

Stimpel, Hans-Martin

Der Primat des Pädagogischen. Kleine Laudatio auf die Pädagogische Hochschule und die Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 478-489



Quellenangabe/ Reference:

Stimpel, Hans-Martin: Der Primat des Pädagogischen. Kleine Laudatio auf die Pädagogische Hochschule und die Erziehungswissenschaftliche Fakultät - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 4, S. 478-489 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309469 - DOI: 10.25656/01:30946

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309469>

<https://doi.org/10.25656/01:30946>

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, auführen, 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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 4

Offensive Pädagogik: Schulleistungsvergleiche – Ja oder Nein?

406

Unsere Schulen sind auf den Prüfstand gestellt – TIMSS und PISA haben die Frage aufgeworfen, ob unsere Lehrerinnen und Lehrer lehren, was sie lehren sollten bzw. ob die Schülerinnen und Schüler lernen, was sie lernen sollten. Können zentrale Prüfungen oder gar Leistungsvergleiche mit internationalen Standards zur „Qualitätssicherung“ beitragen, müssen sich die Schulen diesen Tests stellen oder wird dadurch die pädagogische Entwicklung der Schulen eher verhindert?

In der Rubrik „Offensive Pädagogik“ wird diesmal nicht nur eine Position vorgestellt, sondern kontrovers diskutiert: Hans-Georg Herrlitz widerspricht zunächst der nach seinem Verständnis gefährlichen Ablehnung von Leistungsvergleichen, wie sie vor allem aus Kreisen reformorientierter Schulen formuliert wird. Dem wiederum widerspricht Dieter Weiland, indem er die Ziele dieser Initiativen unterstreicht und für einen anspruchsvollen Leistungsbegriff plädiert.

Sascha Koch

411

Wenn Schulforscher von Schulreform träumen

Theorie und Praxis in der 'Schulqualitätsforschung'

Nachdem die Schulforschung in den 70er Jahren nicht in dem erhofften Maße zu Veränderungen des Bildungswesens beitragen konnte, wechselte sie ihren Adressaten: statt an Politik und Öffentlichkeit wendet sie sich an die Schulpraktiker; sie argumentiert nicht mehr gesellschaftspolitisch, sondern pädagogisch. Dabei blieb jedoch der instrumentelle Charakter ihrer Bemühungen erhalten; diese Nähe zur Praxis gefährdet aber die Qualität solcher Forschung.

Wolfgang Schöning

424

Forschen in der Schulentwicklung?

Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten

Lehrerinnen und Lehrer sollen die pädagogische Schulentwicklung evaluativ begleiten und sich selbst über die Qualität der täglichen Arbeit vergewissern. Ihnen werden Tätigkeiten 'zugemutet', die bisher eher – wenn überhaupt – einer externen Forschung zugedacht waren. Dies berührt nicht nur die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch ihr professionelles Selbstverständnis und das Verhältnis zwischen den Fragestellungen der Praxis und denen der Theorie.

Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit

Variationen über einen einstmals geschätzten Berufsstand

In der Öffentlichkeit haben Lehrerinnen und Lehrer keine gute Presse – es fehlen aktuelle Studien, in denen das tatsächliche Ansehen der Lehrerschaft verlässlich erkennbar wird. Eine Freiburger Studie liefert erstmals seit 20 Jahren wieder Daten zum Lehrerbild. Fünf vorherrschende Lehrertypen wurden identifiziert: Der Besserwisser, der Frustrierte, der Biedermann, der Alternative und der Engagierte. Das früher dominante Bild des prügelsenden Paukers wurde durch den „entwaffneten Lehrer“ verdrängt. Insgesamt wird ein dramatischer Einbruch in der Wertschätzung dieses Berufs erkennbar.

Willi Wolf, Ute Göbel-Lehnert, Peter Chroust

451

Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Ihre Formen und Wirkungen im Spiegel empirischer Untersuchungen

Die Lehrerfortbildung befindet sich im Umbruch von der traditionell personenbezogenen „schulexternen Lehrerfortbildung“ in Richtung stärker systembezogener „schulinterner Unterstützungsaktivitäten“ (beispielsweise „Schulinterne Lehrerfortbildung“, „Pädagogische Tage“, „Organisationsberatung“ usw.). In dieser Situation kann es hilfreich sein, die traditionelle Lehrerfortbildung aus der Sicht der Abnehmer zu bilanzieren und die Erfahrungen und Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrern deutlich zu machen.

Manfred Rotermund

468

Professionalität und Praxissemester

Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung

Die Reform der Lehrerbildung ist seit einigen Jahren wieder ein Thema der bildungspolitischen Diskussion, die Verbesserung der Lehrerbildung ist (wie immer) das Ziel. Wie die Lehrer(aus)bildung reformiert werden soll, ist strittig: Kann auf verpflichtende, direkte Praxiserfahrungen in der Schule verzichtet werden oder sind die Schulpraktischen Studien ein unverzichtbares Element universitärer Lehrerbildung, das sogar zu einem Praxissemester ausgeweitet werden sollte, wie das einige Bundesländer planen? Die Pläne dieser Bundesländer werden vergleichend vorgestellt und beurteilt.

Hans-Martin Stimpel

478

Der Primat des Pädagogischen

Kleine Laudatio auf die Pädagogische Hochschule und die Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Von der Pädagogischen Hochschule zur Erziehungswissenschaftlichen Fakultät hat die Lehrer(aus)bildung in Göttingen (und ähnlich an vielen Standorten) eine wechselvolle Entwicklung vollzogen. Vieles war nach 1945 an die besonderen Umstände der Zeit gebunden, im Rückblick erscheint dennoch vieles, was damals entwickelt (und in Göttingen jüngst durch administrative Entscheidungen abgebrochen) wurde, der Erinnerung und des Nachdenkens wert.

Marc Böhm und Kirsten Hoffmann

490

Berufseinsteiger und Schulentwicklung

Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen

Junge Kolleg/innen werden beim Berufseinstieg häufig mit der Erwartung konfrontiert, zur Schulentwicklung beizutragen. Welche Rolle können bzw. wollen junge Lehrerinnen und

Lehrer in ihrer Schule spielen? Sind sie bereit und fühlen sie sich in der Lage, Schulentwicklung vor Ort voran zu treiben? Welche Erfahrungen machen sie dabei? Welche Rolle spielt ihre Kooperationspraxis? 16 Berufseinsteiger/innen wurden dazu ausführlich befragt.

Jürgen Klausnitzer

504

Privatisierung im Bildungswesen?

Eine internationale Studie gibt zu bedenken!

Die Reform des Bildungswesens wird seit geraumer Zeit unter Stichworten wie Dezentralisation, Autonomie, Markt u.ä. diskutiert. Für die Entwicklung in Deutschland könnten Erfahrungen in vergleichbaren (kapitalistischen) Ländern wichtige Hinweise geben auf Gefahren und (vielleicht) vermeidbare Nebenwirkungen. Eine entsprechende Studie von Whitty, Power und Halpin aus dem Jahr 1998 wird hier referiert.

Neuerscheinungen:

- Heidemarie Kemnitz: Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. (HGH)
- Reinhard Bergner: Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. (HGH)
- Christa Händle: Lehrerinnen in System und Lebenswelt. (Kaiser)
- Christa Händle, Wolfgang Nitsch und Christa Uhlig: Lehrerinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen im Transformationsprozess. (Kaiser)
- Harald Ludwig (Hg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. (Wrobel)
- Peter Heyer, Ulf Preuss-Lausitz, Jutta Schöler: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ (Händle)
- Witlof Vollstädt, Klaus-Jürgen Tillmann, Udo Rauin, Katrin Höhmann und Andrea Tebrügge: Lehrpläne im Schulalltag. (JöS)
- Astrid Kaiser: Anders lehren lernen. (Carle)
- Tilman Grammes: Kommunikative Fachdidaktik. (Lißmann)
- Renate-Berenike Schmidt und Michael Schetsche: Jugendsexualität und Schulalltag. (Sielert)
- F. A. W. Diesterweg: Sämtliche Werke, II. Abt., XIX. Band. (HGH)
- Armin Bernhard: Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. (HGH)
- Manfred Heinemann (Hg.): Zwischen Restauration und Innovation. (HGH)
- Ralf Hickethier: Mut zum Ganzen: Ordnung und Freiheit. (JöS)
- Gerd Iben, Peter Kemper und Michael Maschke (Hg.): Ende der Solidarität? (JöS)
- Gerd Reinhold, Guido Pollak und Helmut Heim (Hg.): Pädagogik-Lexikon. (JöS)
- Ralf Laging (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. (JöS)
- Peter Diepold und Paul Tiedemann: Internet für Pädagogen. (Wrobel)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 2000 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 1. Januar 2000 kostet das Abonnement DM 94,-, für Studenten DM 78,-. Die Versandkosten betragen DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 4

Pedagogy on the offensive: 406
Comparisons in school achievement – yes or no?

A controversy

Our schools are taken to the test-bench – TIMMS and PISA have raised questions concerning the quality of teaching and learning. Are our teachers teaching what they are supposed to teach and conversely are our students learning what they are supposed to learn? Are tests or even comparisons of achievement based on international standards an appropriate means to guarantee quality, do schools have to face up to these tests or is the pedagogical development of schools impeded?

Sascha Koch 411
When school researchers are dreaming about school reform

After it has become obvious that school research did not contribute to changes in educational institutions to the extent desired it changed its addressee: instead of turning to politics and the public, it turned to school practitioners; instead of arguing politically it argued pedagogically. However, the instrumental character of its strivings remained the same; this closeness to practice might pose a threat to the quality of research.

Wolfgang Schöning 424
Research in school development

How teachers might deal with new requirements

Teachers are supposed to guide and evaluate school development and ascertain the quality of their daily work. They are expected to 'take on' tasks that have until recently been part of external research, as far as they have been considered at all. These new requirements affect not only the working hours of teachers, but also their professionalism and the relation between the theory and practice.

Heiner Barz und Thomas Singer 437
The public image of teachers

Variations on a formerly highly esteemed profession

Teachers don't receive a good press – there is a lack of current studies that reliably present the reputation of the staff. For the first time since twenty years a Freiburg study provides data on the image of teachers. Five predominant types of teachers have been identified; The know-all, the frustrated, the square, the hip and the committed. The formerly dominant image of the beating 'Pauker' has been replaced by the disarming teacher. All in all, the breakdown in public esteem of this profession is rather dramatic.

Further education of teachers

Forms and impact mirrored by empirical research

Further education of teachers is changing from the traditionally personrelated 'school external further education for teachers' in the direction of a more systems-related, 'internal support activity' (for example, 'school internal further training', 'pedagogical days', 'organisations consulting' etc.). It might be helpful in this situation to take stock of traditional further training from the perspective of the 'customer' and make the expectation and the experience of teachers explicit.

Manfred Rotermund

468

Professionalism and practice semester

School practical studies in teacher training

In recent years, the reform of teacher training has again been put on the agenda of educational policy, (as always) the aim is the improvement of teacher training. The controversy focuses on the question whether or not practical exposure to schools should be integrated into the course-work at the university. Some states (Bundesländer) are even considering to set aside a full semester for teacher training. These plans shall be considered in a comparative perspective.

Hans-Martin Stimpel

478

The primacy of the pedagogical

Lauding the education department and the teacher training college

From teacher training college to education department, teacher training in Göttingen and in other locations, has undergone a changeable development. In 1945, many traits were linked to special circumstances; in retrospect, much that has been developed back then, (and has recently been broken off in Göttingen and elsewhere by administrative decisions) is worthy of remembrance and consideration.

Marc Böhm und Kirsten Hoffmann

490

Young professionals and school development

How young teachers want to change instruction and the schools and what they experience

Young colleagues are often expected to contribute to school development. Which role can young teachers play in their schools? Are they ready and able to promote school development? How do they conceive their role? How do cooperations work? Sixteen young professionals have been interviewed.

Jürgen Klausenitzer

504

Privatisation in education?

An international study is to be thought over!

Recently, educational reform is discussed under the keywords: decentralisation, autonomy, free market, etc. For the development in Germany the experience made in comparable capitalistic countries could contain hints to dangers and (perhaps) unwanted side effects. A study conducted by Whitty, Power and Halpin dating from 1998 is presented to the German public.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Der Primat des Pädagogischen

Kleine Laudatio auf die Pädagogische Hochschule und die Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Die ehemaligen Studenten und Studentinnen, die noch die Anfangsphase und Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen nach dem Zweiten Weltkrieg und deren spätere Integration in die Universität miterlebten, stehen nun im Alter von mehr als 70 Jahren. Diese Tatsache ist einer der Gründe, die zur folgenden *Erinnerung* führten, die zugleich manche nachträglich entstandenen Vorstellungen von der „alten PH“ relativiert.

Diese Pädagogische Hochschule war *mehr als das Ergebnis einer Restauration der Pädagogischen Akademien* aus der Zeit vor 1933, auch mehr als ein Produkt des nach dem Ersten Weltkrieg von Eduard Spranger entwickelten Konzepts der „Bilderhochschule“. Völkisch-romantische Ideologien, die in einzelnen überlieferten Reden aus der Anfangszeit vorgefunden werden können, haben schnell an Bedeutung verloren. Die PH war auch keine unpolitische Stätte musischer Geselligkeit oder der Neuformierung einer akademischen Institution der Jugendbewegung. Vielmehr bemühte man sich in vielfältiger Form um einen Beitrag zum Aufbau der jungen, noch gebrechlichen Demokratie, der mit einem hohen reflexiven, pädagogisch und politisch orientierten Engagement erfolgt ist.

Die Arbeit an den Pädagogischen Hochschulen in Niedersachsen wurde mit dem Willen ihrer Hochschullehrer begonnen, die *Eigenständigkeit* ihrer Institutionen zu sichern. In zwei Reden zur Eröffnung der PH Göttingen 1946 hieß es folgendermaßen:

„Freilich, gerade weil wir... Dozenten auch von dem leben müssen, was sie (die Universität, H.S.) zu geben vermag, werden wir bedacht darauf sein, in unserer Hochschule die Universität nicht zu kopieren, uns fernzuhalten von trügerischen Analogien. Wir müssen eigene Wege gehen.“ (Weniger 1983, S. 226)

Der Universitätsprofessor Herman Nohl sprach vom „*Dschungel der Universität*“ und wies auf das bescheidene Dasein hin, das die Pädagogik in dieser traditionellen Institution noch immer führen müsse. Sie sei aber für die Ausbildung der künftigen Dozenten der Pädagogischen Hochschule zuständig. (Nohl 1946)

In einigen der folgenden Abschnitte wird besonders die *PH Celle* als Beispiel angeführt, jedoch nicht allein, weil der Berichtende eigene Erinnerungen einbringen kann. Vielmehr hat diese Hochschule in den ersten Nachkriegsjahren einen eigenen Stil entwickelt und bald darauf größeren

Einfluß auf die Lehrerbildung ausgeübt. Einige ihrer Professoren – u.a. Hans Bohnenkamp und Helmuth Kittel – waren auch im ersten landesübergreifenden Gremium dieser Institutionen, dem „Arbeitskreis der Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik“, maßgeblich tätig.

1. Zur Studentenschaft

Das Studium an der Pädagogischen Hochschule fand *während der unmittelbaren Nachkriegszeit* in kaum noch vorstellbarer äußerer Dürftigkeit statt. Aber die geistig-kulturelle und kommunikative Vielfalt dieser „PH“ blieb unübertroffen. Viele Studenten hatten die Bewerbung an dieser Hochschule als eine durch die äußeren Bedingungen erzwungene Notlösung angesehen, bewerteten aber die nachfolgende Studienzeit als einen unerwarteten Glücksfall.

Während der ersten Nachkriegsjahre durfte man auch als Abiturient an einer Pädagogischen Hochschule nicht ohne *Aufnahmeprüfung* studieren. Nur ein kleiner Teil der Bewerber konnte aufgenommen werden. Ab 1948 liegt hierüber eine Statistik vor, die eine scharfe Auslese andeutet. An den niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen wurden aufgenommen: 1948 12% der Bewerber und 17% der Bewerberinnen, 1950 25% bzw. 32%, 1955 50% bzw. 70%. Die ersten Studenten nach dem Krieg hatten Jahre des Kriegsdienstes und der Gefangenschaft hinter sich, die Studentinnen Berufe – etwa als Rote-Kreuz-Schwester in Lazaretten – wahrgenommen, einige waren Witwen gefallener Soldaten. Viele hatten Heimat, Eltern und Geschwister verloren und lebten von weniger als 100 Reichsmark im Monat.

2. Äußere Merkmale

In einem Rückblick auf die *Anfänge* an drei Pädagogischen Hochschulen heißt es: Man setzte der PH „große Ziele..., denen gegenüber zunächst Berge von Schwierigkeiten aufgetürmt waren: Keine Unterkunft für Lehre, Lehrer und Studenten, ohne Bücher, dazu der Mangel am Nötigsten..., alles bei kümmerlichster Ernährung und Bekleidung...“. Oder: „Altbau, Gebäude der früheren Aufbauschule und späteren Lehrerbildungsanstalt.“ (Berichte der Hochschulen Göttingen, Celle und Alfeld in: Stimpel 1956/57, S. 56 ff.) Ein drittes Beispiel: In einer Volksschule wurde der Pädagogischen Hochschule Celle 1946 die Hälfte des Gebäudes zur Verfügung gestellt. Ein einziger größerer Raum diente bei engem Zusammenrücken als Hörsaal. Dazu kamen zwei Seminarräume, ein Werk- und ein Bibliotheksraum, zwei kleine Verwaltungszimmer und die erwähnte Mensa mit der Küche. Der Raummangel nötigte dazu, die Studienveranstaltungen ganztägig bis in die Abendstunden hinein anzusetzen.

Die Zahl der stattfindenden *Vorlesungen und Seminare* richtete sich während der strengen Kälteperioden nach der Außentemperatur und dem Quantum der gelieferten Kokskontingente. Dozenten und Studenten bereicherten die knappe Nahrung und Heizung durch gemeinsame Fahrten auf das Land zum Kartoffel- und Stubbenroden. Hilfen von verschiedenen Stellen, unter anderem von der Kirche, der Wohlfahrt, der Lehrerschaft und von umliegenden Firmen, aber auch Hilfssendungen aus Schweden linderten die größte Not. Für eine ältere Studentin, Mutter von fünf Kindern, bau-

ten ihre Kommilitonen während der Semesterferien und Wochenenden gemeinsam ein kleines Wohnhaus. Auch sonst half man sich gegenseitig auf verschiedene Weise. Der Erziehungswissenschaftler und Philosoph Hans Bohnenkamp erinnerte sich folgendermaßen an den Neubeginn: „Aber aus der Gemeinsamkeit des Darbens und aus den Mühen, (dieser Not) gemeinsam abzuhelpfen, entstand eine Solidarität, die das Hochschulleben weit über die Anfänge hinaus geprägt hat, und eine sich erhaltende Verbundenheit mit der Stadt und dem umgebenden Lande, aus dem die Hilfe kam.“ (Pädagogische Hochschule Celle (später: Osnabrück). In: Bohnenkamp 1972, S. 56)

3. Das „Mutuum Colloquium“

Die Sorge um die nackte Existenz beeinträchtigte das für das Studium wichtige Zusammenleben also kaum, vielmehr *brachte es die Menschen einander näher*. Bald zeigte es sich, daß der geistige Hunger dem physischen nicht nachstand. Die zuvor geltenden Anschauungen und Ideologien waren zerfallen, Neues war nur in Konturen und Ansätzen in Sicht, aber der Wille zum Umdenken umso stärker und lebendiger. *Hans Bohnenkamp* hat diese Studenten und Studentinnen und ihre innere Situation folgendermaßen geschildert:

„Ihr Schicksal war... dem Dritten Reich eng verbunden gewesen, sie hatten ihre Anstrengungen und Opfer meist der nationalsozialistischen Ideologie und Herrschaft zuliebe ertragen und durchlitten; der Zusammenbruch stürzte sie in Verzweiflung. Deshalb war es die erste Aufgabe der Lehre, ihnen begreiflich zu machen, daß sie durch Ideale gepackt und durch die unwahrhaftige Vorspiegelung wahren Wertwillens verführt worden waren, einem System der Unmenschlichkeit zu dienen. Demgegenüber kam es darauf an, eine Sicht auf die konstituierenden Elemente des Humanums zu öffnen, deren Geltung zu erringen durch den Zusammenbruch nicht unmöglich, sondern im Gegenteil das einzig Gebotene sei.“ (Bohnenkamp, 1972, S. 57 f.)

Nur wenigen Studierenden war in dieser Zeit die Chance zuteil geworden, schon vor Beginn des Studiums Bedingungen und Grundlagen für ihren eigenen „geistigen Neuaufbau“ vorzufinden. Die Mehrheit, soeben erst aus Lagern freigelassen, wurde auf mehrfache Weise der für manche schmerzlichen *Entlarvung vorangegangener, indoktrinierten Werthaltungen* und Handlungsmuster ausgesetzt. Seminare und Colloquia – letztere auch über aktuelle politische Fragen und Entwicklungen – förderten die Diskussion und erlaubten Rückfragen, Zweifel und Einwände. Widerspruch war ein belebendes Element und wurde ernstgenommen. Dieses sich zunehmend entfaltende „*mutuum colloquium*“ zeigte bald die Früchte individueller und gemeinsamer Bemühungen um neue Inhalte und Aufgaben. Das Aufbrechen von Verfestigungen und Verengungen der Wertvorstellungen ging Hand in Hand mit der Förderung kritischen Denkens. Dieses Erlebnis vielfältiger und grundlegender Erneuerung ließ auch die äußere Dürftigkeit leichter ertragen, weil sich Sinn- und Lebensmöglichkeiten auftraten und Hoffnungs-schimmer für künftige – auch berufliche – Tätigkeiten sichtbar wurden.

Für die ehemaligen Soldaten waren nun nicht mehr primär die zuvor eng definierten und mißbrauchten Tugenden der Härte, der Tapferkeit, der Treue und des Gehorsams die dominierenden Wert- und Handlungsmuster,

sondern es öffnete sich durch das in der Hochschule gelebte Miteinander und das intensive gemeinsame Nachdenken auch der Wertsinn für Toleranz, Zivilcourage, die *Freiheit der Rede und für die Achtung anderer Meinungen* wie für bisher diffamierte Kulturen und Rassen.

Der bornierte Nationalismus wurde zunehmend vom *Blick über die Grenzen* der Völker und Kontinente hinaus auf Europa und auf das Ganze einer immer mehr aufeinander angewiesenen Menschheit abgelöst – freilich ohne die Utopien eines in absehbarer Zeit erreichbaren Internationalismus, der etwa mit Erwartungen des „ewigen Friedens“ auf der Welt verbunden gewesen wäre. Aber auch der Pazifismus stand zur Diskussion, wozu man einen seiner glaubwürdigsten Zeugen aus Frankreich – André Pascal Trocmé – herbeiholte, der im Krieg mit Mut und unter Lebensgefahr in seiner Gemeinde eine große Zahl von Verfolgten gerettet hatte und für eine radikale Theorie des „unbedingten Friedens auf Erden“ eintrat. Gleichwohl stieß er auch bei denen, die über den extremen Militarismus der NS-Jahre hinausgekommen waren, auf kritische Fragen und auf Widerspruch.

Als eines der obersten Prinzipien des Hochschullebens wurde die *Offenheit der Rede* angesehen. Rügte etwa einer der Professoren einen Studenten, weil er mit ungehobelten Sätzen die Diskussion störte oder – bei öffentlichen Veranstaltungen – Gästen einen unzutreffenden Eindruck vom geistigen Niveau der Hochschule vermittelte, so stand gleich darauf der Kollege des rügenden Professors auf und wies daraufhin, daß trotz der Verbesserungsbedürftigkeit des studentischen Diskussionsbeitrages in der Sache und Form auch unbeholfene Äußerungen zugelassen oder gar begrüßt werden müßten, denn „die Offenheit ist an dieser Hochschule der oberste Grundsatz“.

So entstand *Vertrauen*, daß man selbst bei noch mangelnder Kompetenz angehört wurde, auch dann, wenn die „Verfertigung der Gedanken beim Reden“ noch nicht vollendet gelang. Diese Ermutigung war Voraussetzung für eine geistige Kultur, die nicht allein zur erbärmlichen, orthodoxen Unkultur in den Jahren vor 1945 im Widerspruch stand, sondern auch zu einer Lebendigkeit des Dialogs und Diskurses führte, wie sie in späteren Theorien gefordert, aber selten in ähnlicher Intensität wie in diesen Jahren praktisch verwirklicht worden ist. Wissenschaftlichkeit war zentraler Maßstab, aber nicht der einzige: Die Rede vom „Humanum“ war mehr als ein leeres Postulat.

Zu alldem trug auch bei, daß die Hochschule sich nach außen öffnete und in fast jeder Semesterwoche *Gäste zu Vorträgen und Diskussionen* herbeiholte, die das intern Gelehrte ergänzten: Unter anderem kamen der Philosoph *Nicolai Hartmann*, der Historiker *Hermann Heimpel* und der Theologe *Friedrich Gogarten* nach Celle, dazu Wissenschaftler und Pädagogen aus anderen Ländern, aber auch Politiker, die Programme der neu entstehenden Parteien und weitere aktuelle Themen zur Diskussion stellten. Wer nachträglich irrig meint, die Pädagogischen Hochschule der Anfangszeit wäre unpolitisch gewesen, weil ihre Dozenten die Stilformen der Jugendbewegung noch nicht überwunden und das „musische Prinzip“ überbetont hätten, verkennt die Praxis dieser jungen Institutionen grundlegend: Nie waren an einigen Hochschulen die politischen Diskussionen intensiver und reger als in dieser Zeit. Nie wieder fanden so viele und häufige „politische Fora“ oder „politische Colloquia“ statt.

4. Das „Musische“, das „Ethische“ und das „Dialogische“

Nur scheinbar steht es zum zuletzt Gesagten im Widerspruch, daß hier eine „Laudatio auf das Musische“ angeschlossen wird, jenes Praxisprinzips, das im späteren Abschnitt noch etwas anschaulicher geschildert wird. Menschen im Aufbruch können – inmitten materieller Not – nicht allein durch Wissenschaft und intellektuelle Arbeit gestützt und gefördert werden. Ob es zu anderen, „satten“ Zeiten möglich und sinnvoll ist, bleibe dahingestellt. An den Pädagogischen Hochschulen des Neubeginns scheute man sich jedenfalls nicht, auch den *gestalterisch-ästhetischen Tätigkeiten* Bedeutung zuzumessen und Formen des geselligen Lebens Raum zu geben, ohne daß der wissenschaftliche Anspruch darunter gelitten hätte. Im Gegenteil: Man folgte der alten Erkenntnis, daß auch die Bereitschaft zu wissenschaftlicher Arbeit gefördert wird, wenn *im Erleben von freien Formen ästhetischer Betätigung neue Kraft geschöpft* und Chancen der Lösung und Befreiung von Verfestigungen, Störungen und mancherlei Traumata gefunden werden können. Man wollte keine einseitige Verengung durch Verabsolutierung eine einzigen ausgeübten intellektuellen Aktivität, weil man dadurch innere Verarmung befürchtete. Es hieß auch, Pädagogen, Erzieher, Lehrer sollten *geistig wach und selbständig sein*, aber keine knorrig-gelehrten werden, sonst würden sie auf Kinder, Schüler und Studenten mehr komisch und ungeschickt als glaubwürdig und beispielhaft wirken.

In der Theorie blieb das, was als das „Musische“ bezeichnet wurde, ungenügend definiert und ließ den Verdacht des Romantizismus aufkommen, aber in der Praxis war es *ein ungemein belebendes Element*, das der wissenschaftlichen Arbeit auch durch Anhebung der Gesamtstimmung, der Bereicherung der Hochschulatmosphäre und der Stiftung von Gemeinsamkeiten zuträglich war. Ein wenig erinnerte man sich an alte Ideen von einer Akademie, in der man bei aller Hochschätzung und Förderung rationaler und reflexiver Tätigkeit dennoch nicht in Gefahr geraten wollte, jenen (schon von Platon gerügten) Banausentyp heranzuzüchten, der für das „Gute und Schöne“ keinen Sinn hatte und allenfalls durch gewandte Verstandesakrobatik brillieren und rasonnieren konnte.

Aber noch mehr ist hinzuzufügen: Eine Hochschule, die sich total in die tägliche Routine des Lehrbetriebes in Form von Vorlesung und Seminar verfängt, läßt allzuleicht nicht nur sachliche Kühle, sondern auch menschliche Kälte in ihre Räume und Veranstaltungen einziehen. Ihre Arrangements können vielleicht zu intellektuellen Prunkstücken und methodisch geschickten Darbietungen avancieren, aber „das Herz ihrer Studenten bleibt leer“ und die *Sinnfragen* bleiben undiskutiert. Der Präsident der Universität Baltimore hat diese Kritik vor einigen Jahren noch zugespitzt, indem er davor warnte, daß die moderne Universität ihre Studierenden zu Barbaren ausbilden würde, wenn sie die *ethisch-kulturelle Komponente* allzu sehr vernachlässigen und hiermit auch die Demokratie gefährden würde. Über dieses „Ethische“ aber kann man nicht nur in ein paar Stunden eines Seminars oder einer Vorlesung über moralische Bildung rasonnieren, sondern hierzu gehört als eine der wichtigen Bedingungen die Chance vielfältigen Umgangs und begleitender oder nachfolgender Reflexion.

Aber während die Hochschulen in Diktaturen (wie vor 1945) versuchen, die jungen Menschen total zu erfassen und ihnen keine persönlichen Freiheits- und Entfaltungsrechte zu gewähren, verfallen *moderne Bildungsinstitutionen* inmitten mancher offeneren Gesellschaft in das *Gegenextrem* und lassen ihre Schüler und Studierenden in Einsamkeit, Isolierung, Anonymität und mancher leidvoll erfahrenen Hilflosigkeit im Stich. Dann werden Teile der ehrwürdigen alma mater (auch der „Mammutschule“) als eisige Stätten empfunden, in deren Getriebe sich diejenigen verlieren, die der Anrede und des Zuspruchs, der Ermutigung und vielleicht – gerade bei Zunahme von Krisen und Gewaltaktivitäten in der Gesellschaft – auch der kritischen Begleitung und des klärenden und korrigierenden Gesprächs bedürfen, aber darauf vergeblich hoffen müssen. An der PH fragte man mit Nachdruck, ob Hochschullehrer nicht nur Verantwortung für die „Sache“, sondern – in gebotenen Grenzen – auch für Menschen hätten und entsprechende Formen gefunden werden müßten, ohne hierdurch Freiheit einzuschränken und Mündigkeit zu blockieren.

Auch wurde an der Pädagogischen Hochschule, von der hier die Rede ist, die Frage gestellt, ob nicht die *Vernachlässigung der dialogischen Komponente* die Gefahr heraufbeschwört, menschliche Substanz, geistige Lebendigkeit und wissenschaftliches Engagement verkümmern zu lassen. Das seinerzeit hochgeschätzte Prinzip „Offenheit“ und der übliche Lehrbetrieb genügten nicht. Vielmehr trafen sich Studenten und Dozenten – meist im Herbst – in Freizeiten, in denen sie sich unter anderem in intensiven Abendgesprächen zusammenfanden und tagüber in der Weise tätig sein konnten, die man als das Musische bezeichnete und später vielleicht aus Unkenntnis oder Unverstand belächelte: Nach freier Wahl malend, formend, singend, musizierend, sportliche Spiele betreibend und sich zu Wanderungen zusammenfindend, Dichtung rezitierend oder Theaterstücke übend und auf führend – so war man zwei Wochen außerhalb der Hochschule aktiv.

Zu anderen Zeiten traf man sich auch zu *geselligen Festen*, in denen man in einer – nie wieder erlebten – Vielfalt phantasievoll bis spät in die Nacht hinein verkleidet Rollen und improvisierte Szenen spielte. Gesellige Feste und Freizeiten in ärmlichen Räumen wurden zu spontan gestalteten kulturellen Veranstaltungen in freier Vielfalt entwickelt. Hieran beteiligten sich auch die Hochschullehrer, die bei solchen wie ähnlichen Veranstaltungen noch nicht den isolierten „Block der Professoren“ bildeten, sondern sich unter die Studenten begaben. Bei aller gebotenen sachlichen Distanz und Achtung vor Amt, Persönlichkeit und Kompetenz war die übertriebene und eitle Betonung von Hierarchien und Titeln noch nicht ausgebrochen.

Weiterhin: Jeder *Hochschullehrer bot einen Tutorenkreis an*, in dem man sich je nach Interesse bei den einen zu freiem Gespräch, bei anderen zu Spielen oder Wanderungen, aber auch zum philosophischen Diskurs – etwa über *Jaspers' Existenzphilosophie*, *Kants Ethik* oder *Schellers Anthropologie* – zusammenfand. Persönliche Aussprachen und Beratungen waren, wenn gewünscht, selbstverständliches Angebot.

Während der genannten Freizeiten fanden über das „Musische“ hinaus *Abendgespräche* im Plenum statt, an denen ebenfalls die ganze Dozenten-schaft teilnahm, wobei Studenten die Diskussion mit ihren Fragen eröffne-

ten und ihre Beiträge einbringen konnten. Mit Spannung erlebten sie auch, wie Professoren verschiedener Disziplinen über ein gemeinsames Thema – z.B. über einige Thesen aus den „Weltgeschichtlichen Betrachtungen“ von Jacob Burckhardt – disputierten und hierbei ihren fachlichen Aspekt einbrachten, so daß Zusammenhänge wie auch Unterschiede zwischen den Wissenschaften hinsichtlich ihrer Perspektiven und Methoden, aber auch manche Meinungsgegensätze unter den Hochschullehrern sichtbar wurden. Die vielgeforderte, aber selten realisierte „Überwindung der Fachisolierung“ war hierbei für die Studenten unmittelbar erfahrbar und wirkte sich auf die nachfolgende Arbeit aus. Oftmals dauerten diese Abendgespräche bis in die Nacht hinein an und wurden nachträglich als Höhepunkte der Studienzzeit bezeichnet.

Zur Pluralität der gegebenen Möglichkeiten und einzuhaltenden Verpflichtungen gehörte eine Veranstaltung, die das „Wahlfach“ genannt wurde. Man entschied sich spätestens im zweiten Studiensemester für eine der Fachwissenschaften, um Methoden und ausgewählte Inhalte dieser Disziplin kennenzulernen und sich deren Fach- und Sachansprüchen ohne Pädagogisierung auszusetzen. Hans Bohnenkamp definierte die Besonderheit und Aufgabe des „Wahlfaches“ folgendermaßen: „Damit wurde nicht der Anspruch eines wissenschaftliche Studiums erhoben, dennoch sollte es der wissenschaftlichen Bildung dienen: geklärte Kategorien sollten exemplarisch erfaßt werden....“ (Bohnenkamp 1972, S. 60)

Schließlich ermöglichten *Praktika verschiedener Art* – auch in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen – eigene Anschauung und Erprobung in der „Erziehungswirklichkeit“. Hier wurden die Praktikanten nicht ausschließlich sich selbst und den ausgewählten Mentoren überlassen, sondern mehrfach von Dozenten besucht und beraten. Viele Studierende erklärten nachher, daß sie erst nach diesen Primärerfahrungen in der Praxis Bedeutung und Sinn erziehungswissenschaftlicher Theorie für ihr Studium und für ihre spätere Berufstätigkeit begriffen hätten. Auch für die Professoren und für ihre Wissenschaft war es ein Gewinn, wenn sie sich selbst mehrfach im Jahr Ansprüchen und Widersprüchen der Praxis aussetzten.

5. Urteile früherer Universitätsprofessoren über die PH

Die meisten Pädagogischen Hochschulen haben diese Vielfalt ihrer Angebote und Anforderungen über die ersten Jahre nach ihrer Neugründung hinaus so weit als möglich – und mit unterschiedlichen Schwerpunkten – fortgehalten, auch wenn sich die Biographien, Voraussetzungen, Interessen und Erfahrungshorizonte der Studierenden und der Hochschullehrer grundlegend veränderten. Letzteres hat die nachfolgenden Entwicklungen in besonderem Maße beeinflusst.

Universitätsprofessoren, die – durch Lehraufträge an der PH oder durch das Studium ihrer eigenen erwachsenen Kinder an diesen Hochschulen – genauere Kenntnisse diesen Institutionen und ihrer Arbeit gewonnen hatten, haben immer wieder dringend geraten, die Pädagogischen Hochschulen sollten das von ihnen Erreichte nicht aufgeben, sondern produktiv und zeitgemäß weiterentwickeln. Der Historiker *Hermann Heimpel* hat sie etwa ein Jahrzehnt nach ihrer Neugründung in einer Rede bei einer öffentlichen

Veranstaltung nachdrucksvoll ermahnt, in ihrer eigenen, anerkannten Weise fortzufahren. Sie seien den Universitäten in mancherlei Hinsicht voraus, besonders in der wichtigen und fruchtbaren Verschränkung von Theorie und Praxis. Auch andere Universitätsprofessoren mahnten intern oder öffentlich, die PH sollte *auf keinen Fall in den Fehler verfallen, die traditionellen Universitäten nachahmen und eine Art von „Auch-Universität“ werden zu wollen.* (Aus einer Rede von Hermann Heimpel bei einer Tagung der Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens 1954 in Osnabrück; Persönlich Notizen H.-M.S.):

Alle solche Meinungen und Warnungen – ob sie nun berechtigt waren oder nicht – blieben folgenlos. Das Ende der Eigenständigkeit der Pädagogische Hochschule kam unaufhaltsam näher. Man sollte nicht annehmen, daß *nur* die wachsende Studentenzahl zu diesem Prozeß führte, den manche – ob berechtigt oder nicht – als Entfremdung von den eigenen produktiven Ansätzen der PH verstanden. Aber auch die horrend miserable Ausstattung ab 1960 war dafür nicht allein verantwortlich. Vielmehr schien auch ein Veränderungsprozeß des Bewußtseins und Selbstbewußtseins in den Hochschulen an Bedeutung zu gewinnen.

6. Materielle Verarmung und Blickwendung zur Universität

Die *niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen* galten in den ersten Nachkriegsjahren innerhalb der Bundesrepublik Deutschland als führend und richtungsweisend. Ihre Ausstattung hielt eine Zeitlang dem innerdeutschen Vergleich stand. Als ich 1956 beauftragt wurde, eine Schrift „10 Jahre Pädagogische Hochschulen in Niedersachsen“ zu verfertigen, wurde in dieser Hinsicht kein Grund zur Klage oder Kritik entdeckt. Nur *ein knappes Jahrzehnt später sah es ganz anders aus.* Mitte der Sechzigerjahre waren in Göttingen der Etat für Bücher und Lehrmittel im Fach Pädagogik auf DM 1,10 je Student abgesunken und weitere extreme Mißstände eingetreten. Allein an der gestiegenen Studentenzahl lag es nicht. Als sich jedoch die zuständigen Hochschulgremien und Behörden trotz dieser Lage und mehrerer Initiativen Einzelner weiterhin in Schweigen hüllten, habe ich deutsche und ausländische Haushaltspläne verglichen. Das Ergebnis: Diese einst so maßgeblichen Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens waren an die letzte Stelle in der Bundesrepublik abgerutscht und die PH Göttingen befand sich nun an der absoluten Schlußlichtposition. (Stimpel 1966, S. 24)

Ein *deutsch-schwedischer Vergleich* ergab nicht nur, daß der Etat für die dortigen Lehrerhochschulen den für die Pädagogischen Hochschulen in Niedersachsen um das Acht- bis Zehnfache übertraf, sondern auch die Dotierung der dort – gut versorgten – Universitäten überstieg! Noch überraschender war es für deutsche Ohren zu hören, daß man seinerzeit in dem für die schwedischen Universitäten zuständigen zentralen Kanzleramt dieser Priorität ohne jeden Vorbehalt zugestimmt hat: Der Bitte, zur Bevorzugung der Lehrerhochschulen Stellung zu nehmen, wurde mit Thesen wie „Lehrer sind in einem modernen Industriestaat wichtig“ entsprochen. Wohlgermerkt: Auch die Vertreter der *Universitäten* bekundeten in dieser zugleich traditionellen und reformoffenen Demokratie seinerzeit uneingeschränktes Einverständnis! Solche Maßstäbe und Präferenzen waren hierzulande undenk- und unfassbar.

Es schien auch, als ob die mitunter ein wenig subaltern und komisch anmutende Imitation des großen, aber für die Zwecke und Aufgaben der Lehrerausbildung nur bedingt geeigneten *Vorbildes „traditionelle Universität“* ständig fortschritt. Allein die dort seinerzeit bestehende größere Praxisferne in der Lehrerausbildung und die noch nicht überall überwundene Geringschätzung von Pädagogik und Didaktik hätte wenigstens die Frage erlaubt, ob eine solche Hinwendung zur *alma mater* wirklich nur einen substantziellen Fortschritt darstellen würde. Aber Interessen und Präferenzen wie auch die Gesamtlage hatten sich im Laufe der Jahrzehnte gewandelt. Optimisten hofften, daß man nach der Integration einige der Komponenten der PH in die Universität einbringen und dort Reformen initiieren könnte.

Einzelne Hochschulmitglieder stellten jetzt – zu spät und in der Wirkung zu schwach – Fragen wie die folgende: Nicht die undurchführbare und starre Beibehaltung aller Formen und Inhalte des Anfangsstadiums nach 1946, aber die *produktive Bewahrung und zeitnahe Veränderung unter mutigem Beschreiten eigener und neuer Wege* mit dem Willen, den dringend notwendigen Entwicklungen, die hierzulande – im Unterschied zu Bildungssystemen in manchen anderen Demokratien – im Ganzen ausgeblieben sind, den nötigen Anstoß und Schwung zu geben und hierbei in ungebrochenem Selbstbewußtsein die zentralen Prinzipien wie Wissenschaftlichkeit, Praxisbezug, Primat des Pädagogischen, Kommunikationsvielfalt, Offenheit, sach- und personenbezogene Dialogik und Diskursivität so weit als möglich unter Beachtung der jeweiligen Realverhältnisse und mit dem Willen zu aktiver Reform in die Wirklichkeit umzusetzen – könnte es vielleicht auch Anerkennung und berechtigtes Prestige bringen, selbst – oder gerade – wenn man „eigenständig“ bliebe? Aber das war eine müßige und zunehmend anachronistische Frage, weil die Entwicklung ganz anders verlief.

Der Prozeß in Richtung auf *das institutionelle Ende der Pädagogischen Hochschule* schritt unaufhaltsam fort. Dabei haben diejenigen, die den Anfang noch kannten und manches davon vorübergehend in neuer Form fortführen wollten, nicht nutzlos gegengesteuert, sondern im Rahmen der Möglichkeiten und in der Stille versucht, ihren Ansatz im eigenen Handlungsfeld so weit als möglich „aufzuheben“. Einzelne Dozenten haben die Unpersönlichkeit der wachsenden Hochschule nicht reaktionslos hinnehmen wollten, mit Studentengruppen in den Semesterferien externe Seminare, Studienfahrten und Freizeiten durchgeführt und in einigen Semestern die Zahl der üblichen Pflichtstunden so weit überschritten, daß wenigstens in ihrem „Massenfach“ einige überschaubare, diskussionsfähige Seminargruppen hergestellt werden konnten. Diese und weitere Engagements Einzelner oder kleiner Teams wurden von den beteiligten Studenten und Studentinnen geschätzt, blieben aber im Ganzen ein Torso.

Es geschah aber noch mehr, was diejenigen, die manchen Prinzipien und Formen der PH noch immer eine gewisse Bedeutung zugemessen hatten, dazu trieb, nicht etwa utopisch *im Ganzen* auf Neubelebung bewährter und zugleich fortzuentwickelnder Strukturen zu dringen und ihre Kräfte an entsprechenden Bemühungen widerspenstig und fruchtlos zu vergeuden, sondern allenfalls in begrenzter Form *eigene Wege mit „ihren“ Studenten und*

Studentinnen zu gehen. Aber spätestens in dem Augenblick erwiesen sich alle bis dahin noch fortbestehenden Hoffnungen auf konstruktive innere Reformen als trügerisch, als die schwungvoll und befreiend begonnene Studentenbewegung in ideologische Orthodoxie und Gewaltbereitschaft pervertierte.

So kamen verschiedene Wirkungsfaktoren zusammen, die manches zuvor Versuchte, Geschaffene und später in veränderter Form begrenzt Fortgeführte allenfalls noch als Fragment weiterbestehen ließen. Gleich, wie man dazu stand: Die „Epoche der eigenständigen PH“ war abgelaufen. Selbst diejenigen, die diese Entwicklung nicht ohne Skepsis beobachtet und jede Chance, selbst an eine Universität überzuwechseln, konsequent abgelehnt hatten, widersprachen nicht. Sie sahen ein: Jetzt war die Zeit gekommen, die durch mancherlei Angleichung gewandelte Hochschule *in die Universität zu integrieren*. Vielleicht ergaben sich unvorhersehbare neue Chancen? Scherzhaft meinte ein Hochschullehrer, man solle dem „objektiven Geist“ im Lande nicht widerborstig trotzen wollen, sondern ihn einführend befragen, welche Neuerungen daraus hervorgehen könnten.

Helmuth Kittel bezeichnete diese Phase als die „dritte Entwicklungsperiode“ der Pädagogischen Hochschulen und schilderte sie u.a. folgendermaßen:

In den Jahren 1966-1978 konnten „mehr und mehr diejenigen Kräfte in den Lehrkörpern und in der Studentenschaft“ die Oberhand gewinnen, „die für eine Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten eintraten. Der Zusammenschluß der Pädagogischen Hochschulen zu einer Pädagogischen Hochschule Niedersachsen im Jahre 1969.... erfolgte zwar noch auf der Entwicklungslinie der ‘eigenständigen’ Lehrerbildung. Aber der Senat dieser Pädagogischen Hochschule Niedersachsen nahm sofort Arbeiten in Angriff, die auf eine universitäre Weiterentwicklung zielten. Für Lehre und Studium des neuen Gebildes dürfte das Recht, ein Diplom zu erteilen und zu promovieren, die größte Bedeutung besessen haben.“ (Kittel 1983, S. 7)

Schon einmal, 1948, hatte das Kultusministerium den Pädagogischen Hochschulen das Promotionsrecht verleihen wollen. Aber die Direktoren lehnten es ab, weil die Hochschulen noch nicht so weit seien: Sie sollten sich dieses Recht nicht durch Verleihung, sondern durch Leistung verdienen.

Drei Jahrzehnte später erhielten sie das *Recht zur Promotion und Habilitation*. Der Landtag erließ ein Hochschulgesetz, das die „PHN“ auflöste und den Zusammenschluß der Abteilungen Braunschweig, Hannover und Göttingen mit den örtlichen Universitäten vorsah. Für Oldenburg und Osnabrück war schon 1970 die Gründung neuer Universitäten beschlossen worden, Lüneburg und Hildesheim erhielten „wissenschaftliche Hochschulen“. Die kleine Hochschule in Vechta hing man an die Universität Osnabrück an.

7. Das Ende: Von der Integration zur Destruktion

Ganz anderes verlief die *Entwicklung in Göttingen*. Zunächst entstand der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität. Aber kaum war in der neuen Institution die Arbeit aufgenommen worden, trafen erste Nachrichten von einer bevorstehenden Auflösung ein. Zunächst wurde dem Fach-

bereich – und hiermit dem gesamten südniedersächsischen Raum – die Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer entzogen.

Jedoch geschah nun, was manche Skeptiker nicht erwartet und manche mehr oder weniger Außenstehende offenbar nie begriffen haben: Der junge Fachbereich – die vergangene PH, die zuletzt Erziehungswissenschaftliche Fakultät genannt wurde – entwickelte *einige höchst originelle, zukunfts offene und gehaltvolle Ansätze* in neuen Studiengängen, die weitaus mehr als Notlösungen darstellten und schnell mit Leben und Sachgehalt erfüllt wurden. Aber auch das half nichts: Nach einigem Hin und Her erfolgte ihre Schließung. Sachlich und politisch plausible Begründungen für eine solche Maßnahme zu entdecken, gelang vielleicht anderen, mir jedoch bisher nicht.

Im letzten Jahrzehnt war von der früheren PH nicht mehr viel übrig geblieben, aber es waren inzwischen einige wissenschaftlich und pädagogisch gut begründete und niveauvolle neue Arrangements geschaffen worden. Der Neuanfang war verheißungsvoll, zumal die geschaffenen Studiengänge auch gesellschaftlich bedeutsame Lebens- und Problembereiche wissenschaftlich thematisierten und hiermit die Angebote einer traditionellen Universität konstruktiv-gegenwartsnah und mit viel Engagement und Reflexion sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden ergänzen konnten.

Zusätzlich wurden auch wieder einige Veranstaltungen eingeführt, die zum Teil – in *sinnvoll veränderter und zeitgemäßer Weise* – an den guten Willen zur Schaffung einer größeren Vielfalt von gelungenen Ansätzen erinnerten, wodurch auch an mancher früheren Pädagogischen Hochschule das Studium bereichert worden war. So wurden unter anderem Exkursionen verschiedener Art und Akzentuierung durchgeführt, aber auch Feste (u.a. „Kulturfeste“) in einem neuen Stil und häufige Zusammenkünfte in freien Formen sowie Initiativen zu Neugründungen (wie Cultura Viva) gewagt. Die Medienpädagogik beschränkt Wege in die Zukunft. Verschiedene Formen, mit deren Hilfe man den Bezug zur Praxis wahrte und zugleich erneuerte, hierbei aber auch die Fortbildung von Lehrern und Hochschullehrern förderte, waren für den, der es sehen und verstehen wollte, Anzeichen einer bemerkenswerten Aktivität und Kreativität – wie anderes mehr.

Das waren keine Kopien der früheren „Dialogik“, des „MUSISCHEN“ und des „PRAKTISCHEN“ der alten PH, sondern *originelle Neuansätze*, die aber insofern Vergangenen entsprachen, als sie auf lebendige und lebensnahe Weise das übliche Lehrgefüge ergänzten und das Studieren und Lehren bereicherten. Auch auf diese Weise entstand in aktualisierter Form, mit gutem Willen und mit wissenschaftlicher Substanz sinnvoll Neues, das berechtigte Hoffnung zuließ.

Die neu geschaffenen originellen Diplomstudiengänge und – wie man häufig hörte – auch die *Atmosphäre in der Fakultät*, die manche noch immer die „PH“ nannten, zogen auch eine größere Zahl derjenigen Studenten und Studentinnen an, die Spitzenleistungen erzielten. Die lebendigen Diskussionen auf hohem Reflexionsniveau, aber auch schriftliche wissenschaftliche Arbeiten bis in die letzte Zeit hinein gehörten zu den untrüglichen Be-

weisen für die Attraktivität und die Qualität dieser Studiengänge. In diesen letzten Jahren wurde ich auch von der dichtesten Aufeinanderfolge hervorragender Prüfungsgespräche erfreut, die ich während der 45jährigen Tätigkeit an dieser Institution erlebt habe. War das nur ein Zufall oder aber ein Anzeichen dafür, daß hier beachtlich Neues geleistet worden war, was für die Universität und über sie hinaus Konstruktives bedeuten konnte und Fortschritte versprach?

Aber dies alles angemessen zu würdigen, hätte überall in Stadt und Land ein für die Fortentwicklung von Bildung wie von freier und humaner Demokratie bedeutsames Wissen und Wertbewußtsein vorausgesetzt. Wäre es allgemein maßgeblich gewesen, so hätte man nicht für die Auflösung der einstigen PH und neuen Fakultät gesorgt, sondern sie als einen *originellen und zukunfts-offenen Ansatz*, in dem auch manche schon vor Jahrzehnten bewährte Elemente der PH produktiv-zeitnah und wegweisend aufgehoben waren, nachhaltig gefördert und weiter ausgebaut.

Literatur

Bohnenkamp, Hans: Lehrerbildung nach dem Kriege. Die Celler Jahre. In: Mutuum Colloquium. Dortmund 1972

de Rudder, Helmut (Hrsg.): Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Bad Heilbrunn 1982

Kittel, Helmuth (Hg.): Die Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens. Eine Dokumentation ihrer Entwicklung. Bd. 1 u. 2. Freiburg: Hochschul-Verlag, 1983 u. 1986

Kuss, Horst: Von der Pädagogischen Hochschule zum Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen (1946-1986) In: Georgia Augusta, Nachrichten der Universität Göttingen, November 1986, S.47-57

Meier, Gustav und Jürgen Pohland mit einem Beitrag von Horst Kuss: Aussichten und Einblick. Bilder und Dokumente zur Geschichte einer Pädagogischen Institution. Hg. v. Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen. Göttingen 1999

Neumann, Karl (Hg.): Vierzig Jahre Pädagogische Hochschule Göttingen. Göttingen 1986

Nohl, Herman: Begrüßung der Pädagogischen Hochschule am 8.2.1946 (Manuskript)

Stimpel, Hans-Martin: Das Elend der Lehrerbildung. In: DIE ZEIT, Nr. 45, Hamburg 1966, S. 24

Stimpel, Hans-Martin: Zehn Jahre Pädagogische Hochschule in Niedersachsen (1946-1955) Göttingen 1956/57

Weniger, Erich: Rede zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Göttingen am 8.2.1946. In: Kittel 1983, S. 226

Hans-Martin Stimpel, geb. 1926,

Dr. phil., Prof. (em.) für Pädagogik, Universität Göttingen;

Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 17, 37075 Göttingen