdidaktischen Fragen des Volksschulunterrichts, zu Medien im Unterricht, zur Erziehungsphilosophie, zur Bildungsökonomie, zur Schulgeschichte und zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik über 100 Jahre immer wieder aufgegriffen und auf verschiedenen Ebenen in unterschiedlichen historisch-politischen Kontexten diskutiert worden ist: Die *Kopplung von Wissenschaft und Politik* spiegelte sich in den Artikeln der DDS jahrzehntelang in der Frage der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung bzw. in der Frage, welcher institutionelle Ort angemessen zur Bildung von Lehrpersonen sei. Um nicht der Gefahr zu unterliegen, sich von der Zeit, in der wir leben, zu sehr beeindrucken zu lassen – wissenschaftlich gesprochen: den „Fragehorizont“ mit dem „historischen Horizont“ zu verwechseln –, werde ich hauptsächlich historische und weniger zeitgenössische Beispiele wählen.

#### *3.1 Die Präparandenanstalt des Kaiserreichs in der Kritik*

Spätestens seit 1848 gehörte zum Argumentationshaushalt großer Teile der Volksschullehrerschaft zu prüfen, in welcher Form das Volksschullehramt *akademisiert* werden könne. Zum Ausgang des 19. Jahrhunderts findet sich eine breit angelegte Abhandlung von H. Harms (1897) zu dieser komplexen Frage in der DDS. Noch war die Ausbildung seminaristisch, und nicht alle Volksschullehrer sahen in der Präparandenanstalt noch eine Pflanzstätte des Untertanengeistes: „Das Präparandenum ist ein Sammelbecken derjenigen geistigen Kräfte des Volks, denen aus lokalen oder sozialen Gründen der Zutritt in die höhere Schule erschwert oder unmöglich gemacht wird. Streichen wir das Präparandenum, so schneiden wir zahlreichen Intelligenzen, die den mittleren Volkskreisen angehören, den Weg zu einer höheren Bildung, insbesondere zum Lehrerberuf, ab. Das wäre eine Zurückstoßung der betreffenden Volkskreise, zugleich aber auch ein Schaden für den Volksschullehrerstand, denn sein Rekrutierungsgebiet würde verschoben“ (Harms 1897, S. 712).

Hier wurde in Form einer ersten gesellschaftlichen Bedingungsanalyse das Selbstrekrutierungsmuster der Volksschullehrkräfte angesprochen. Harms wollte jedoch im positiven Sinne die Chancen der sozialen und geistigen Mobilität ansprechen, die seiner Auffassung nach durch die Präparandenanstalt eher begünstigt wurde. Die Beschlüsse der Königsberger Lehrerversammlung von 1904 gingen schon weiter und nahmen zudem Forderungen auf, die bereits in

der Revolutionszeit um 1848 vorformuliert wurden: „1. Die Universitäten als Zentralstellen wissenschaftlicher Arbeit sind die geeignetste, durch keine andere Einrichtung vollwertig zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrerbildung. 2. Für die Zukunft erstreben wir daher die Hochschulbildung für alle Lehrer“ (Paulsen 1904, S. 486). Der Preußische Kultusbeamte Friedrich Paulsen, der diese Thesen und Forderungen in seinem Artikel zitiert, kommentierte sie scharf: die unter erstens aufgeführte sei eine Täuschung, und die unter zwei genannte halte er für nicht durchführbar (vgl. Paulsen 1904, S. 486). Seine Begründung lautete: „Die Aufgabe des Volksschullehrers ist nicht wissenschaftliche Arbeit, sondern Unterricht in den grundlegenden Fertigkeiten und Kenntnissen. [...] Erforderlich und ausreichend ist eine mehr enzyklopädische Bildung, dazu die Ausstattung mit didaktischer Fertigkeit und, was mehr wäre, mit pädagogischer Weisheit“ (S. 486). Die Limitierung der Lehrerbildung durch die preußische Kultuspolitik blieb nicht unwidersprochen. Max Brahn forderte 1910 die Pädagogische Akademie mit einem eindrücklichen Vergleich zur medizinischen Profession: „Es hat doch niemand Lust, sich die Teilnahme an der Praxis der Schule zu erbetteln, sondern ein Universitätslehrer darf fordern, dass ihm genau so eine offizielle Gelegenheit gegeben wird, mit der Praxis der Schule dauernd in Berührung zu bleiben, wie der Mediziner in den teuren Krankenhäusern die Möglichkeit bekommt, Theorie und Praxis in dauernde Wechselwirkung zu bringen. [...] Aller theoretische Unterricht und alle theoretische Forschung allein sind unvollkommen, wir brauchen pädagogische Kliniken, die bisher an keiner Stelle vorhanden sind“ (Brahn 1910, S. 15). Es sollte jedoch noch über 15 Jahre dauern, bis der preußische Kultusminister C.H. Becker die ersten Pädagogischen Akademien einweihte (vgl. Becker 1926).

### 3.2 *Gegensätzliche Debattenkultur zur Kriegszeit und in der Weimarer Republik im Zeitraffer*

Während des Ersten Weltkrieges gelangte das Politische besonders in *kulturalistischen* und *völkischen* Formen in einige Artikel. Dies wäre einer besonderen Untersuchung wert. Karl L. Hennings Beitrag unter dem Titel „Amerikanischer Angriff auf Kultur und Wissenschaft“ von 1915 demonstriert, wie sehr „Feindbegriffe“ (Koselleck 2006) Eingang in eine Zeitschrift mit wissenschaftlichem Anspruch finden konnten: „Allerdings herrscht in den deutschen Schulen Disziplin und Ordnung, Dinge, die man in Amerika dagegen nicht findet, um so mehr aber Disziplinlosigkeit, Oberflächlichkeit und Liederlichkeit. Aber unsere strenge Disziplin ist es ja eben, die den deutschen Schüler weit über den amerikanischen erhebt [...]. Wären die herrlichen Siege unsrer Heere möglich gewesen, wenn die deutsche Jugend keine Disziplin hätte? Für obligates Baseball- und Footballspielen hat unsere Jugend allerdings keine Zeit übrig, denn die deutsche Schule ist eine Erziehungs- und Bildungsanstalt und nicht wie die amerikanische ein Sportplatz“ (Henning 1915, S. 518). Vereinzelt waren antiamerikanische und völkische Töne auch in Ausgaben der DDS zur Zeit der Weimarer Republik zu hören, insgesamt aber profilierte sich die Zeitschrift als diskussionsfreudige Plattform, in der Kolleginnen und Kollegen

miteinander wissenschaftlich stritten. Die Lehrerbildung, insbesondere die Ausgestaltung der Pädagogischen Akademien, blieb eines der zentralen Themen.

### 3.3 Die DDS im ideologischen Fahrwasser der Hochschulen für Lehrerbildung

Während der NS-Zeit wurde die Frage nach der institutionellen Form der Lehrerbildung weiterhin gestellt – nun allerdings beteiligten sich daran auch Dozenten aus Fachrichtungen, die zuvor weniger Geltungsmacht hatten. Jetzt publizierten in der DDS u.a. führende „Rassenforscher“ (Biologen, Psychologen und Pädagogen). Die Hochschullehrenden, die ab Mitte der 1930er Jahre in der DDS schrieben, kamen mehrheitlich aus den *Hochschulen für Lehrerbildung (HfL)*. Die Struktur der einzelnen DDS-Hefte folgte mit den Rubriken Rassenkunde, Jugend- und Charakterkunde dem an den HfL und für alle Lehramtsstudierenden gängigen Curriculum. Die Zeitschrift wurde zum Korpus verschiedener „*rassenwissenschaftlicher Diskurse*“, vornehmlich gespeist aus rassenbiologischen und rassenseelenkundlichen Schriften (vgl. Hoffmann-Ocon 2008). Hinzu kamen, wenn auch eher vereinzelt, Auseinandersetzungen mit der in der Weimarer Republik vorherrschenden *geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, an denen sich zeigen lässt, dass es historisch falsch ist, die Lehrerbildung an den HfL nur als unwissenschaftlich zu bezeichnen, ohne auf die dort vertretene Entgegensetzung von Wissenschaft und Glauben zu verweisen (vgl. Scholtz 1983). Direktoren der HfL – wie z.B. Ulrich Peters, der der HfL Kiel vorstand – verstanden die Lehrerbildung innerhalb eines erziehungswissenschaftlichen Paradigmas, das Wissenschaftlichkeit unter Glauben stellte: „Die Frage nach dem Sinn des Lebens wird niemals aus der Wissenschaft ihre Antwort finden, sondern immer nur beantwortet werden aus dem Glauben, dem religiösen oder dem politischen. Für uns Deutsche der Gegenwart ist sie beantwortet in dem Glauben an das Vorbild des Führers. [...] Lebenswerte, Lebensziele werden niemals von der Wissenschaft gesetzt oder aufgestellt, sondern immer nur vom Leben. Das war der große Irrtum jener sogenannten autonomen Pädagogik aus dem Zwischenreich, dass sie glaubte, sie könne im Kampf der damals miteinander ringenden Erziehungsziele von sich aus ein rein pädagogisch gesehenes, allgemein verbindliches Erziehungsziel aufstellen. Unser heutiges deutsches Erziehungsziel hat ganz eindeutig die nationalsozialistische Bewegung gestellt, und die Erziehungswissenschaft hat nur noch die Aufgabe und die Möglichkeit, auf Grund dieser neuen politischen Wirklichkeit ihr erziehungswissenschaftliches System zu errichten“ (Peters 1938, S. 3f.).

Mit der Formulierung „jener sogenannten autonomen Pädagogik aus dem Zwischenreich“ spielte Peters auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik der Weimarer Republik an, ohne schon wissen zu können, dass diese später in der NS-Zeit auch in verschiedener Weise mit dem Regime verbunden war (vgl. Klafki/Brockmann 2002). Die „neue“ Erziehungswissenschaft sollte keine Traditionsreferenzen zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik mehr aufweisen, obgleich sie es dennoch tat. Tatsächlich aber bedeutete die Aufgabe eines rein pädagogischen Erziehungszieles einen Bruch mit bisher geltenden Perspektiven:

Weltanschauliche Organisationen – dazu zählte zur Zeit der Weimarer Republik der Doyen Herman Nohl den Staat, die Kirchen, die politischen Parteien – mochten die Pädagogik nur noch als ausführendes Organ und den Erzieher als jeweilig subalternen Beauftragten gelten lassen. Angesichts dieses Kampfes der Erziehungsmächte und Weltanschauungen – forderte Nohl – müsse die Pädagogik einen Ort finden, der sie unabhängig von ihnen mache. Diese echte Emanzipation bedeute nicht nur ein Freimachen, sondern zugleich auch das Finden des eigenen Gesetzes, das nicht aus einer Weltanschauung, sondern aus einer Selbstbesinnung und dem Eigenwesen der Pädagogik resultiere (vgl. Nohl 1935/1961, S. 124f.). Eine derartige Position, die zur NS-Zeit von Nohl auch nicht mehr vertreten wurde, fand in der DDS keinen Platz mehr. Mit dem Jahr 1942 wurde die DDS eingestellt (vgl. Hoffmann-Ocon 2008).

### 3.4 „Verspätete“ Fortführung der DDS

#### *Das Ringen um eine wissenschaftsbasierte und universitäre Lehrpersonenausbildung*

Unter dem alten Namen wurde die DDS 1956 mit einem neuen Redaktionskollegium weitergeführt. Eine tiefer gehende Beschäftigung mit der NS-Zeit blieb trotz der 14jährigen Ruhephase aus. Verantwortlich für den Inhalt der jeweiligen Hefte zeichneten nun Alfred Blumenthal, Gottfried Hausmann, Heinrich Roth und Ernst Schütte.

Auch in der Nachkriegszeit setzte sich die Verhältnisklärung von Wissenschaft und Politik am Beispiel der Frage nach dem richtigen Ort der Lehrerbildung fort. Die Alternativen waren jetzt nicht mehr vorwissenschaftliche Präparandenanstalt oder Akademie bzw. Universität, sondern Pädagogische Hochschule und/oder Universität (von Friedeburg 1989, S. 363). Insbesondere Heinrich Roth, seit Mitte der 1950er Jahre Professor für Pädagogische Psychologie an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (vgl. Hoffmann-Ocon 2007), mischte sich in diese Debatte ein. Dabei bezog er nachdrücklich Position für den Bildungsweg der Lehrpersonen an Universitäten. Als besonders kritisch sah er, dass das „eigentliche Anliegen der Lehrerschaft und auch der Lehrerbildner“ noch gar nicht in das Bewusstsein der Universität in ihrer Gesamtheit gerückt sei. Damit sprach er vor allem das Problem an, dass die wenigen Universitäten, die ein Angebot für Lehramtsstudierende vorhielten, dies eher widerwillig taten und eine Wertschätzung gegenüber der Disziplin und ihren Studierenden kaum zu finden war. Es sei eines der paradoxesten Ereignisse der Geistesgeschichte, dass alle Lebensgebiete der Menschheit universitätswürdige Gegenstände für Lehre und Forschung geworden seien, nur nicht das Problem der Kulturtradierung selbst. Dann präsentierte Roth eine entscheidende Argumentation: „Mathematik, Geschichte und Chemie sind wissenschaftliche Fächer, als solche werden sie vom künftigen Studienrat an den Universitäten studiert, aber damit ist noch nicht die Didaktik dieser Fächer erforscht, gelehrt und gekonnt. Diese Fächer zu lehren, ist nicht nur eine Kunst, sondern eine wissenschaftlich durchforschbare und lehrbare Aufgabe. [...] Wer meint, die Ausübung einer Praxis werde durch ein Stu-

dium gestört, Praxis lerne sich am besten aus der Praxis, sieht die Pädagogik immer noch in ihrem vorwissenschaftlichen Stadium. Man geht von der Annahme aus, Wissenschaft zerfalle in eine wissenschaftliche Theorie und in eine (unwissenschaftliche) Praxis“ (Roth 1958, S. 199).

Roths Ablehnung eines wenig *wissenschaftsorientierten Lehramtstudiums* fand auch 1964 noch in abstrahierter Form ihren Niederschlag sowohl auf wissenschaftstheoretischer als auch auf bildungspolitischer Ebene in der Roth-Harbsmeier-Debatte (vgl. Roth 1964a; Roth 1964b; Roth 1964c; Harbsmeier 1964). In der damals geführten Diskussion um die Verbesserung der Lehrerbildung (vor allem für Volks- und Mittelschullehrer) wandte sich Götz Harbsmeier gegen die sog. Szientifizierung der Lehrerbildung und entwarf ein Konzept der Weisheit der Wissenschaft. Demnach sollten die Studierenden in ihren Studienfächern nicht auf Forschung, im Sinne von methodisch angeleiteten Erstbesteigungen, vorbereitet werden, sondern auf ein „verlässliches Resümee dieser Forschung zum Zwecke der notwendigen ‚Aufklärung‘ aller Menschen“ (Harbsmeier 1964, S. 646). Roth sah in diesem Konzept die Gefahr, dass dadurch für Lehramtsstudierende verschiedene Abstände zur originalen Wissenschaftlichkeit geschaffen und einer volkstümlichen Bildung mit entsprechender vorwissenschaftlicher Literatur als Referenzpunkt Vorschub geleistet würden (vgl. Roth 1964b).

Zwei Jahre nach der Roth-Harbsmeier-Debatte stellte Karl Knoop (1966) in einem Aufsatz zur Pädagogik als Wissenschaft in ihrem Verhältnis zur Schulpolitik und Schulpraxis die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik. Seine Absicht war es, diese Frage mit der Diskussion über eine echte Hochschulbildung für Volks- und Realschullehrer an wissenschaftlichen Hochschulen zu verbinden. Er stellte fest, dass nach wie vor bei den Vertretern der nicht-pädagogischen Disziplinen an den Universitäten die Vorstellung vorherrschte, Pädagogik als Wissenschaft sei identisch mit einer als Anweisung für die Praxis gedachten Erziehungslehre (vgl. Knoop 1966, S. 407). Noch mit dem Vokabular der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausgerüstet, schrieb Knoop, dass eine der typischen Grundhaltungen jeder Wissenschaft die theoretische Distanzierung vom Gegenstand sei (vgl. Knoop 1966, S. 409). Für Knoop war die pädagogische Wissenschaft ihrem innersten Wesen nach Reflexion und setzte gesellschaftliche Praxis einschließlich einer konkreten Schule immer schon voraus. In diesem Sinne könne Pädagogisches nicht wissenschaftlich geplant werden, da es bildungspolitischen Entscheidungen zeitlich nachgelagert sei. Vielmehr müssten die politischen Entscheidungsträger bildungspolitische Entscheidungen wagen. Inhaltlich wurde dieser Auffassung von Knoop, Pädagogik sei eine Distanzwissenschaft, in verschiedenen Beiträgen der DDS des Öfteren widersprochen, und nicht erst seit Mitte der 1960er Jahre.

### *3.5 Der Dialog zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in den Zeiten des Deutschen Bildungsrates*

Die Kontroversen zwischen Erziehungswissenschaft und Politik gewannen in Zeiten des *Deutschen Bildungsrates* an Intensität. Zur weiteren Klärung steuerten zu

dieser schwierigen Verhältnisbestimmung gleich 1966 z.B. Dietrich Hoffmann mit „Wissenschaft und Politik“, Karl Bungardt mit „Bildungspolitik für morgen“, Hans-Peter Widmaier mit „Planung für aktive Bildungspolitik“ und Hans Heckel schlicht mit „Der Bildungsrat“ Beiträge zur weiteren Klärung bei. Mit dem Ziel, hier moderierend zu wirken, entwickelte Gottfried Preissler mit Verweis auf Georg Picht 1965 in einem Artikel zur Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik ein Dialogmodell zwischen diesen beiden Dimensionen, das er wie folgt begründete: „Bildungsplanung kann in der wissenschaftlichen Welt nur durch neue Formen der Kooperation von Wissenschaft und Politik verwirklicht werden. Dabei ist Wissenschaft nicht als das Subjekt der Rationalität und Politik nicht als Subjekt der irrationalen Tendenzen zu verstehen, vielmehr müssen sich beide Parteien wechselseitig als Träger von verschiedenen Gestalten einer möglichen, aber auf beiden Seiten gleich gefährdeten Vernunft verstehen“ (Preissler 1965, S. 354).

Nach Preisslers Auffassung durfte Politik sich der Wissenschaft nicht als bloßes Instrument bedienen und die Wissenschaft sich nicht der Politik unterwerfen. Vielmehr sollte die Beziehung zwischen Wissenschaft und Politik als Dialog gestaltet werden und – da es sich um zwei ungleiche Partner handele – die „öffentliche Meinung“ als dritter Partner einbezogen werden, denn auch diese könne vernunftbasiert von einem eigenen, weder mit der Wissenschaft noch mit der Politik identischen Standort aus, ihre Position artikulieren (vgl. Preissler 1965, S. 354). Mit diesem Vorschlag versuchte Preissler der Expansion der Bildungspolitik sowie der administrativen Bildungsplanung und deren wenig hinterfragten Verwissenschaftlichung durch öffentliche Kontrolle vorzubeugen. Die Nachfrage der Politik nach wissenschaftlichem Wissen muss nicht unbedingt der Logik der disziplinären Gegenstandsbereiche folgen; möglicherweise wird sie in manchen Fällen strategisch bewusst an die „falschen“ Disziplinen gerichtet, so dass – wie bewusst auch immer – unliebsame Aspekte unberücksichtigt bleiben. Es kann einen Unterschied bedeuten, ob über die Einführung von verpflichtenden Tagesstrukturen und die Berücksichtigung des Sozialindex bei Überweisung eines Globalbudgets an eine kommunale Schule eine Finanzwissenschaftlerin oder ein Bildungssoziologe ein Gutachten verfasst. Die Wahl der für zuständig erachteten Expertinnen und Experten und damit ihrer Disziplinen ist oftmals auch bereits eine Vorentscheidung über die möglichen Antworten. Preissler seinerseits sah in dem Dialog zwischen Erziehungswissenschaft und Politik einerseits die Möglichkeit für rationales, sich auf unparteiisches Wissen stützendes politisches Handeln im Interesse des Gemeinwohls, andererseits aber auch die Gefahr einer „liaison dangereuse“, einer Bedrohung des demokratischen Systems durch die keiner öffentlichen Kontrolle unterliegenden wissenschaftlichen Experten (vgl. Weingart 2001, S. 129).

### *3.6 Aktuelle pädagogisch-politische Spannungsfelder und neue Risiken – das Beispiel der Lehrerbildung*

In den folgenden Jahren wurde mit zahlreichen Beiträgen von Vertretern einer kritischen Erziehungswissenschaft die Optik besonders auf die Spannungsverhältnisse zwischen Pädagogik und Politik eingestellt. Kritisiert wurde z.B., dass

sich die überlieferten Konzeptionen der Pädagogik nicht kritisch genug gegen gesellschaftliche Bedingungen, Interessen und Herrschaftsansprüche gerichtet hätten. Die Diskussion über den Ort der Lehrerbildung geriet dagegen in den Hintergrund, während die Verortung des Lehrers im Spannungsfeld antagonistischer Funktionen heftig diskutiert wurde. Rosemarie Nave-Herz, insbesondere bekannt als Familiensoziologin, befasste sich gegen Mitte der 1970er Jahre in der DDS mit der Unvereinbarkeit der Selektions- und Begutachterfunktion mit der kompensatorisch-edukativen Funktion von Lehrpersonen. Wer als Beamter die Herrschaftsinteressen des Staates zu vertreten habe, richte sein Handeln scheinbar „unparteiisch“ nach den vorgegebenen Normen für die Begutachtung aus. Es komme jedoch darauf an, die kompensatorisch-edukative Funktion der Lehrpersonen zu betonen und bei allen Handlungen die Individuallage des Schülers in ihrer Entwicklung zu berücksichtigen (vgl. Nave-Herz 1973, S. 388ff.).

#### **4. Die DDS als Ort wissenschaftlicher Analysen, bildungspolitischer Positionen und kritischer pädagogischer Praxis**

Die sich zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxisanforderungen befindende Ausgangsfrage nach dem richtigen Ort der Lehrerbildung lebte in der DDS wieder auf, als das Lehramtsstudium auch für Grund- und Hauptschule nach einem langen Weg endlich an den Universitäten angekommen war und nun neue Probleme in den Blick gerieten, vornehmlich in Gestalt von Risikowahrnehmungen: Machen sich die Universitäten die Lehrerbildung zu ihrem Ziel? Gibt es eine hinreichend enge Verbindung des Studiums mit dem Berufsfeld? Hat die Erziehungswissenschaft an den Universitäten ein eigenständiges Konzept für die Lehrberufe entwickelt (vgl. Wunder 2006)? – alles Fragen, die insbesondere unter der Perspektive des weit vorangeschrittenen Bolognaprozesses einer erziehungswissenschaftlichen, praxisbezogenen und bildungspolitischen Klärung bedürfen. Trotz Reformen im Bildungssektor sind gesellschaftliche Diskrepanzen, vielleicht sogar durch die Schule verstärkt, tradiert worden oder neu entstanden. Es bedarf also weiterhin eines *Ortes, an dem wissenschaftliche Information, bildungspolitische Meinungsbildung und kritische Stellungnahmen aus der Praxis zusammentreffen und miteinander „ins Gespräch kommen“* hierfür ist der DDS viel Erfolg für die nächsten 100 Jahrgänge zu wünschen.

**Ein Quellenverzeichnis befindet sich auf der Homepage: [www.dds-home.de](http://www.dds-home.de)**

#### **Literatur**

- Avenarius, H./Döbert, H./Knauss, G./Weishaupt, H./Weiß, M. (2001): Stand und Perspektiven der Orientierungsstufe in Niedersachsen. Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gass-Bolm, T. (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen: Wallstein.

- Harten, H.-C./Neirich, U./Schwerendt, M. (2006): Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin: Akademie.
- Herbst, L. (2004): Komplexität und Chaos. Grundzüge einer Theorie der Geschichte. München: C.H. Beck.
- Herrlitz, H.-G. (1987): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform. Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“. Frankfurt a.M.: Hirschgraben.
- Hoffmann-Ocon, A. (2007): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Konflikte Heinrich Roths im Bildungsrat. In: Die Deutsche Schule 99, H. 3, 267-286.
- Hoffmann-Ocon, A. (2008): „Die Deutsche Schule“ im Nationalsozialismus. Ein dunkles Kapitel wird beleuchtet. In: Die Deutsche Schule 100, H. 2, S. 190-205.
- Klafki, W./Brockmann, J.-L. (2002): Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koselleck, R. (2006): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leschinsky, A. (2007): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik. In: Die Deutsche Schule 99, H. 1, S. 31-36.
- Peukert, D.J.K. (1987): Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scholtz, H. (1983): Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. 5, S. 693-709.
- Tenorth, H.E./Oelkers, J. (2004): 50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 6, S. 791-797.
- Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wunder, D. (2006): Zum Verhältnis von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Subjektive und polemische Bemerkungen. In: Die Deutsche Schule 99, 9. Beiheft, S. 229-233.
- Wunder, D. (2006): (Selbst-)Täuschungen? Bemerkungen zur Reflexion der Erziehungswissenschaft über ihr Verhältnis zur Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule 98, H. 2, S. 142-148.

*Andreas Hoffmann-Ocon*, geb. 1969, Dr. phil., Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Institut Sekundarstufe I  
 Anschrift: Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau  
 E-Mail: andreas.hoffmannocon@fhnw.ch