

25
Päd
AI
0037

GESAMTHOCHSCHULBIBLIOTHEK KASSEL
- Landesbibliothek und Merhardsche
Bibliothek der Stadt Kassel -

Gesamthochschulbibliothek
LMB Kassel



1 843 089 4

Inhalt

Vorwort	5
<i>Pädagogik lehren an der Universität - I</i>	11
Gemot Koneffke	11
Rudolf Messner	23
Fritz Bohnsack	37
Stellungnahmen der beiden Emeriti	47
<i>Pädagogik lehren an der Universität - II</i>	55
Pia Schmid Aus den Anfängen universitärer Pädagogik	55
Ulja Bracht Was Pädagogik lehren in der Erziehungswissenschaft mit dem Anspruch der Vermittlung pädagogischer Kultur zu tun haben sollte.	65
Karin Kleinespel Pädagogik lehren an der Universität oder: Die Stärkung der Kompetenz zur Selbsterforschung bei Lehrerinnen und Lehrern	75
Diskussion	89
Nachträgliche Betrachtungen der beiden Emeriti	97
Karl Christoph Lingelbach	97
Horst Rumpf	103

Beiträge zur Lehrkultur an der Universität

Pädagogik lehren an der Universität

Kolloquium zur Verabschiedung von
Karl-Christoph Lingelbach und Horst Rumpf

veranstaltet vom Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main

men der beiden Emeriti und Diskussionsbeiträge, soweit Helmut Dzubieli sie hat aufzeichnen können, an dem exakten Ort ihres Auftretens belassen. Nur solche Interventionen, deren Kontext nicht mehr rekonstruierbar war, wurden herausgeschnitten.

Die abschließenden Kommentierungen Lingelbachs und Rumpfs wurden ebenso später geschrieben wie mein Vorwort. Sie setzten den Eingang der Vorträge voraus. Die Beiträge von Frau Bracht und Frau Schmid wurden überarbeitet bzw. erst nach dem Kolloquium verschriftlicht.

Pädagogik lehren an der Universität - I

Gernot Koneffke

Pädagogik lehren an der Universität

Ich gehöre schon seit längerem zu den Auslaufmodellen und bin auch aufgefordert, als solcher zu referieren. Ich bitte um Nachsicht, daß mich der Genius loci überwältigt hat. Ich denke zunächst an eine an diesem Ort in ihm aufgehobene konstitutive Voraussetzung, deren Vergewisserung vielleicht nicht zwingend ist, aber doch auch nicht verdrängt sein sollte, weil sie die Lehre von Pädagogik an dieser Universität nachhaltig veränderte. Ich meine die Überleitung der beiden hessischen Institute für Lehrerbildung in Jugenheim und Weilburg an die Johann Wolfgang Goethe-Universität und die Justus Liebig-Universität in Gießen aufgrund des Lehrerbildungsgesetzes von 1958. Ich werde die Erinnerung daran als Zeitzeuge unter Zeitzeugen geltend machen, ungeachtet der subjektiven Brechungen, mit denen Verzeichnungen riskiert werden, wenigstens für die Authentizität der Erinnerung dürfte dies kein Manko sein.

Das Wesen der Sache, um die es hier ging und geht, scheint mir das Lehren des Lehrers zu sein: der Übergang des Kulturbestandes in dessen Tradition, in die Weitergabe, Inbegriff von Offenheit und Flüssigkeit des Umgangs mit Seiendem. Unter den Bedingungen eines Aufbaus deutscher Demokratie war dies das objektive und grundlegende Problem der Pädagogik: Erziehung der Erzieher nach Auschwitz. In der westdeutschen Lehrerbildung nach 1945 wurde dieses Problem durch Verschweigen weithin ausgeblendet; inhaltlich und institutionell knüpfte die Lehrerbildung wie das Bildungswesen insgesamt umstandslos an das Jahr 1933 an, als hätte die Weimarer Republik bloß pausiert; jeglicher Versuch zu struktureller Innovation, wie etwa die Erweiterung der Grundschulbildung auf sechs Jahre in Schleswig-Holstein und Hamburg, verfiel dem restaurativen 'backlash'. Nicht einmal der amerikanischen Militäradministration mit dem doch entscheidenden Gewicht der Besatzungsmacht gelang in Hessen

eine Weichenstellung zur Demokratisierung des Schulwesens; entgegen stand die Tendenz, zu den Resultaten der Reichsschulkonferenz von 1920 als äußerstem Zugeständnis an die Entwicklung zurückzukehren, und es waren allenthalben höchstens drei Personen, die den Mangel zur Sprache brachten.

Mit der Reform der Lehrerbildung in Hessen ist der Name Heinz-Joachim Heydorn eng verbunden. Diese Reform, die im Lehrerbildungsgesetz vom November 1958 ihre feste Basis erhielt, hatte ihren Schwerpunkt in der Überführung der Grund-, Volks- und Realschullehrerbildung an die Universitäten; sie hob die Pädagogiklehre an der Universität auf eine neue Ebene. Und der Name Heydorns ist diesem Umschlag nicht erst mit der Übernahme der Gründungspräsidentschaft der Hochschule für Erziehung (HfE) an der Frankfurter Universität verbunden, die er für zwei Perioden, von 1961 - 1963, innehatte; Heydorn hatte auch einen zwar stillen, doch beträchtlichen Anteil an der Konzeptualisierung dieser Entwicklungen. Nach Hessen war er 1952 gekommen, zum Wintersemester wechselte er von der PH Kiel an das PI in Jugenheim über. Der Problemkomplex war ihm längst vertraut: noch als Student wurde er zum Abgeordneten der SPD in der Hamburger Bürgerschaft gewählt und entwickelte als Mitglied des Schul- und Kulturausschusses sowie der Schuldeputation dezidierte Auffassungen zur Universitätsreform und zum Ort der Lehrerbildung. An der diesbezüglichen Gesetzgebung war er führend beteiligt. An der Universität schuf ihm das keineswegs Freunde; so zog Wilhelm Flitner als Dekan sein philosophisches Rigorosum an sich. 1949 wurde er an die PH Kiel berufen, aber erst 1954 legte er sein Hamburger Mandat nieder. Das bedeutete keine Einbuße an politischem Gewicht. In Hessen wurde er bald in den Parteivorstand der SPD gewählt, und als Mitglied des Parteirates und des kulturpolitischen Ausschusses der Partei in Bonn fand er auch in der hessischen Kulturpolitik Gehör. Als Kultusminister Arno Hennig 1959 ganz unerwartet starb, wurde ihm dessen Nachfolge angetragen (wie auch die Nachfolge Landahls in Hamburg nach dessen Ausscheiden aus dem Amt). Er lehnte ab; die Arbeit an der Lehre erschien ihm wichtiger und die kritische Stimme zu den politischen Entwicklungen von außen, aus der Praxis, vorzugswürdig. Er riet der Partei zur Übernahme Ernst

Schüttes in das Ministeramt, den er als Kulturpolitiker und Fachmann für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen kannte und schätzte, schlug aber auch die Funktion des Staatssekretärs aus, die Schütte ihm nahelegte. Als Berater aber stellte er sich zur Verfügung, und Schütte suchte vielfach seinen Rat, namentlich in der Umsetzung des Lehrerbildungsgesetzes. Ich hatte Heydorn schon 1949 an der Kieler PH kennengelernt, wo ich studierte. Nach der 2. Staatsprüfung erhielt ich Ostern 1954 eine Stelle am Schuldorf Bergstraße, das damals seine Arbeit aufnahm und wurde 1957 als Assistent an das PI versetzt. Seit dieser Zeit arbeitete ich eng mit Heydorn zusammen.

Welche Begriffe verband Heydorn mit der hessischen Reform der Lehrerbildung, namentlich der Hochschule für Erziehung an dieser Universität? Wie er die Lehre der Pädagogik nicht als aus sich selbst substituierendes, sondern wesentlich als gesellschaftliches Bedürfnis und als Auftrag begriff, so auch die Organisation dieser Lehre. Lehre der Pädagogik hatte für ihn ihr materielles Substrat in der Lehrerbildung. Deren Organisation in der BRD wiederholte und sicherte für Heydorn eine Vorstellung von Stratifikation der Gesellschaft, die der Bewältigung der Demokratisierungsprobleme nach Auschwitz widersprach. In der Vorstellung dieser Stratifikation lag ihm ein versteinertes ständisches Bewußtsein vor, das sich noch in der Naziparodie zur Rettung ständischer Ordnung bestätigt sah. Und nicht einmal nach dem Sturz der Idole sich der demokratischen Industriegesellschaft zu öffnen wagte. Ich rekonstruiere die Argumentation, die - implizit und ausdrücklich - in seinen Äußerungen zur Sache erkennbar ist. Danach dokumentierte die Ablösung der seminaristischen Lehrerbildung durch die Einrichtung Pädagogischer Akademien nur die Macht der Verweigerung gegen die damals schon fällige Einheitsschulreform und die ihr entsprechende einheitliche akademische Lehrerbildung. Auf der Reichsschulkonferenz 1920 stellte Adolf Harnack den Kern der herrschenden Meinung unüberbietbar klar dar: es sei „zwar der Bildungsbegriff einheitlich.... nicht aber die Bildungswege. Der eine führe durch die Wissenschaft, der andere durch das Leben; den beiden Wegen entsprachen verschiedene Schularten: die Wissenschafts- und die Lebensschule, d.h. die höhere Schule und die Volksschule“

(Muthesius 1920, S. 144). Carl Heinrich Beckers Konzept der Pädagogischen Akademie bezeichnete den Kompromiß, dem die herrschende Meinung vorbehaltlos applaudierte. Und die entsprechenden Überleitungen der Lehrerseminare in Pädagogische Akademien, Hochschulen oder Institute sicherte hier den gesellschaftlichen status quo, wie in der Schulorganisation die vierjährige Grund-Einheitsschule das äußerste Zugeständnis an das 20. Jahrhundert war. Dies war die eine Begründung Heydorns für die Notwendigkeit einer Lehrerbildungsreform, welche die volle Integration der Lehrerbildung in die universitätsvermittelte wissenschaftliche Bildung zum Ziel hatte: eine demokratische Entwicklung der Industriegesellschaft, nach 1945 vollends als zwingend erkennbar, konnte keine einzige einsehbare Begründung für ein stratifiziertes Schulwesen und qualitativ gestufte Lehrerbildung geltend machen. Die Struktur des Schulwesens war Ausdruck kontinuierender gesellschaftlicher Machtverhältnisse:

„Die Pädagogische Hochschule ist eine Institutionalisierung ... des Sondercharakters der Volksschule... Die Dauerhaftigkeit der Pädagogischen Hochschule ist ... soziologisch und ... unter gesellschaftlich-politischen Aspekten gebunden an die Dauerhaftigkeit der Isolierung der Volksschule vom weiterführenden Schulzweig“ (Heydom 1963, S.5). Pädagogik nicht lehren an der Universität - das war der perennierende Skandal, der seinen Grund nicht in der Pädagogik, sondern in ihr äußerlichen gesellschaftlichen Machtansprüchen hatte.

Die zweite Begründung ging aus von der Annahme, daß der von der Reichsschulkonferenz konzessionierte Kompromiß eben auch als ein Zugeständnis an die so verhinderte Einheitsschulreform verstanden werden konnte. Pädagogische Akademien und Hochschulen konnten in dem Maße als Fortschritt verstanden werden, in dem in ihnen das Zu- und Eingeständnis der universitären Wissenschaft sich darstellte, selber entscheidendes Moment der Volksbildung zu sein. Die Universitätswissenschaft trat dem illusionären Schluß, daß sie in den Akademien und Hochschulen Orte des Anstoßes und der Antizipation ausstehender Universitätsreform, neuerlichen Anschlusses universitärer Wissenschaft an das gesellschaftliche Leben anerkannten, nicht entgegen. Im Gegenteil: sie bestärkten ihn und vertieften damit den Hiatus zwischen Unlversität und

Akademie, zwischen Lehrerbildung für die Massen- und die Eliteschulen. Denn diese Apartheid bedeutete die Auslieferung der Volksschullehrerbildung an die Impulse von Jugend- und Lebensreformbewegung, die die Lehrerbildung mit der Überzeugung der Erneuerungsfähigkeit der Gesellschaft aus ursprünglichen, irrationalen Quellen authentischen Erlebnisses verband. Die musische Bildung, der diese Überzeugung einen besonderen Rang zuwies, als der Geltendmachung „unmittelbarer und spontaner Formen menschlichen Ausdrucksvermögens“ (Heydom 1963, S. 2) bestimmte die mir bekannten Lehrerbildungsinstitutionen auch noch nach 1945. Die Ungebrochenheit dieser Tradition, auch nachdem Jugend und Lebensreformbewegung sich aufgelöst und Nazibarbarei und Krieg völlig veränderte Verhältnisse geschaffen, völlig neue Probleme aufgeworfen und Aufgaben gestellt hatten, hielt Heydom für eine nicht mehr zu verantwortende Rückständigkeit. Aber wir wurden unter Bedingungen artifiziel-ler Idylle zu Volksschullehrern ausgebildet: - in der Diesterwegstraße in Kiel, im Schloß zu Weilburg, auf dem Heiligenberg zu Jugenheim. Bot schon die musisch durchwirkte Lebensgemeinschaft von Lehrenden und Studierenden in den Akademien der Weimarer Republik unangemessene Mittel unter Bedingungen sich konsolidierender Industriegesellschaft und der Massenschule in ihr, so mündete die Restitution dieser Formen der Lehrerbildung angesichts des mühsamen Weges zur Demokratie nach 1945 in objektive Verlegenheit. Hatte Heydom schon 1946 als junger Bürgerschaftsabgeordneter am Hamburger Lehrerbildungsgesetz mitgearbeitet, das der Bildung aller Lehrer ihren Ort an der Universität sicherte, an der er selber studierte (vgl. Heydom 1994, S. 223), so ging ihm mit dem eigenen Eintritt in die Lehrerbildung die Halbheit auf, in der noch das Hamburger Modell verharrt. Auch in ihm wird die hierarchische Apartheid der Schularten gesichert, überdauert verkapselt die schlechte Romantik, ein im Wesen antrationalistischer, „an der Wirklichkeit vorbeigehender Bildungsversuch, den Menschen aus der Beziehungslosigkeit, ... aus der Leere, aus der Versachlichung aller menschlichen Beziehungen“ zu entheben „in einen unmittelbaren Bildungsraum ... mit dem Glauben, von diesem unmittelbaren Bildungsraum her .. der technisch-industriellen Wirklichkeit erneut Herr

werden zu können" (Heydorn 1963, S. 3). Und im Vortrag zur Eröffnung der HfE am 31. Mai 1961 heißt es zum Selbstverständnis der Lehrarbeit in der Institution: "Die antlitteralistischen Strömungen, die vielfach als Reaktion auf die geschlossene geistige Systemwelt des Bewußtseinsidealismus, wie er über die Herbartische Pädagogik auch unsere Schule prägte, erfolgt sind, haben die Bewältigung unseres Lebensproblems nicht gedient, sie haben im besten Falle eine Ersatzwelt neben der immer rationaler werdenden Wirklichkeit erschaffen können, eine Welt der fiktiven Ziele und der trügerischen Luzidität, sie standen zudem, wie alles Bewußtseinsfeindliche, objektiv immer an der Grenzscheide zur Barbarei. Das Helle, das Ordnende, das Licht des Tages, das die Erinnyen bannt und die Idole der Blutopfer mit ihren ungewissen Ängsten in die gestaltenden Ziele der Existenz übersetzt, sie müssen erneut der Ausgangspunkt jeder pädagogischen Überlegung sein" (Heydorn 1994, S. 228). Pädagogik lehren hier, sozusagen im Naturschutzgebiet, bedeutete nolens volens, sich in die Beschränkung der Pädagogik zu finden oder sie als Fremdsprache zu sprechen. Das gilt um so mehr, als diese Akademisierung der Lehrerbildung ein Euphemismus ist - Lehrerbildung ohne Perspektive eines akademischen Studiengangs, Hochschule ohne Promotions- und Habilitationsrecht - „je kleiner die Pädagogische Hochschule ist, je mehr sie der Jurisdiktion des Staates ausgeliefert ist, je weniger sie an Selbständigkeit und akademischer Unabhängigkeit geltend machen kann“, um so leichter geraten ihre Vollzüge in die „Nähe des Obskurantismus“, d.h. des Ausschlusses „kritisch-geistiger Auseinandersetzung oder des Entzugs des Rechtes, ... Individuum eigener Prägung zu sein" (Heydorn 1963, S. 15). Die Lösung aus der Abhängigkeit vom unmittelbaren staatlichen Eingriffsrecht, wie sie sich heute tendenziell die Universität insgesamt unterwerfen muß, war Heydorns dritte Begründung für die Notwendigkeit durchgreifender Reform.

Der kam in Hessen wahrscheinlich mehr entgegen als in den meisten anderen Bundesländern. Die Institute für Lehrerbildung in Weilburg und Jugenheim galten hier allgemein als Provisorien; ihre Lehrkörper waren angesichts damals zunehmenden Lehrbedarfs personell unterbesetzt, die Institute materiell un-

zureichend ausgestattet. Spätestens seit 1955 gibt es Hinweise auf Mitwirkungen Heydorns an Überlegungen zur Reform, auf Gespräche mit Arno Hennig über Inhalte und Verfahren. Ohne die günstigen politischen Bedingungen wären die chronischen Widerstände schwerer oder gar kaum zu überwinden gewesen. In den Universitäten wurde schon der Gedanke einer Integration als kränkend empfunden, obwohl die guten Argumente, die 1920 noch angewendet werden konnten, ihr Fundamentum in re längst verloren hatten. Sogar die professoralen Mitglieder der GEW zeigten sich - wie Protokolle von Tagungen der Hochschulgruppe ausweisen - außerordentlich zurückhaltend. Selbstverständlich gab es auch massive Ängste, daher Widerstände im Lehrkörper der Institute. Die Bestimmungen des Lehrerbildungsgesetzes vom 13. November 1958 sind ein Kompromiß, dessen Durchführung für die Frankfurter Universität durch Gesetz vom 12. Mai 1960 beschlossen wurde, einem Gesetz, das zugleich den Beginn des Sommersemesters 1961 als Zeitpunkt auch des Arbeitsbeginns der Hochschulen für Erziehung in Gießen und Frankfurt festlegte. Der Kompromiß machte den Universitäten das Zugeständnis einer zwar an sie angegliederten, doch mit von der ihnen abgetrennten, eigener Aufgabenstellung versehenen Institution. Sie war nicht mit den Insignien wissenschaftlicher Autonomie ausgestattet. Heydorn übernahm die Gründungspräsidentschaft auch deshalb, weil er die Gefahr einer Sackgasse, einer bequemen Einrichtung mit dem Kompromiß vermeiden oder doch vermindern wollte. Angesichts der schon absehbaren Hochkonjunktur gesellschaftlicher Bedürfnisse an pädagogischem Interventionspotential und dessen Bereitstellung schienen Heydorn damals die Universitäten nicht sowohl nur Kernstück der Lösung, sondern ebenso auch Teil des Problems zu sein. Die Konzentration der Ausbildung hochqualifizierter pädagogischer Fachkraft an den Universitäten schien den Druck zur überfälligen Universitätsreform beträchtlich oder gar entscheidend zu verstärken. So kam konkret alles darauf an, die Beziehungen von HfE und Universität von Anfang an mit Priorität zu gestalten und die Bildung eines differenzierten Bewußtseins von den mit der neuen Lage gegebenen Notwendigkeiten und Chancen anzuregen. Heydorns (unveröffentlichter) Rechenschaftsbericht an-

läßlich der Amtsübergabe an Werner Meyer 1963 gibt einen Eindruck von den vielfachen Beziehungsaufnahmen zur Universität auf der Basis akzeptierungsfähiger gemeinsamer Interessen und Angelegenheiten. Was das Kernstück der Pädagogiklehre anbetraf, waren die Absprachen mit Martin Rang, der die Veranstaltungen des Universitätsseminars für Studenten der HfE öffnete und aufstockte, nur ein Element integrativer Entwicklungen. Wichtiger war ein Konzept der Pädagogiklehre, das ebensowohl die neuartigen Möglichkeiten für die Lehrerbildung nutzen wie der Universität ein fachlich qualifiziertes Additum anbieten sollte, über das sie aus Eigenem nicht verfügte. Das war für Heydorn das Konzept der grundwissenschaftlichen Bildung, das gewiß nicht von ihm allein stammte - mindestens Ernst Schütte und Thomas Ellwein trugen es mit -, das er aber ohne jede Einschränkung vertrat. Danach war Pädagogiklehre an der Universität definiert durch eine Konstellation von Disziplinen, die eine realitätstüchtige pädagogische Bildung der Lehrerstudenten sichern sollte. Pädagogiklehre im engen Sinn sollte Fachmoment in einer Einheit sein, die Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie mit Pädagogik verband. Diese Einheit war gedacht „als das entscheidende Moment im Studium des Lehrers überhaupt, d.h. hier die Bewußtmachung des eigenen pädagogischen Auftrags“ (Heydorn 1963, S. 11). Die Bestimmung dieses Auftrags sollte also nicht dem zufälligen Credo pädagogischer „Ansätze“ überlassen sein, sondern einer systematisch und kontinuierlich zur Wirkung gebrachten Korrektur über die Einheit der Grundwissenschaften konfrontiert bleiben. In ihr waren Politologie, Psychologie und Soziologie gedacht als Vermittlungen zur gesellschaftlichen Realität. Sie sollten das in fachlicher Übereinstimmung mit ihren an der Universität etablierten Disziplinen als Teile dieser Disziplinen, also als gegenüber der Pädagogik Selbständige sein, zugleich mit der Pädagogik die Achse der Pädagogiklehre an der Universität bilden: das Bewußtsein der Lehrer für ihre Arbeit in der Dynamik ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit zu begründen und aufzuklären. In dieser besonderen Blickrichtung sollten die Grundwissenschaften als Bereicherung der jeweils entsprechenden Universitätsdisziplinen gelten. Zur grundwissenschaftlichen Einheit der Pädagogiklehre sollte die Politologie als Politi-

sche Bildung, die Psychologie als Pädagogische Psychologie und die Soziologie als Soziologie der Erziehung mit der Disziplin der Pädagogik verbunden werden. Diese Ihrerseits sollte die unvermeidliche schulpädagogische Beschränktheit der Lehre an den Pädagogischen Instituten und Akademien aufbrechen auf die vielfachen gesellschaftlichen Beziehungen hin, welche die schulpädagogischen Probleme überhaupt erst differenziert zu bestimmen erlauben, und ich denke, man kann schon sagen, daß die vielfältige disziplinäre Vertretung, die Pädagogik und Erziehungswissenschaften nach und nach an dieser Universität gewonnen haben, durch diese Entwicklung energische Anstöße erfahren hat. Ich erinnere nur an die eminente Bedeutung, die Heydorn von Anfang an der Sozialpädagogik zuwies, für die er auf die Berufung Berthold Simonsohns drang; die Beziehung von Wirtschaft und Schule, die Probleme des Verhältnisses von Schule und Konfessionalität, der Ausbau der Schulpädagogik nach der Befreiung aus dem Reservat bildeten eigene Schwerpunkte, und eine eigene Crew übernahm solche Aufgaben. Ich erinnere daran, daß Ingrid Lisop, Hans Rauschenberger, Helmut Ludwig, Hildburg Bethke zu den ersten gehörten, die Heydorn mit Verantwortungen betraute. Weitere Kräfte traten hinzu; ich nenne nur Hildegard Feidel-Mertz und Ernest Jouhy. Ich hatte die Seite der Schul- und Lehrplangeschichte und die Gesichtspunkte des Vergleichs zu bearbeiten. Von Anfang an orientierte Heydorn die Lehre der Pädagogik hin auf die Überwindung des Provinzialismus der Lehrerbildung an den Akademien. Von besonderer Bedeutung erschien ihm in dieser Hinsicht die Öffnung für die Probleme der sog. Entwicklungsländer. Er erwirkte im Kultus- und Wirtschaftsministerium die Mittel für eine ständige Beziehung zur Universität Baroda in Gujarat, die für jeweils 2-3 Jahre junge Erziehungswissenschaftler an die HfE schickte. Projekte zur Zusammenarbeit mit den Lehrerbildungen in Ghana und Tansania kamen aus sehr verschiedenen Gründen nicht zustande. Zustande kam die Liaison mit den USA. Als ich 1962 durch Vermittlung des Instituts für Sozialforschung auf Einladung des American Jewish Committee in die USA fuhr, beauftragte Heydorn mich mit der Auswahl und Anknüpfung der Beziehung zu einer vergleichbaren und interessierten amerikanischen Institu-

tion. Ich weiß nicht, ob der Professoren- und Studentenaustausch mit dem Trenton State College noch besteht; von 1962 - 1969 habe ich ihn betreut und erfahren, wie wichtig die Öffnung der Lehrerbildung über politische und gesellschaftliche Grenzen hinaus für Lehre und Forschung der Pädagogik ist. Die Zusammenarbeit der Grundwissenschaften war nach meiner Erinnerung hervorragend. Thomas Ellwein für die Politische Bildung, Ludwig Neundörfer und Klaus Kippert, später Rudolf Martin Vogel für die Soziologie der Erziehung, Frau Küppers und Gisela Östreich für die Pädagogische Psychologie vertraten diese Zusammenarbeit - Namen, die mir zunächst in der Erinnerung blieben. Über die Jahrzehnte scheint ja die Integration der Lehrerbildung in die Universität gelungen - über die HfE an der Universität und die Abteilung für Erziehungswissenschaften der Universität aufgegangen in reformierte Organisationsstrukturen. Ich kenne nicht den von der Lehrerbildung dafür entrichteten Preis. Aber ich weiß, daß unsere Aspirationen genau darauf gingen: die Verwandlung des Substrats der Pädagogischen Lehre und Forschung an der Universität, der Lehrerbildung, vom Studium der Lehrer für die verschiedenen Schularten des vertikal gegliederten Systems in das des Stufenlehrers für die fällige Einheitsschulreform, für die wir immerhin insofern Chancen sahen, als wir die Überführung der Pädagogischen Institute an die Universitäten selbst als sozusagen energetisches Moment dieser Tendenz verstanden. Ein Stück weit ist dieser Weg doch wohl geöffnet worden, und jedenfalls hatte die Pädagogik an dieser Universität ein Gesicht erhalten, ein Profil und eine Breite entwickelt, in der dieses Substrat erkennbar blieb oder doch hätte erkennbar bleiben können.

Der Anstoß des zur Umsetzung gebrachten Lehrerbildungsgesetzes von 1958 an dieser Universität war politisch verstanden, als bildungspolitische Wendung demokratiepolitisch gemeint, als Realisierungsweg von Beteiligungsrecht, -wille und -fähigkeit heranwachsender Generationen gegenüber einem bis heute dürftigen Bestand. Und wenn ich zum Schluß komme, dann möchte ich wenigstens darauf hingewiesen haben, daß dies in das Umsetzungskonzept eingegangene Grundverständnis auf seine Weise eine Tradition aufnahm, die sich in

der Frankfurter Pädagogik mit den Namen Tillich, Mennicke und Weil verbindet, eine Tradition, die von Weinstock liquidiert und von Martin Rang und Scheuerl nicht gerade enthusiastisch wieder aufgenommen wurde. Heydom aber, Simonsohn, Jouhy, Gaede, Vogel, - um nur die mir wichtigsten Namen zu nennen -, Brachten die Erfahrung der Barbarei und des Widerstandes gegen sie am eigenen Leibe in inhaltliche Bestimmung und Praxis pädagogischer Lehre in die Frankfurter Universität wieder ein; einem jeden hier dürfte bekannt sein, wie über die Forschungen und Lehrarbeit etwa von Hildegard Feidel-Mertz und Karl-Christoph Lingelbach am Selbstbewußtsein dieser Tradition gearbeitet wird. Und ich wünsche mir, daß dieses Selbstbewußtsein stark genug ist, mit der Verabschiedung von Rumpf und Lingelbach diese Kontinuität nicht abreißen zu lassen.

Literatur

- Muthesius, Karl: Die Lehrerbildung, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrg.): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig 1920 (Neudruck Vaduz 1987)
- Heydom, Heinz-Joachim: Das Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen und die Politischen Wissenschaften. Vortrag vor der Mitgliederversammlung des Bundesverbandes der Studenten an Pädagogischen Hochschulen, Juli 1963 in Bielefeld. Wortprotokoll, unveröffentlicht
- Ders.: Zur feierlichen Eröffnung der Hochschule für Erziehung (31. Mai 1961), in: Heydom, I., Kappner, H./ Koneffke, G./ Weick, E. (Hrg): Heinz-Joachim Heydom: Werke, Bd. 1, Vaduz 1994, S. 223 ff.