SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung: Notizen zum "Neuaufbau" der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle

Rauschenbach, Thomas; Krüger, Heinz-Hermann

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Rauschenbach, T., & Krüger, H.-H. (1993). Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung: Notizen zum "Neuaufbau" der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 30, 219-236. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-39019

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

HEINZ-HERMANN KRÜGER/THOMAS RAUSCHENBACH

Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung

Notizen zum „Neuaufbau" der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle

1. Einleitende Nachbemerkungen

Im nachhinein ist man immer klüger. Diese Alltagsweisheit läßt sich in den Kommentaren zur Entwicklung des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses derzeit wieder einmal gut beobachten. Auf der einen Seite sind die „Ossis" gewissermaßen über Nacht in vielen Fragen ihrer Lebensführung kollektiv legitimationsbedürftig geworden, da sie weder von der Gnade einer späten Geburt noch von der Zugehörigkeit zu dem konditionsstärkeren Gesellschaftssystem profitieren und infolgedessen auch nicht einfach in die Rolle unbeteiligter Zuschauer schlüpfen konnten. Auf der anderen Seite lassen sich die „Wessis" – zumindest auf der Ebene der entscheidungsbefugten Facheliten – vergröbert in zwei Lager unterteilen: in diejenigen, die „rübergegangen" sind und sich in irgendeiner Weise auf einen ambivalenten, persönlichen „Lernprozeß mit offenem Ausgang" eingelassen und sich dabei in die Gefahr begeben haben, in einer zutiefst widersprüchlichen Situation widersprüchliche Wirkungen mit auszulösen, und in diejenigen, die der Vereinigung als einem ebenso riskanten wie außergewöhnlichen Modernisierungsprojekt als nicht „gerecht" lösbarem eher distanziert gegenüberstanden.

Und vornehmlich an der Scheidelinie zwischen diesen beiden Positionen scheint sich nunmehr ein differentes Interpretationsschema, genauer, eine unterschiedliche Interpunktion der Ereignisfolgen abzuzeichnen: Während die einen ihr eigenes Engagement mit den unübersehbaren Mißständen und enormen Erblasten einer insolvent gewordenen DDR begründen oder „einfach" in solidarischer Hilfe als neugierige Pioniere aktiv wurden, rücken andere die mittlerweile sichtbar werdenden negativen Folgen genau dieses Erneuerungsprozesses, dieses politisch gewollten und administrativ bisweilen doch so erschreckend dilettantisch inszenierten Vereinigungsprozesses in den Vordergrund. Und beide haben, je für sich genommen, offenbar plausible Gründe für ihre Sichtweise, stehen jedoch unweigerlich in der Gefahr, aneinander vorbeizureden. Und dies, obgleich sich immer deutlicher abzeichnet, daß es gerade darauf ankommt, die Zeit *vor* der Wende und die *Nach*-Wende-Zeit in ihren jeweiligen Herausforderungen und Wirkungen auseinanderzuhalten, die Ambivalenzen dieser beiden Phasen als verschiedenartige Ambivalenzen sichtbar zu machen. So ist es auch nicht erstaunlich, daß im Laufe der Zeit manche „Aktivisten" auch zu Skeptikern werden, während das ebenso unlösbar wie alternativlos erscheinende Projekt der deutsch-deutschen Annäherung andere trotz lang anhaltender Bedenken inzwischen zur aktiven Mitarbeit herausgefordert hat, kurz: daß sich Aktivität und Skepsis, Handeln und (Selbst-)Kritik ebenso paaren wie vermengen, differenzieren wie pluralisieren.

Eigentlich war es absehbar, daß der so ungleiche und ungleichzeitige Prozeß der Vereinigung von Ost- und Westdeutschland – der für die „Ossis" eher einer hochdosierten Schocktherapie gleichkommt – neue Verwerfungen und Selektionsprozesse hervorrufen,

neue Gewinner und Verlierer mit sich bringen würde (im Westen wie im Osten). Dieser Tatbestand an sich dürfte mithin wohl kaum zu einem zentralen Punkt ernsthafter Kontroversen werden. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang vielmehr stellt, scheint bislang noch gar nicht ins Blickfeld gerückt zu sein: Handelt es sich hierbei um ein sachliches oder um ein moralisches Problem? Geht es um die Angemessenheit von fachlichen Konzepten oder um fehlende Sensibilität und schlechte Manieren? Oder geht es latent immer noch um die nicht realisierte Alternative einer sich selbst reorganisierenden DDR – eine politisch seit dem Herbst '90 obsolet gewordene Option – mit der Maxime einer generellen Non-Intervention seitens der „Wessis"?

Das Wissen um die Existenz derartiger Fragen macht die Sache nicht einfacher, weder hinsichtlich der permanent anstehenden, vielfachen und z.T. bedrängenden Sachfragen noch in der Bewertung der konkreten Handlungsmodalitäten. Selbstinvolviertheit, Eigeninteressen, Enttäuschungen, Zukunftsängste, Vergangenheitslasten, wiedererwachte Hoffnungen und und und: Dies alles begleitet, umlagert, unterläuft und durchzieht den Akt deutsch-deutscher Annäherung, der vorschnell – auch dies war vorherzusehen – an den angelegten moralischen Ansprüchen gemessen zu werden droht. Diese tagtäglich erlebbare Erfahrung macht es nicht unbedingt einfacher, über diesen schwierigen Prozeß gelassen zu berichten.

Hinzu kommt die Distanzlosigkeit der noch allzufrischen Ereignisse, sozusagen die Live-Berichterstattung mitten auf dem Spielfeld. Denn: Aktuelle, reale, erlebte und komplexe Wirklichkeit wird immer erst im nachhinein zu dem gemacht, was man „Geschichte" nennt. Die hier zur Debatte stehenden Ereignisse sind allerdings noch nicht abgeschlossen; ihre „Geschichte" reicht noch zu sehr in die Gegenwart hinein, als daß sich das Geschehene bereits aus zeitlicher Distanz betrachten ließe. Deshalb kann es sich nur um Zwischenbetrachtungen mit einer mehr oder minder großen Irrtumswahrscheinlichkeit handeln.

Die hier angestellten Überlegungen und Randnotizen sind darüber hinaus Ergebnis und Ausdruck unserer Beteiligung in unterschiedlichen Rollen als „teilnehmende Beobachter" in dem zu beschreibenden Geschehen. Daraus entsteht die unvermeidliche Vermischung, gewissermaßen die riskante Chance von Beobachtung und Selbstbeobachtung, von aktiver und passiver Teilnahme an einer sich nach und nach verfestigenden Wirklichkeit. Diese Nähe macht allemal angreifbar, verwundbar und ist dennoch ein notwendig subjektgebundener Bestandteil einer „dichten Beschreibung".

Infolgedessen ist es nahezu unvermeidlich, daß die nachfolgenden Ausführungen eine unsortierte Mischung aus chronologischer Berichterstattung, Kommentierung, Begründung, Kritik und Selbstkritik darstellen und damit die Grenzen sonst üblicher Darstellung hinter sich lassen. Es handelt sich somit um keine eindeutige Gattung wissenschaftlichen Arbeitens: Forschen und Handeln, Beobachten und Entscheiden, Begründen und Kritisieren scheinen sich hier bis zur Unkenntlichkeit zu vermengen; die Fallstricke einer reflexiven Modernisierung werden in dem Versuch einer „Selbstbeobachtung der Beobachter beim Beobachten" allzurasch deutlich. Nur die Distanz des fremden Blickes kann die dabei unvermeidlich auftretenden „blinden Flecken" sichtbar machen.

Die Geschichte des deutsch-deutschen Übergangs wird künftig – sei es in zustimmender oder in kritischer Haltung – sowohl als eine Geschichte des *personellen* als auch des *strukturellen* Umbruchs geschrieben werden. Wir haben uns entschieden, vor allem den strukturellen Umbruch, also die *Institution* Hochschule – am Beispiel der PH Halle – sowie die *Disziplin* – das Fach Erziehungswissenschaft – ins Blickfeld zu rücken. Dies erhöht die Gefahr, betroffenen Personen und individuellen Schicksalen gegenüber allzu di-

stanziert und unbeteiligt zu erscheinen. Es erhöht zugleich die Chance, in einem ohnehin überhitzten, emotionalen Klima die personen- und situationsübergreifenden Bestandteile präsent zu halten und die Möglichkeiten wissenschaftlicher Differenzierung zu nutzen.

Schließlich: Die hier angestellten Überlegungen gehen von einer Prämisse aus, die selbst nicht Gegenstand unserer Erörterung ist und die zudem – allerdings unbeabsichtigt – in einem gewissen Gleichklang mit der offiziellen politischen Lesart steht: Daß *innerhalb der Erziehungswissenschaft der DDR* die vorhandene fachliche Substanz und das wissenschaftliche Erbe alleine nicht ausgereicht hätte, um eine neue, wesentlich erweiterte und anders akzentuierte qualifizierte Erziehungswissenschaft mit einer auch nach innen veränderten Differenzierung aufzubauen.[1] Dies ist – abgesehen von der sicherlich komplizierten Frage der Übernahme politisch-kultureller Verantwortung seitens der alten „Funktionseliten" innerhalb der Hochschulen – vermutlich ein nicht unwesentlicher Punkt, der in den zuletzt aufkeimenden Abwicklungsdebatten mit diffundierenden Täter-Opfer-Rollen fast außer acht zu geraten schien?

2. *Gewendete Geschichte*

„Im 35. Jahr ihres Bestehens nimmt die Pädagogische Hochschule ‚N. K. Krupskaja' im Ensemble der lehrerbildenden Einrichtungen unseres Landes einen geachteten Platz ein. Er ist das Ergebnis eines für die Erfordernisse der sozialistischen Revolution auf dem Gebiet der Ideologie und Kultur in der DDR typischen Entwicklungsweges. Von Beginn ihres Wirkens 1953 an, zunächst als Pädagogisches Institut mit Hochschulcharakter, seit 1972 als Pädagogische Hochschule, sind an ihr Lehrer für die sozialistische Schule und Freundschaftspionierleiter ausgebildet und erzogen worden, die einen wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unseres anerkannten und leistungsfähigen sozialistischen Bildungswesens ausüben" (NIEGISCH 1988, S. 3).

Mit diesen Worten wurde die 35jährige sozialistische Geschichte der PH Halle, die im Jahre 1988 mit der PH in Köthen – einem Ort mit gut 30.000 Einwohnern etwa 30 km vor den Toren der Stadt Halle – zusammengeschlossen wurde, von einem leitenden Funktionär und Vertreter der Hochschule gewürdigt. Die PH Halle-Köthen war mit insgesamt 7 Fachbereichen (überwiegend naturwissenschaftlich orientiert), rund 2000 Studierenden sowie etwa 400 wissenschaftlichen und 450 nichtwissenschaftlichen MitarbeiterInnen Ende 1989 eine der 9 Pädagogischen Hochschulen der DDR (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 114). Neben der traditionsreichen und ungleich größeren Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bildete sie in der Region Halle ein zweites, kleines Standbein des Hochschulwesens der DDR.

Die Wurzeln der PH Halle-Köthen reichen jedoch – über diese „sozialistische Leistungsbilanz" hinausgehend – bis ins 17. Jahrhundert zurück. Im Jahre 1618 folgte W.

1 Damit soll keineswegs bestritten werden, daß es in der DDR nicht auch wichtige und richtungweisende wissenschaftliche Arbeiten z.B. im Rahmen der Historischen Pädagogik, der kulturhistorisch inspirierten Tätigkeitspsychologie, der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik oder der Bildungssoziologie gab, die es in den gegenwärtigen und zukünftigen deutsch-deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs einzubringen gilt (vgl. etwa BENNER/LENZEN 1991; BÜCHNER/KRÜGER 1991). Andererseits muß man aber auch sehen, wie sehr die erziehungswissenschaftliche Diskussion in der DDR in ihren Gestaltungsmöglichkeiten durch die Normativität der faktischen Verhältnisse bestimmt war und wie stark sie unter dem monopolartigen Geltungsanspruch einer sowjetisch geprägten marxistisch-leninistischen Philosophie stand (vgl. KIRCHHÖFER/WESSEL 1991, S. 61ff.).

RATKE, wohl der wichtigste Didaktiker der Voraufklärungszeit, dem Rufe des Fürsten LUDWIG VON ANHALT-KÖTHEN, um in Köthen seine bildungspolitischen Utopien von der allseitigen Bildung für alle Menschen nach den Grundsätzen der Einheitlichkeit, Wissenschaftlichkeit und der Trennung von Schule und Kirche zu realisieren. RATKE betrachtete die Ausbildung von Lehrern als integralen Bestandteil seiner Schulreform und entwickelte erste Ansätze einer hochschulähnlichen Ausbildung von Lehrern in dieser Stadt, etwa 150 Jahre, bevor dann im Jahre 1784 das „Hochfürstliche Schulmeister-Seminarium für Landschullehrer" in Köthen gegründet wurde (vgl. SCHWENGEL 1988, S. 11).

Ein zweiter Strang der Vorgeschichte der heutigen PH Halle-Köthen geht an den Anfang der 30er Jahre dieses Jahrhunderts zurück. Auf Initiative des preußischen Kultusministers Prof. Dr. C. H. BECKER wurde 1930 in Halle eine Pädagogische Akademie gegründet, die unter entscheidender Mitwirkung von zwei Neuberufenen, ADOLF REICHWEIN (Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde) und ELISABETH BLOCHMANN (Professorin für Theoretische Pädagogik und Sozialpädagogik), in den Jahren 1930 bis 1933 eine kurze reformpädagogische Blütezeit erlebte. Bereits im Jahr der nationalsozialistischen Machtübernahme wurden jedoch beide wieder entlassen. Während sich ADOLF REICHWEIN in den Folgejahren im antifaschistischen Widerstand engagierte und schließlich 1944 im Zusammenhang mit dem gescheiterten Putsch vom 20. Juli verhaftet, zum Tode verurteilt und im Oktober desselben Jahres hingerichtet wurde, emigrierte ELISABETH BLOCHMANN als „Halbjüdin" 1934 nach England und wurde nach dem Krieg, 1952, als Professorin für Pädagogik an die Universität Marburg berufen (vgl. KLAFKI/MÜLLER 1992).

Die Nachkriegszeit in der Geschichte der Lehrerausbildung in Halle läßt sich durch zwei Etappen der ideologischen Formierung kennzeichnen. Zunächst wurde im Rahmen der Neugründung des Pädagogischen Instituts für Lehrerbildung im Jahre 1953 „Marxismus-Lenismus" als Fach und verpflichtendes Studiengebiet in allen Studienplänen obligatorisch eingeführt und durchgesetzt. Oder in der Sprache der eingangs zitierten Leistungsbilanz: „Am Pädagogischen Institut als Institution des Arbeiter- und Bauern-Staates hatte der Marxismus-Leninismus als Ideologie und Weltanschauung der Arbeiterklasse vom Beginn an eine Heimstatt" (NIEGISCH 1988, S. 4).

Im Jahre 1965 wurde dann auf Veranlassung des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralrates der FDJ zudem ein vierjähriges Fachstudium zum „klassenbewußten und fachlich hochqualifizierten Freundschaftspionierleiter" eingeführt (ebd., S. 5), welches generell durch das Studium eines zweiten Faches ergänzt wurde. In der Umwandlung des Pädagogischen Instituts in Halle in eine Pädagogische Hochschule im Jahre 1972 sowie in der Einführung einer einheitlichen Diplomlehrer-Ausbildung für die Klassen 5 bis 12 dokumentiert sich exemplarisch eine weitere Phase der Hochschulentwicklung in der DDR, in der von der Staats- und Parteiführung vor allem im Gefolge des 7. Parteitages der SED eine Anpassung der Lehrerausbildung an die veränderten Bedingungen der technisch-ökonomischen Entwicklung gefordert wurde (vgl. RYTLEWSKI 1990, S. 417).

Von den bundesrepublikanischen Pädagogischen Hochschulen unterschieden sich die in der DDR existierenden nicht nur durch das Konzept einer einphasigen und einheitlichen, also nicht nur auf Sekundarstufe I begrenzten Oberstufenlehrerausbildung sowie durch den vom Ministerium für Volksbildung klar definierten und genau kontrollierten ideologischen Erziehungsauftrag. Vielmehr verfügten zumindest eine Reihe von Pädagogischen Hochschulen auch über deutlich stärker ausgebaute Forschungskapazitäten. Inhaltlich war die Forschung oft ähnlich fachwissenschaftlich orientiert wie an den Universitäten der BRD (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 17). So führte etwa

die PH Halle-Köthen mit ihrem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungsprofil in den 70er und 80er Jahren eine Vielzahl von Grundlagenuntersuchungen und anwendungsorientierten Auftragsforschungen für die in der Region Halle-Merseburg angesiedelten Industriebetriebe durch.

Von heute aus gesehen kann man sagen, daß die Erziehungswissenschaft innerhalb der PH Halle-Köthen im wesentlichen eine Dienstleistungsfunktion im Rahmen der Lehrerausbildung sowie eine ideologische Funktion für die Reproduktion und Stabilisierung der ideologischen Basis der DDR im Rahmen des Bildungswesens hatte.

Dies dokumentiert sich insbesondere in der in Halle seit Mitte der 60er Jahre angebotenen Ausbildung von Freundschaftspionierleitern, die als hauptamtliche Funktionäre der FDJ in den Schulen neben einigen Stunden Fachunterricht vor allem im außerunterrichtlichen Bereich in enger Kooperation mit der Schulparteiorganisation die pädagogische und politische Arbeit mit den Jung- und Thälmannpionieren zu leiten hatten (vgl. *Handbuch für Freundschaftspionierleiter* 1985, S. 164). In den Lehrprogrammen für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern an der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule aus dem Jahre 1982 heißt es dazu:

„In den Lehrdisziplinen der Freundschaftspionierleiterausbildung eignen sich Studenten theoretisch fundierte, umfassende Kenntnisse auf den Gebieten Jugendpolitik der SED, Geschichte der revolutionären deutschen Kinder- und Jugendbewegung, Grundlagen der Pädagogik, Theorie der kommunistischen Erziehung sowie Methodik der Pioniertätigkeit an, um als zukünftige hauptamtliche Funktionäre der Freien Deutschen Jugend und Pädagogen die Prozesse der kommunistischen Erziehung so zu führen, daß durch eine inhaltsreiche, interessante, anziehende Tätigkeit der Pionierorganisation ‚Ernst Thälmann' alle Kinder im Sinne der Politik der SED, der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse erzogen werden" (*Lehrprogramme* 1982, S. 1).[2]

Daneben war die PH Halle – exklusiv in der ehemaligen DDR – seit 1986 im Rahmen eines neugegründeten Instituts für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die pädagogischen Schulen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen zuständig (vgl. RUDOLPH 1988, S. 44).

Festzuhalten ist insgesamt, daß bis zur Wende – in dem in der ehemaligen BRD üblichen Sinne – weder ein erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengang existierte noch Fächer wie Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik erkennbar vertreten waren. Die Ausgangslage und Anschlußmöglichkeiten waren in dieser Hinsicht infolgedessen für die Erziehungswissenschaft nicht besonders günstig.

3. Die Abwicklung

Auf eigenes Betreiben der Pädagogischen Hochschule wurde die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern bereits vor dem offiziellen Ende der DDR eingestellt. Der Existenzkampf der Hochschule (und ihres Personals) hatte spätestens ab diesem Zeitpunkt begonnen. An die Stelle alter DDR-Ausbildungen sollten nunmehr zukunftsträchtige und mit Studienkonzepten der BRD konkurrenzfähige Ausbildungen treten. Dabei lag es im Falle der Ausbildung von Freundschaftspionierleitern nahe, diese nunmehr entideologisiert als

2 Selbstverständlich müßte in sozialgeschichtlich und biographisch orientierten Studien noch genauer untersucht werden, inwieweit sich der Alltag und die biographische Bedeutung der Freundschaftspionierleiterausbildung von den in den offiziellen Dokumenten festgehaltenen Programmatiken unterschieden hat. Darüber hinaus wäre auch noch die Professionalisierungs- und Akademisierungsgeschichte der Freundschaftspionierleiterausbildung selbst sowie die den Freundschaftspionierleitern von Partei- und Staatsapparat zugedachte politische Funktion genauer zu analysieren.

„Freizeit- oder Sozialpädagogen-Ausbildung" zu präsentieren – eine in den unübersichtlichen Anfängen der Zeitenwende wiederholt zu beobachtende Strategie der pädagogischen Fachbereiche an den Hochschulen in der „abgewickelten" DDR. Bestand doch damit die Chance, mit neuen Etiketten und ohne allzu große substantielle Eingriffe, möglichst viel in die neue Welt und Zeit hinüberzuretten. Auch ein im Sommer 1990 initiiertes Kooperationsprojekt mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Marburg muß vor diesem Hintergrund nachträglich neu bewertet werden.[3]

Mit aus dem Westen importierten, rasch zusammengeschnittenen und -geklebten Studiengangsentwürfen und -ordnungen sowie mit ersten flüchtigen Westkontakten wurde versucht, Aufbruch, Selbsterneuerung und Eigenständigkeit zu symbolisieren und zu sichern. Jedoch: Mit jedem Tag und mit jedem neuen Kontakt wurden die Chancen einer autonomen und ungebrochenen Entwicklung zumindest komplizierter.

Aufgrund eines Kabinettsbeschlusses der Landesregierung in Sachsen-Anhalt vom 11.12.1990 wurde an der PH Halle-Köthen u.a. die Sektion „Pädagogik und Psychologie" am Standort Halle – wie viele pädagogische Fachbereiche an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten der ehemaligen DDR (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 26) – „abgewickelt", d.h. das Personal dieser Fachbereiche sowie deren Studienkonzepte wurden vom Lande Sachsen-Anhalt nicht übernommen. Daß neben der Sektion für „Marxismus-Leninismus" vor allem der pädagogisch-psychologische Fachbereich in Halle von dieser Entscheidung betroffen war, hängt u.a. vermutlich damit zusammen, daß hier Freundschaftspionierleiter ausgebildet wurden und wesentliche Forschungsaktivitäten um die Themenbereiche „Kommunistische Moralerziehung in Pionierleiterkollektiven", „Selbständige Führung gesellschaftspolitischer Tätigkeit der Studenten des ersten Studienjahres in FDJ und Pioniergruppen" sowie „Geschichte der FDJ-Bezirksorganisation Halle" gruppiert waren (vgl. NIEGISCH 1988, S. 7). Weniger nachvollziehbar war hingegen für westdeutsche Beobachter in dieser Anfangszeit, warum beispielsweise der eigenständige Fachbereich Pädagogik an dem zweiten Standort der Pädagogischen Hochschule in Köthen mit teilweise ähnlich ideologisch einseitigen Arbeitsschwerpunkten von dieser Entscheidung ausgenommen worden war.

Über die generelle Legitimität und den Sinn dieses Abwicklungsverfahrens wird sich sicherlich noch lange streiten lassen; erste Kontroversen wurden 1992 ja auch bereits in den Medien und vor den Verwaltungsgerichten ausgetragen. Aus heutiger Sicht, nachdem – nicht nur in Sachsen-Anhalt – von den sogenannten *Personalkommissionen*, die sich ausschließlich aus ostdeutschen Mitgliedern der jeweiligen Hochschule und VertreterInnen des öffentlichen Lebens zusammensetzen (vgl. § 66, 2 des *Gesetzes zur Erneuerung der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt* 1991), nunmehr die persönliche und politische Integrität der MitarbeiterInnen in *sämtlichen* Fächern der Hochschulen überprüft wurden, entsteht jedoch der Eindruck einer gewissen, wenngleich auch verspäteten politischen Gleichbehandlung aller WissenschaftlerInnen. Zugleich scheint sich im nachhinein die Abwicklung als ein Startvorteil für die abgewickelten Fachbereiche – nicht unbedingt

3 In diesem Rahmen wurden Gastvorträge von HochschullehrerInnen und MitarbeiterInnen westdeutscher Hochschulen für die Studierenden und das wissenschaftliche Personal in Halle angeboten. Selbstkritisch muß man anmerken, daß sich die westdeutschen Kooperationspartner in der Anfangsphase auf die Vermittlung ihrer fachlichen Erfahrungen und Kenntnisse konzentrierten, ohne sich über die Geschichte der Pädagogischen Hochschule und ihre politische Rolle hinreichend zu informieren – eine, retrospektiv gesehen, wissenschaftsethisch zwar verständliche, jedoch gleichzeitig auch politisch-naive und sicherlich für das Jahr 1990 nicht untypische Form der deutsch-deutschen Annäherung.

für die betroffenen Personen – herauszustellen, konnten sie doch rascher eine Neuorganisation einleiten, zügiger das Fach auch personell aufbauen sowie neue Studieninhalte und Studiengänge entwickeln.

Durch die landespolitische Entscheidung der pauschalen Abwicklung von „belasteten Fächern und Fachbereichen" war die Erziehungswissenschaft an der PH Halle-Köthen in der Jahreswende 1990/91 kopf- und führungslos geworden: Auflösung des Faches Erziehungswissenschaft oder gar der Pädagogischen Hochschule oder aber Neuorganisation und Neuaufbau waren somit die Alternativen. Landes- und hochschulpolitisch wurde schließlich der Neuaufbau in die Wege geleitet. Damit war die Abwicklung – und dies festzuhalten ist wichtig – als politische Entscheidung bereits beschlossen und vollzogen, die MitarbeiterInnen und die Leitung der ehemaligen Sektion bereits entlassen, bevor die Phase des Neuaufbaus vor Ort konkrete Konturen annahm.

4. Der Start

Mit einem Erlaß des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt vom 8.1.1991 wurde das Rektorat und der Senat der PH Halle-Köthen aufgefordert, für die abgewickelten Fächer, in diesem Fall also für die Erziehungswissenschaft, schnellstmöglich einen sogenannten „Strukturbeirat" sowie eine entsprechende Besetzungskommission für neu zu schaffende Stellen einzurichten. Als Mitglieder für Strukturbeirat und Besetzungskommission wurden vom Rektorat und Senat der Hochschule noch im gleichen Monat sowohl ostdeutsche Hochschullehrer, MittelbauvertreterInnen und Studierende als auch Hochschullehrer aus erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen verschiedener westdeutscher Universitäten vorgeschlagen, die mit Schreiben des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt vom 6.2.1991 auch im wesentlichen bestätigt wurden. Der Strukturbeirat hatte zunächst die Aufgabe, einen Gründungsdekan vorzuschlagen und ein Rahmenstrukturkonzept für den neugegründeten Fachbereich zu entwickeln (Studiengänge, Stellenkonzept etc.). Die Besetzungskommission sollte anschließend auf der Basis bestätigter Strukturen zum einen mittels einer „fachlichen Evaluierung" entscheiden, welche der zuvor politisch „abgewickelten" wissenschaftlichen MitarbeiterInnen ggf. im Rahmen der künftigen Ausbildungen – sofern sie sich bewerben – aufgrund ihrer fachlichen und persönlichen Eignung erneut eingestellt werden können.[4] Daneben sollte sie zum anderen umgehend Hochschullehrerstellen auf dem Hintergrund der geplanten Studienkonzepte ausschreiben.

Angesichts des Vakuums, das durch die ministeriell angeordnete Abwicklung mit Blick auf Personal, Studiengänge und die Zukunft eines erziehungswissenschaftlichen Fachbe-

4 Die damit zusammenhängenden komplizierten Verflechtungen lagen – zumindest im Lande Sachsen-Anhalt – vor allem darin, daß im Zuge dieser *fachlichen* Evaluierung *zugleich* eine Klärung über die „persönliche und politische Integrität" herbeigeführt werden sollte. Während die beteiligten „Wessis" sich vor allem für die Auswahl fachlich geeigneter BewerberInnen zur Neueinstellung im Fachbereich Erziehungswissenschaft zuständig fühlten, waren die ostdeutschen Mitglieder in der Kommission (Hochschullehrer, VertreterInnen des Mittelbaus und Studierende) im Zusammenhang mit der Begutachtung der „persönlichen und politischen Integrität" tonangebend – und dies aus West-Sicht mit dem hierfür ebenso unverzichtbaren intimen Insiderblick wie in einer sachlich-differenzierenden und sensiblen Art und Weise. Die Konstruktion dieser Vermengung von Fachlichkeit und Integrität in einem Verfahren hat sich auch in Sachsen-Anhalt rasch als unangemessen erwiesen, so daß seit Herbst 1991 zusätzlich eingesetzte Personalkommissionen an den Hochschulen *sämtliche* WissenschaftlerInnen auch der nicht abgewickelten Fachbereiche und Fächer (einschließlich der Erziehungswissenschaft) auf ihre politische Integrität hin überprüft haben.

reiches entstanden war, sah sich der Strukturbeirat durch die Vorgaben des Ministeriums vor der Aufgabe, die Entwicklung eines *neu einzurichtenden* Fachbereiches „Erziehungs- und Sozialwissenschaften" an der PH Halle-Köthen so voranzutreiben, daß zu „Beginn des SS 1991 mit veränderten Studieninhalten und bestätigten vorläufigen Strukturen sowie geklärter arbeitsrechtlicher Situation für den Lehrkörper" weitergearbeitet werden kann (vgl. Schreiben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt vom 8.1.1991).

Angesichts dieser Ausgangslage waren die neugebildeten Kommissionen gewissermaßen mit einer doppelten Paradoxie konfrontiert:

- Mit einer *zeitlichen Paradoxie* in der Weise, daß in gut zwei Monaten gleichsam das Unmögliche möglich gemacht werden sollte (ab Anfang Februar bis zu Beginn des Sommersemesters): veränderte Studieninhalte, also neue Studiengänge und neue Studienkonzepte, vorläufig bestätigte Strukturen (was allerdings zugleich den politischen Willen und die fachliche Kompetenz seitens des Ministeriums vorausgesetzt hätte), eine geklärte arbeitsrechtliche Situation für einen noch nicht vorhandenen Lehrkörper sowie die Neuausschreibung von Hochschullehrerstellen. Daß dies für eine „nebenamtliche" Kommission und einen „ehrenamtlichen" Gründungsdekan eine schiere Unmöglichkeit darstellen mußte, wurde auch in Halle rasch sichtbar und führte folglich seitens der Kommissionen zu einem eigenen, selbstgewählten Arbeitstempo und Planungsverhalten.
- Zum anderen sahen sich die Kommissionen mit einer Art *inhaltlichen Paradoxie* in die Weise konfrontiert, daß sie alles auf einmal, und dies ohne eindeutig geklärte und bestätigte Strukturvorgaben, erledigen sollten. Hierbei war weder klar, welche finanziellen Möglichkeiten die Hochschule in Zukunft haben würde (zum damaligen Zeitpunkt war das sog. Hochschulerneuerungsprogramm noch nicht verabschiedet), wie viele Stellen für den Fachbereich insgesamt in Aussicht stehen würden, mit welchen Studiengängen man mittelfristig rechnen konnte, welche Infrastruktur der Fachbereich künftig haben wird, wie viele Personen des abgewickelten Fachbereichs neu eingestellt werden können und sollen, wie die finanziellen Bedingungen und Grundausstattungen für die neu auszuschreibenden Professuren sein werden u.v.m. In dieser Phase wurde nahezu jede Entscheidung des Strukturbeirates und der Besetzungskommission mit der Ungewißheit ihrer Umsetzbarkeit konfrontiert, da auch die Ministerien in aller Regel nicht in der Lage waren, auf entsprechende Anfragen klare und verbindliche Antworten zu geben, weil sie in vielen Punkten notgedrungen sich selbst erst nach und nach qualifizierende Behörden waren.

Trotz dieser vagen externen Strukturvorgaben wurden dann ca. 20 Stellen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen für den neugegründeten Fachbereich hausintern ausgeschrieben, so daß insgesamt 18 ausgewählte BewerberInnen aus der Region Halle schon im ersten Halbjahr 1991 auf inhaltlich und konzeptionell neuen Stellen eingestellt werden konnten (dies vor allem auch mit der Intention, möglichst rasch die „rechtlose" und beruflich ungeklärte Übergangssituation zu beenden – eine Lage, in der sich manche Hochschullehrende an den Universitäten der ehemaligen DDR noch heute befinden).

Ebenfalls noch unter dem vom Ministerium vorgegebenen Zeitrahmen wurden in dieser allerersten Phase von den insgesamt zehn für den neuen Fachbereich angenommenen Professuren sechs bereits Ende Februar 1991 bundesweit in der *Zeit* und an allen Hochschulen der neuen Bundesländer ausgeschrieben. Damit wenigstens ein Minimum an Stabilität und Funktionsfähigkeit innerhalb des Fachbereiches entstehen konnte, wurden zwei

der Berufungsverfahren im Frühjahr durchgeführt, so daß im Frühsommer die ersten beiden Berufungslisten über den Senat der Hochschule an das Ministerium weitergeleitet werden konnten.

Strukturbeirat und Besetzungskommission hatten mittlerweile geplant, im Laufe des SS '91 in dieser Schnelligkeit weiterzuarbeiten, damit wenigstens ab dem Wintersemester 1991/92 auf der Basis eines einigermaßen ausgestatteten Lehrkörpers sowie mit neuen, bestätigten Studien- und Prüfungsordnungen ein ordnungsgemäßer Studienbetrieb aufgenommen bzw. weitergeführt werden könnte. Doch das Tempo der ersten Wochen wurde stark gedrosselt, als sich im Frühsommer 1991 nach und nach herauskristallisierte, daß erstens die inzwischen zusammengestellte Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates zunächst noch einmal alle ostdeutschen Hochschulen begutachten und zweitens die Entscheidung einer zwischenzeitlich noch zusätzlich eingerichteten „Landesstrukturkommission" über die Zukunft der Hochschulentwicklung in Sachsen-Anhalt abgewartet werden müsse, bevor mit der Ausschreibung und Besetzung weiterer Stellen auf der Basis endgültig bestätigter Strukturen gerechnet werden könne. Dennoch wurden damals die bereits eingeleiteten Berufungsverfahren fortgesetzt,[5] allerdings mit der Perspektive, daß sich einzelne Entscheidungen noch länger hinausziehen könnten.

Bilanziert man diese Aufbauphase und ihre Startbedingungen, so kann man feststellen, daß dies – erstens – in Ermangelung von Strukturvorgaben ein Auftakt mit mehreren Unbekannten war, daß jedoch – zweitens – einige Eckwerte im Einvernehmen mit dem Ministerium angestrebt wurden und daß – drittens – „Abwicklung" und „Neuaufbau" zeitlich wie institutionell getrennt waren.

5. *Der Wissenschaftsrat*

„Mittwoch, der 4. Februar 1991, gegen 8.45 Uhr: Der Kleinbus mit der Delegation des Wissenschaftsrates leert sich, der Senatssitzungssaal der PH Halle-Köthen füllt sich. Menschen mit Existenzängsten und Ergebenheitsbekundungen treffen auf die interessiert-distanzierten Blicke durchreisender ‚Oberschiedsrichter': Begutachtung der Hochschule durch den Wissenschaftsrat wird dieses Spektakel genannt. Die Existenz der Einrichtung – sowie des noch beschäftigten Personals – steht, so das befürchtete Damoklesschwert, in einem 60minütigen Intermezzo von Handlungsreisenden in Sachen Wissenschaft auf dem Spiel. Die Zeitknappheit, die Kostbarkeit der nächsten Minuten, in denen über 40 Jahre Vergangenheit und über viele Jahre Zukunft entschieden werden könnte, ist allen mehr als bewußt und wird vom Vorsitzenden der Gutachterkommission auch noch einmal betont.

Inhaltlich diskutiert wird kaum, viele wagen angesichts der knappen Zeitreserven gar nichts zu sagen. Gefragt wird nach der Lehrer- und der Pionierleiterausbildung an dieser Hochschule, nach den Forschungsaktivitäten vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen. Skeptisch und irritiert zur Kenntnis genommen werden von den VertreterInnen der Kommission die bereits angelaufenen Aktivitäten im Zusammenhang eines erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudienganges an dieser Hochschule. Diplom-PädagogInnen hätten, so der ebenso pauschale wie knappe Kommentar seitens der Kommission, auf dem Arbeitsmarkt sowieso keine Chancen, zumal die FachhochschulabsolventInnen im Bereich der Sozialpädagogik ungleich besser dastünden. Nach knapp einer Stunde wird die Sitzung vom Delegationsvorsitzenden dann freundlich, aber unumstößlich für beendet erklärt, da die Kommission dringend zum nächsten Termin weitermüsse. Angesichts des vorzeitigen Endes bleibt dann wenigstens genügend Zeit, um die vorbereiteten Schnittchen und den Kaffee in aller Ruhe bei einem Small talk in kleinen informellen Runden zu genießen. Als der Kleinbus schließlich kurz nach 10 Uhr um die Ecke verschwindet, werden erste Einschätzungen ausgetauscht, Mutmaßungen angestellt: Glück gehabt? Wurden alle Chancen genutzt? Wer von den Mitgliedern des hohen Rates könnte wohl ein gutes Wort einlegen? Wer hat sich eher kritisch geäußert?"

5 Die Berufungsverfahren orientierten sich an den Vorgaben des Hochschulerneuerungsgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt. Das heißt, geeignete BewerberInnen wurden zu einem persönlichen Vorstellungsgespräch eingeladen, für sämtliche als listenfähig erachteten KandidatInnen auswärtige Gutachten eingeholt sowie abschließend noch vergleichende Gutachten für die Gesamtliste angefertigt. Zudem wurden in den einzelnen Berufungsverfahren noch weitere FachkollegInnen und ExpertInnen von West-Hochschulen um ihre Mitarbeit gebeten.

In dieser knappen Erinnerungsskizze eines Teilnehmers anläßlich des Besuchs einer Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates an der Hochschule deuten sich implizit bereits jene Probleme an, die das Fach Erziehungswissenschaft in den nächsten Monaten noch beschäftigen sollten. Sowohl im Arbeitsauftrag des Wissenschaftsrates, sich (nur) mit der Zukunft der Lehrerbildung in den neuen Bundesländern zu beschäftigen, als auch in der Zusammensetzung des Gutachtergremiums, das sich allein aus in der Lehrerbildung tätigen FachvertreterInnen bzw. aus VertreterInnen der lehramtsbezogenen Nachbardisziplinen zusammensetzte (Pädagogische Psychologie, Erziehungssoziologie), spiegelt sich ein Verständnis mit Blick auf die Disziplin Erziehungswissenschaft, das sie auf den inferioren Status eines Zulieferers und einer Dienstleistungsinstanz für die Lehramtsstudiengänge (und deren Hauptfächer) unterhalb eines Nebenfachvolumens festzuschreiben versucht.

Erst aufgrund einer im Begutachtungsprozeß einsetzenden Konfrontation mit einigen von der eingeschlagenen Linie des Wissenschaftsrates abweichenden erziehungswissenschaftlichen Konzepten und Vorstellungen über die Zukunft dieser Disziplin in den neuen Ländern sah sich die Arbeitsgruppe veranlaßt, in ihren abschließenden Empfehlungen auch das Thema der „nicht-lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge" aufzunehmen (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 69–73). Aber selbst die hierzu gemachten auffällig knappen Bemerkungen machen nur allzu deutlich, wie schwer es offenbar dem Fach Erziehungswissenschaft fällt, eine Dignität als eigenständiges Studienfach und als selbständige Disziplin in den neuen Bundesländern – allerdings nicht nur dort – zu entwickeln und umzusetzen.

6. *Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge*

Konzeptioneller Kernpunkt einer auch mittelfristig mit anderen Hochschulstandorten konkurrenzfähigen, innerhalb der Erziehungswissenschaft disziplinär verankerten Neuentwicklung pädagogischer Studiengänge war an der PH Halle-Köthen – neben den Lehramtsstudiengängen – die Forcierung des Auf- und Ausbaus erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge, vor allem in Form des Diplom-Studienganges Erziehungswissenschaft, zumindest mit den Studienrichtungen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. Zudem wurde von Anfang an die Einführung eines (bereits zu DDR-Zeiten nur an der PH Halle angebotenen) inhaltlich neu konzipierten, erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudienganges mit dem Hauptfach Sozialpädagogik für das Lehramt (Sekundarstufe II) an den beruflichen Schulen angestrebt, um auch künftig in den neuen Ländern Lehrkräfte für die Fachschulen für Sozialpädagogik (ErzieherInnenausbildung) sowie für die Berufsfachschulen für Kinderpflege zu qualifizieren. Vor dem Hintergrund dieser Bemühungen müssen die externen Einflüsse von Wissenschaftsrat, politischer Administration und Landesstrukturkommission gesehen werden: Die Bemühungen, ein differenziertes Angebot an innerhalb des Faches ebenso diskursiv überprüfbaren konzeptionellen wie zukunftsträchtigen erziehungswissenschaftlichen Ausbildungen aufzubauen, wurde ständig – gewissermaßen in immer wiederkehrenden neuen Wellen – durch divergierende Einschätzungen und widersprüchliche Prognosen erschwert.

Um dies noch einmal am Beispiel des Wissenschaftsrates deutlich zu machen: In dessen Empfehlungen wird weder – wie dies vergleichsweise informativ und differenziert für die Lehramtsstudiengänge geschieht – die Entstehungsgeschichte sowie der Verbreitungsgrad des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft in den alten Bundesländern skizziert (an immerhin 45 Hochschulstandorten). Daneben wird auch an keiner Stelle ernsthaft

die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge für die disziplininterne Ausdifferenzierung des Faches Erziehungswissenschaft diskutiert. Statt dessen wird in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates – ohne auch nur eine einzige der inzwischen zahlreich vorliegenden regionalen Verbleibsstudien zu Diplom-PädagogInnen (vgl. etwa BAHNMÜLLER u.a. 1988; FLACKE/SCHULZE/PREIN 1989) oder etwa die Daten der amtlichen Statistiken (vgl. hierzu RAUSCHENBACH 1992) zu berücksichtigen – pauschal von Berufseinmündungsschwierigkeiten der AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Diplom-Studiengänge gesprochen. Infolgedessen müsse, so die Argumentation des Wissenschaftsrates, die Verbreitung von erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen (Diplom-Studiengänge und erst recht Magister-Studiengänge) mit Skepsis betrachtet werden (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 70). Deshalb regt er an, erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge in der Regel nur an einer Hochschule pro neuem Bundesland vorzusehen (vgl. ebd., S. 73).[6] Für das Bundesland Sachsen-Anhalt heißt es in der Empfehlung lapidar, daß die Weiterführung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft an der PH Halle-Köthen im Zusammenhang mit der Entscheidung über ähnliche Planungen an der MLU Halle sowie den beiden Magdeburger Hochschulen gesehen werden müsse (vgl. ebd., S. 122).

Die 180 Diplom-Studierenden, die im SS '91 bereits im 2. Fachsemester an der PH in Halle Erziehungswissenschaft studierten – eine vorläufige Zulassung erfolgte bereits zum Wintersemester 1990/91 –, konnten, auch aufgrund der Empfehlungen des Wissenschaftsrates, ihr Studium zunächst fortsetzen. Das hieß jedoch nicht, daß die Fortsetzung und Beibehaltung dieses Studienganges endgültig sichergestellt war. Zwar wurde der Studiengang im April 1991 vom Ministerium erneut, wenn auch unter Vorbehalt, bestätigt und die zur Vorprüfung eingereichte Diplom-Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft im SS '91 vorläufig akzeptiert. Dennoch mußte dem Ministerium immer wieder – aufgrund der verunsichernden Äußerungen etwa des Wissenschaftsrates oder anderer Personengruppen – die Arbeitsmarktrelevanz dieses Qualifikationsprofils verdeutlicht werden, so etwa durch den Hinweis auf den enormen Nachholbedarf an qualifiziertem pädagogischen Personal im neu aufzubauenden und expandierenden Bereich des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens (einschließlich der Weiterbildung) in den neuen Bundesländern.[7]

Selbst die Bemühungen, den Diplom-Studiengang von Anfang an konzeptionell zugleich berufsqualifizierender und forschungsintensiver als an den meisten Hochschulstandorten der Alt-Bundesländer zu gestalten, d.h. durch *bessere* Ausbildungskonzepte den Diplom-Studiengang auch substantiell weiterzuentwickeln (vgl. *Musterordnung der Kommission Sozialpädagogik der DGfE 1991*) – etwa durch die Integration fachpraktischer Ausbildungsanteile im Umfang von insgesamt 8 Monaten, durch den prüfungsrelevanten Einbezug von rechtlich-administrativen Themenbereichen sowie durch die verstärkte Ver-

6 Die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* hat diese Empfehlung mehr oder minder deutlich im Rahmen ihrer *Dresdner Erklärung* dahingehend kritisiert, daß zum einen Lehramtsstudiengänge nur in Verbindung mit erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen angeboten werden sollen (um die Erziehungswissenschaft nicht erneut von den Konjunkturen des LehrerInnenbedarfs allein abhängig zu machen) und daß zum anderen – unter Berücksichtigung der ungleichen Größe der einzelnen Bundesländer – in der Regel mindestens zwei erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge pro Bundesland angeboten werden sollen (vgl. *Dresdner Erklärung der DGFE 1991*).

7 Bezeichnenderweise wurde dieser konkrete Arbeitsmarktbedarf weder in den Lehramtsstudiengängen (obwohl hier die Prognosen nicht sonderlich günstig sind; vgl. KLEMM/BÖTTCHER/WEEGEN 1992) noch bei den Nachbardisziplinen thematisiert (Soziologie, Psychologie, Philosophie).

mittlung erziehungswissenschaftlicher Forschungskompetenz –, wurden von seiten des Ministeriums mit dem ostdeutschen O-Ton kommentiert: „Wir wollen hier gar nichts Neues, wir wollen es so wie im Westen."

Trotz derartiger Vorbehalte und Skepsis ist es zwischenzeitlich gelungen, den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengang am Hochschulstandort Halle relativ fest zu etablieren. Auf der Basis – auch dies war ein konzeptionell neuer Schritt – einer bereits im Sommer '91 eingeleiteten Kooperation zur Vorbereitung einer gemeinsamen Prüfungsordnung der PH Halle-Köthen mit der benachbarten Martin-Luther-Universität waren im Sommer 1992 in Halle an beiden Hochschulen zusammen knapp 400 grundständig Studierende im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft eingeschrieben (davon ca. 300 an der PH), mit der Perspektive, nach einer erfolgreich abgelegten Diplom-Vorprüfung sich für eine der Studienrichtungen Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik oder Sonderpädagogik entscheiden zu können.

7. Das Lehramt

Bildungspolitisch noch komplizierter und mühseliger stellte sich aus der Sicht der Hochschule die Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerausbildung im Bundesland Sachsen-Anhalt dar. Für die vier Hochschulen des Landes, die TU sowie die PH Magdeburg, die MLU Halle-Wittenberg und die PH Halle-Köthen hatte der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen vom Juli '91 eine jeweils eigenständige Weiterführung aller vier Hochschulen mit einer klaren Aufgabenteilung in der Lehrerausbildung in der Art vorgeschlagen, daß sich die Pädagogischen Hochschulen auf die Ausbildung von LehrerInnen für den Primarbereich und die Sekundarstufe I, die Universitäten hingegen auf die Ausbildung von LehrerInnen für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II beschränken sollten (ungeklärt war hierbei also die Überschneidung im Sek-I-Bereich). Als Alternative hierzu hatte er daneben die Möglichkeit ins Auge gefaßt, die Pädagogischen Hochschulen mit den jeweils benachbarten Universitäten zusammenzulegen (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 118).

Während die Magdeburger Hochschulen, vor allem die PH, zunächst das Integrationskonzept favorisierten, plädierten die beiden Hochschulen in Halle noch im Sommer 1991 für eine autonome Existenz. Nach Anhörung aller vier Hochschulen vor der zwischenzeitlich einberufenen Landesstrukturkommission des Landes Sachsen-Anhalt veröffentlichte diese Kommission im Herbst 1991 ein vorläufiges Votum, das (1) für die Auflösung der PH in Magdeburg, (2) für die Konzentration der BerufsschullehrerInnenbildung an der TU Magdeburg, (3) für die Ausbildung der PrimarstufenlehrerInnen und der Sekundarstufen-I-LehrerInnen an der PH Halle-Köthen sowie (4) für die Verortung der GymnasiallehrerInnenausbildung an der Martin-Luther-Universität in Halle plädierte.

Diese am Reißbrett entworfene Aufteilung der Kompetenzen für die Lehrerausbildung in Sachsen-Anhalt hatte eine gewisse Plausibilität, da angesichts eines zurückgehenden Bedarfs an LehrerInnen (vgl. KLEMM/BÖTTCHER/WEEGEN 1992) und angesichts knapper Finanzressourcen in den Haushalten der neuen Länder hiermit eine Doppelungen vermeidende Aufteilung der Ressourcen und Kapazitäten angestrebt worden wäre. Der damit verbundene Stopp von Neueinschreibungen an der PH Magdeburg wurde jedoch nach Protesten von Hochschulangehörigen und der Öffentlichkeit vom Ministerpräsidenten des Landes Sachsen-Anhalt vorerst wieder zurückgenommen.

Auch am Hochschulstandort Halle ging die vom Wissenschaftsrat und von der Landesstrukturkommission vorgesehene Aufteilung der Lehramtsstudiengänge deshalb nicht auf, weil *beide* Hochschulen damit das Recht erworben hatten, Studierende für die Sekundarstufe I einzuschreiben. Sehr rasch bestätigte sich die damit einhergehende Befürchtung, daß die meisten StudienanfängerInnen für die Sekundarstufe I sich schon wegen des attraktiveren und ranghöheren Status' ganz überwiegend an der Universität einschreiben: So immatrikulierten sich an der Pädagogischen Hochschule am Standort Halle (die zudem vorerst nur Fächerkombinationen in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern anbieten konnte) zum WS '91/92 nur 40 StudentInnen neu im gesamten Bereich der Lehrerbildung. In diesen Größenordnungen, ohne attraktive andere, *nicht-lehramtsbezogene* Studienangebote, kann keine Pädagogische Hochschule produktiv überleben.

Hinzu kam, daß sich innerhalb der Landesstrukturkommission nach und nach zwei Fraktionen herausbildeten, von denen in ihrem Abschlußbericht im April 1992 die eine für das Festhalten am Votum von Herbst 1991 plädierte, während der andere Teil für eine Zusammenlegung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowohl am Standort Magdeburg als auch in Halle votierte (vgl. *Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Sachsen-Anhalt* 1992, S. 34f.). Mehr als ein Jahr, nachdem der Wissenschaftsrat die Hochschulen in den neuen Bundesländern besucht hat, waren folglich die bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen im Bundesland Sachsen-Anhalt – aber nicht nur dort – immer noch nicht entscheidend vorangekommen.

Ein Ende dieses bildungspolitischen Vakuums und Lähmungszustandes zeichnete sich unterdessen allmählich ab, da das Wissenschaftsministerium zwischenzeitlich die erste Fassung für ein Gesetz zur jeweiligen Fusion der beiden Wissenschaftlichen Hochschulen an den beiden Standorten Magdeburg und Halle vorgelegt hatte. Über dieses Gesetz wurde im Sommer 1992 vom Landtag Sachsen-Anhalts mit der Ungewißheit entschieden, daß dann immer noch nicht alle Beteiligten mit den Entscheidungen zu leben gewillt sind – und ganz abgesehen davon, daß die daraus sich ergebenden Umsetzungsschritte erst noch realisiert werden mußten. Das Ende des Übergangs und des Moratoriums war somit frühestens drei bis vier Jahre nach dem Zusammenbruch der DDR zu erwarten: Erst dann könnte eine kontinuierliche, geregelte neue Zeit erziehungswissenschaftlicher Lehre und Forschung an den Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt beginnen.

8. Der Fachbereich

Welche Auswirkungen hat dieser bildungspolitische Schwebezustand dieser Zeit nach der Wende bislang auf die Neugründung eines erziehungswissenschaftlichen Fachbereiches gehabt? Zunächst einmal läßt sich feststellen, daß von den sechs von der Besetzungskommission im Frühjahr 1991 eingeleiteten Berufungsverfahren im Sommer 1992 erst zwei definitiv durch Rufannahme und Besetzung der Stelle abgeschlossen sind, während die anderen vier Verfahren noch andauern. Mit Blick auf die dringend erforderliche Ausschreibung und Besetzung weiterer Hochschullehrerstellen hängt viel davon ab, wie die weiteren bildungspolitischen Entscheidungsprozesse, allen voran die Frage der möglichen Fusion der beiden Hochschulen in Halle, verlaufen werden. Die Folge ist, daß im SS '92 vorerst nur zwei neuberufene Hochschullehrer und eine Reihe zeitlich befristet angestellter westdeutscher AssistentInnen und GastdozentInnen sowie 16 ostdeutsche KollegInnen und eine Reihe Lehrbeauftragter versuchen, einen geregelten Lehrbetrieb für mehr als 300 Hauptfachstudierende und etwa 1000 Lehramts-StudentInnen zu organisieren.

Dies ist gegenüber den ursprünglichen Vorgaben des Ministeriums vom Januar 1991 sowie den selbstgesetzten Zielen des Strukturbeirates eine zunächst eher bescheidene Zwischenbilanz. Allein die Organisation eines für die Studierenden angemessenen Lehrangebotes, das zudem den Erwartungen der reformierten Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge sowie der neuen Prüfungsordnung für das Diplom gerecht werden muß, stellt im Unterschied zu funktionierenden westdeutschen Fachbereichen Semester für Semester einen enormen Kraftakt dar.

Hinzu kommt die Vielzahl an Ungewißheiten und Unbestimmtheiten, die die Atmosphäre im Fachbereich beeinflussen. Die Mehrzahl der ostdeutschen KollegInnen, die in der Regel vor der Wende unbefristete Arbeitsverträge hatten, müssen sich künftig auf ein Leben mit Zeitverträgen einstellen. Selbst die ihnen zwischenzeitlich von den bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen zugestandenen 3-Jahres-Verträge lösen für sie das Problem unsicherer beruflicher Lebensperspektiven nicht, da viele von ihnen bereits über 45 Jahre alt sind. So fragt sich so mancher, warum er sich noch engagiert in neue Lehrgebiete einarbeiten soll, wenn im Alter von 50 Jahren seine Hochschullaufbahn möglicherweise beendet sein wird.

Zu fordern wäre hier, daß bei einigen, vor allem den älteren, KollegInnen die Arbeitsverträge entfristet werden (können), da eine abrupte Einführung der Zeitvertragspraxis entsprechend den Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes den Lebensläufen und Lebensplänen von WissenschaftlerInnen dieser Altersgruppe nicht gerecht werden kann. Damit mittelfristig überhaupt eine gleichberechtigte Repräsentanz von ost- und westdeutschen KollegInnen im (erziehungswissenschaftlichen) Fachbereich sichergestellt werden kann, ist zudem die gezielte Förderung von ostdeutschen NachwuchswissenschaftlerInnen durch die Einrichtung von Mitarbeiterstellen sowie durch die Schaffung von Graduiertenförderprogrammen erforderlich.

9. Die Studierenden

Im Vergleich zu den Ost-KollegInnen kommen die Studierenden noch am ehesten mit den vielfältigen Veränderungsprozessen zurecht. Sie sind Angehörige jener Teile der jungen Generation, die durch die Umstrukturierungsprozesse der ostdeutschen Hochschullandschaft meist noch nicht sehr viel zu verlieren hatten. Ihre Berufsperspektiven, vor allem der Hauptfachstudierenden, werden angesichts eines expandierenden Arbeitsmarktes im Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesen sowie im Weiterbildungsbereich in den neuen Bundesländern aller Voraussicht nach nicht schlecht sein.

Die neuen Prüfungs- und Studienordnungen, die lange nicht so verschult sind wie die Studienordnungen in der DDR, räumen ihnen Entscheidungsspielräume und Möglichkeiten zum Selbststudium ein, die die meisten von ihnen auch engagiert nutzen. Gleichzeitig löst dieser offene und nicht so stark reglementierte Lehr- und Studienbetrieb bei einigen aber auch Orientierungsprobleme und Ängste hinsichtlich auf sie zukommender neuen Leistungsanforderungen aus: Die neugewonnenen Freiheiten der eigenen Gestaltung und Planung, der Vielfalt und der neuen, eher enthierarchisierten Unmittelbarkeit werden so gleichermaßen zu einer riskanten Herausforderung wie zu einer willkommenen Chance. Wenigstens zum Teil abgemildert werden diese neuen Ungewißheiten durch eher konsistente Cliquen und Studiengruppen, denen die meisten der ostdeutschen Studentinnen und Studenten noch wesentlich stärker als ihre westdeutschen Altersgenossen angehören. Da nach wie vor ein Großteil der Studierenden zumindest während der Vorlesungszeit in Stu-

dentenwohnheimen auf dem Hochschulcampus wohnt, bleibt hier mehr Raum und Zeit für gemeinschaftsstiftende Aktivitäten.

Politisch war zu Beginn des Jahres 1991 nach Auskunft der Diplom-Studierenden etwa die Hälfte von ihnen noch an der PDS orientiert. Dies jedoch nicht, weil sie etwa den alten SED-Zeiten nachtrauerten, sondern weil diese Partei zu diesem Zeitpunkt für sie noch am ehesten ein Stück DDR-Identität repräsentierte. Kleinere Gruppen von Studierenden engagierten bzw. engagieren sich immer noch in den ostdeutschen Bürgerbewegungen wie dem „Neuen Forum" oder dem „Bündnis 90", aber auch bei den Jugendorganisationen der großen Parteien SPD und CDU.

Mit dem zunehmenden Legitimationsverlust – oder vielleicht besser: Legitimationszerfall der PDS – ist auch die Sympathie bei vielen Studierenden für diese Partei erodiert. Einige sind in die autonome politische Szene übergewechselt, viele haben sich von den politischen Parteien distanziert und sich in die Nischen der Privatheit zurückgezogen.

10. Die Wessis

Das Verhältnis zwischen den westdeutschen Professoren und MitarbeiterInnen, die jede Woche gewissermaßen als „Hochschulmontagearbeiter" für einige Tage gen Osten reisen, ist gegenwärtig noch durch Gemeinschaftscharakter und „Mannschaftsgeist" gekennzeichnet: Man arbeitet nicht nur zusammen, sondern lebt im Gästehaus der Hochschule doch weitaus enger beieinander als dies sonst üblich ist, fast in einer Art Wohngemeinschaft. Da es angesichts eines kaum vorhandenen Wohnungsmarktes schwierig ist, eigene Wohnungen in Halle zu finden (was jedoch ein Teil der KollegInnen versucht), bleibt das Pendeln zwischen Ost und West vorerst für viele eine nicht nur angenehme Realität. Denn dies bedeutet nicht nur wöchentlich eine strapaziöse Hin- und Rückreise, sondern vor allem ein Leben in zwei ganz unterschiedlichen Welten, in einer durch die vielfältigen Umstrukturierungsprozesse emotional hochaufgewühlten ostdeutschen Hochschullandschaft und in einer im Vergleich dazu in sich ruhenden westdeutschen Gesellschaft, für die diese Transformationsprozesse an ostdeutschen Hochschulen allenfalls randständige Medienereignisse sind. Als kompliziert stellt sich inzwischen auch die Einführung neuer westdeutscher KollegInnen in die Gegebenheiten vor Ort dar. Da muß das Tempo der Entscheidungsprozesse ostdeutscher Hochschulverwaltungen erklärt werden, die sich teilweise noch immer am Rhythmus von Fünf-Jahres-Plänen zu orientieren scheinen, da muß eine Sensibilität für die Mentalitätsunterschiede zwischen west- und ostdeutschen KollegInnen im Fachbereich hergestellt werden.

Trotz dieser schwierigen Rahmenbedingungen ist es dem Fachbereich inzwischen gelungen, durch den kontinuierlichen Aufbau von Basiskontakten zu einigen Schulen sowie zu den Institutionen der Jugendhilfe und durch die Initiierung einer Reihe regionalbezogener Vorträge, Fachtagungen und Forschungsprojekte sich in der Öffentlichkeit in der Region Halle bekannt zu machen und zu verankern.

11. Die Zukunft

Resümierend läßt sich feststellen, daß sich auch die Neu- und Umgestaltung der ostdeutschen Hochschullandschaft als ein äußerst komplizierter und sehr langwieriger Prozeß erweist. Und es ist ein Prozeß, dem von Anfang an die mehr oder minder pauschale Unentscheidbarkeit des richtigen Weges zugrunde lag: Wieviel „Westimport" ist unbedingt er-

forderlich? Wieviel „Ost-Altbestand" gefährdet nicht eine fachliche, moralische und kulturelle Erneuerung? Und wie gelingt ein Prozeß der Annäherung, der beiden Seiten Chancen eröffnet, an ihren Erfahrungen, Vorkenntnissen und Zukunftsvorstellungen anzuknüpfen, der die neuen Bundesländer und die „Ossis" weder zu einem großen nationalen pädagogischen Kolonialisierungsprojekt degradiert, der aber auch nicht auf die Möglichkeiten einer konzentrierten, zeitverdichteten Entwicklung verzichtet? Die Untauglichkeit vermeintlich altbewährter politischer, organisatorischer Instrumente wird in diesen Horizonten ebenso unverkennbar wie das Fehlen von oder die Unsicherheit in den ansonst so eindeutigen Richtungsvorgaben scharfsinniger Analysen. Diese Lage trifft den gesamten Aufbau- und Erneuerungsprozeß.

Im engeren Bereich der Erziehungswissenschaft hat sich unterdessen der „Startvorteil", der ihr etwa in Halle mit Blick auf die Ausschreibung von Stellen und die Neuorganisation des Studienbetriebes durch die politisch vorab vollzogene „Abwicklung" zugute zu kommen schien, fast verbraucht, da der Fachbereich an der PH Halle-Köthen, wie viele andere Bereiche der Hochschulen in Sachsen-Anhalt auch, in den Sog einer lähmenden oder gelähmten Hochschulpolitik durch „Nicht-Entscheidung" geraten ist. Daß die sachsen-anhaltinische Regierung bis vor kurzem das Prinzip der Nicht-Entscheidung zur Maxime ihres hochschulpolitischen Handelns gemacht hat, ist nicht einmal den ostdeutschen HochschulpolitikerInnen zuzuschreiben.

Vielmehr werden sie permanent irritiert und blockiert durch die vielfältigen „Schattengefechte", die zwischen westdeutschen Beratern und Experten im Kampf um das Fortleben oder das Ende von Pädagogischen Hochschulen, um die Einheitlichkeit universitärer Lehrerbildung, in der Kontroverse um die Anbindung der Fachdidaktik an die Fächer oder an die Erziehungswissenschaft sowie in der Debatte um den Sinn und die Notwendigkeit erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge auf ostdeutschem Boden ausgetragen werden. Daß sich Hochschulpolitiker in den neuen Ländern auf dem Hintergrund dieser *West-West-Kontroversen* um zukunftsorientierte, aber auch politisch mehrheitsfähige Entscheidungen bemühen und deshalb vielfach auf Konsens bedacht sind, wird man ihnen kaum verdenken können.[8]

Die gleichzeitige Folge dieser langwierigen Entscheidungsprozesse ist jedoch jener hochschulpolitische Wartezustand, der die Handlungsmöglichkeiten der Fachbereiche lähmt und den Studierenden jenes Mindestmaß an normalem, d.h. auch personell kontinuierlichem Lehrbetrieb vorenthält, den sie nach zum Teil mehr als dreisemestrigem Studium in einem provisorischem Gelände – ohne endgültig genehmigte Prüfungsordnung, ohne einen voll auf- und ausgebauten Fachbereich, ohne eine geklärte Hochschulstruktur – mehr als verdient hätten.

8 Gleichwohl wird sich vermutlich erst in der Zukunft zeigen, welche strukturellen Schwächen sozusagen in den Transformationsprozeß der Erziehungswissenschaft eingebaut worden sind: sei es die unklare fachliche Kontrolle von Beratern und Gremien, die den Aufschwung Ost begleiten, sei es die unbefriedigende Regelung einer Zug um Zug zunehmenden Selbstregulation durch die Neuberufungen im Prozeß des Neuaufbaus von Fachbereichen oder sei es die Frage eines zeitlich angemessenen Moratoriums zur fachlichen Neuorientierung für die Ost-KollegInnen.
Hinzu kommt, daß künftig verstärkt die möglichen Aus- und Rückwirkungen auf die Gesamtlage der Disziplin Erziehungswissenschaft ins Blickfeld gerückt werden müssen: die disziplinären Standards und das wissenschaftliche Selbstverständnis des Faches, die Qualität des Personals und der Studienkonzepte, die absehbar auftretenden Rekrutierungsprobleme im Rahmen anstehender Neuberufungen in den Altbundesländern, die Entwicklung des Verhältnisses von Lehre und Forschung, von Hauptfachangeboten und Lehramt sowie eine evtl. neu entstehende Geschlechterdisparität durch frauenfördernde Besetzungspolitik im Westen und einen – z.T. damit zusammenhängenden – überwiegend mit Männern durchsetzten Aufbau im Osten.

Werden sich die organisatorischen Probleme der Hochschulentwicklung durch Entscheidungen im Hinblick auf Hochschulstandorte, Studiengänge, Prüfungsordnungen, also Entscheidungen auf der *institutionellen* Ebene in absehbarer Zeit voraussichtlich lösen lassen, so wird das Zusammenwachsen auf der Ebene der Mentalitäten und des gleichberechtigten Umgangs von ost- und westdeutschen WissenschaftlerInnen in den Fachbereichen noch einige Jahre dauern. Die *westdeutschen* WissenschaftlerInnen haben zwar einen informelleren Habitus – sozusagen die Gelassenheit einer beziehungsmäßigen „Metakomplementarität" (vgl. ZIEHE 1975, S. 255ff.) –, sie haben jedoch gleichzeitig zumeist die Entscheidungspositionen in den Fachbereichen inne. Werden sie von den einen gewissermaßen als „Retter, Erneuerer und hilfsbereite Wessis" geadelt, so werden sie von anderen als arrogante Eindringlinge und unsensible „Besserwessis" in der Konkurrenz um Arbeitsplätze getadelt.

Die *ostdeutschen* KollegInnen, ohnehin schon in den Zeiten der DDR in fremdgesteuerte Entscheidungsstrukturen eingebunden, sind erneut gezwungen, sich an externe Entscheidungsträger anzupassen. Eine (selbst-)kritische Aufarbeitung der eigenen wissenschaftlichen und politischen DDR-Vergangenheit in einem notwendig öffentlichen Diskurs findet bislang kaum statt und kann in einem Klima auch nur schwer gelingen, wo das Eingeständnis einer politisch überschüssigen Opportunität mit dem Risiko des Arbeitsplatzverlustes verbunden ist. Zudem sind die Möglichkeiten einer abgesicherten und institutionalisierten fachlichen Weiterbildung ebenfalls unzulänglich.

Die *Studierenden* reagieren auf die westdeutschen ProfessorInnen und MitarbeiterInnen ambivalent. Einerseits sind sie angetan von der Vielfalt neuer erziehungswissenschaftlicher Theoriekonzepte, die ihnen etwa anstelle der vor der Wende üblichen Schulungsmaterialien zur kommunistischen Erziehung angeboten werden (vgl. *Arbeitsgruppe Erziehungstheorie* 1986). Gefallen finden sie auch an den freieren Umgangsformen und der lockeren Hochschul- und Gesprächskultur am Rande und außerhalb von Seminaren und offiziellen Anlässen. Gleichzeitig sind die westdeutschen DozentInnen für sie partiell Fremde im eigenen Land, die zum Teil enorme Schwierigkeiten haben, sich in ihre Biographien hineinzuversetzen, sei es als ehemalige FDJ-Funktionäre bzw. als Pionierleiter-Studierende, sei es als von der Staatssicherheit verfolgte SchülerInnen oder sei es ganz einfach nur als Heranwachsende in einem politischen Staat und Milieu, der nicht nur untergegangen, sondern im Zuge dessen auch erfolgreich pauschal diskreditiert worden ist (und so das Erleben einer „gebrochenen Identität" der Elterngeneration in der Zäsur vor und nach 1945 sich nunmehr bei ihnen in den Brüchen und Erfahrungen in der Wende vor und nach 1989 wiederholt).

Es wird noch viele Monate und Jahre des geduldigen Hinhörens, des intensiven Gesprächs und Dialoges zwischen West- und Ostdeutschen in den Fachbereichen benötigen, ehe nicht nur auf der Ebene von Prüfungsordnungen, sondern auch auf der Ebene der Hochschulkultur und des zwischenmenschlichen Umgangs in diesen Institutionen von einer faktischen Vereinigung gesprochen werden kann.

NACHWORT: Der vorliegende Beitrag wurde im Sommer 1992 fertiggestellt. Inzwischen wurde in Sachsen-Anhalt das Gesetz zur Integration der beiden Pädagogischen Hochschulen mit den jeweils benachbarten Universitäten in Magdeburg und Halle vom sachsen-anhaltinischen Landtag verabschiedet. Eigens hierfür eingerichtete Integrationskommissionen müssen bis zum Zeitpunkt der Integration am 1. April 1993 alle anstehenden Fragen der Zusammenlegung abschließend geklärt haben.

Am Hochschulstandort Halle sind bereits einige Entscheidungen gefallen: Zum einen wird es eine Fach-zu-Fach-Zuordnung geben, d.h., daß die fachdidaktischen Stellen und Ressourcen den jeweiligen Fachdisziplinen

zugeordnet werden. Daneben wird ein hochschulübergreifendes Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung eingerichtet, das als Koordinierungsstelle für die Verknüpfung von allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Forschung sowie für die Realisierung von Lehrerfortbildung und schulpraktischen Studien fungieren soll. Das zukünftig integrierte Institut für Pädagogik wird im Sommersemester 1993 das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium für ca. 2.400 Lehramtsstudierende und für rd. 500 Hauptfachstudierende im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft sowie 50 Studierende im Magister-Studiengang sicherzustellen haben. Von den vorgesehenen 12 Professuren für das Institut für Pädagogik sind zwischenzeitlich sechs Stellen besetzt; für die restlichen Stellen sind Berufungsverfahren zum größten Teil bereits in Gang gesetzt. Ein Stellenplan für die Ausstattung mit Mittelbaustellen wird gegenwärtig erarbeitet.

Der schwierige und mühsame Umstrukturierungsprozeß und Endausbau eines neuen, gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs an der Universität Halle wird somit frühestens im Herbst 1993, also genau vier Jahre nach der politischen Wende in der ehemaligen DDR so weit abgeschlossen sein, daß von einem „Neuanfang" mit Blick auf Studiengänge, Hochschulstrukturen, Personal und Forschung die Rede sein kann.

Literatur

Arbeitsgruppe Erziehungstheorie: Arbeitsmaterialien für das Lehrgebiet Erziehungstheorie. O.O. 1986.

Bahnmüller, R. u.a.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Weinheim/München 1988.

Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München 1991.

Büchner, P./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991.

Dresdner Erklärung der Deutschen GEsellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE (1991), Heft 4.

Empfehlungen des Wissenschaftsrates: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern. Düsseldorf 1991.

Flacke, A./Prein, G./Schulze, J.: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Dortmund 1989.

Giessmann, B.: Die FDJ an den Schulen der DDR. Chancen und Grenzen der Funktionswahrnehmung. In: Burkhart, G. (Hrsg.): Sozialisation im Sozialismus, 1. Beiheft der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1990), S. 91–104.

Handbuch für Freundschaftspionierleiter: Wie Ernst Thälmann – treu und kühn. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Auftrag des Zentralrats der FDJ. Berlin 1985.

Hochschulerneuerungsgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 31.7.1991. Magdeburg 1991.

Kirchhöfer, D./Wessel, K.-F.: Erziehungs- und Bildungsphilosophie in der DDR. In: Benner/Lenzen (1991), S. 55–77.

Klafki, W./Müller, H.-G.: Elisabeth Blochmann. Marburg 1992.

Klemm, K./Böttcher, W./Weegen, M.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim/München 1992.

Lehrprogramme für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen an Hochschulen der DDR. Hrsg. vom Ministerrat der DDR. Berlin 1982.

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Empfehlungen der Hochschulstrukturkommission zur Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg, April 1992.

Niegisch, H.G.: Die Pädagogische Hochschule „NK Krupskaja" Halle – Ihre Entwicklung und ihr Profil als sozialistische Lehr- und Forschungsstätte. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „N.K. Krupskaja" Halle-Köthen (1988), Heft 1, S. 3–10.

Rauschenbach, Th.: Sind nur Lehrer Pädagogen? In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1992), S. 387–417.

Rudolph, F.: Zur Gründung des „Instituts zur Aus- und Weiterbildung von Fachschullehrern für Pädagogische Schulen für Kindergärtnerinnen" (IAWF) an der Pädagogischen Hochschule „N.K. Krupskaja" Halle-Köthen am 1. Dezember 1986. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „N.K. Krupskaja" Halle-Köthen (1988), Heft 1, S. 43–46.

Rytlewski, R.: Entwicklung und Struktur des Hochschulwesens in der DDR. In: Anweiler, O. u.a. (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 414–424.

Schwengel, H.: Lehrerausbildung in Köthen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „N.K. Krupskaja" Halle-Köthen (1988), Heft 1, S. 10–21.

Ziehe, T.: Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt a.M. 1975.

Anschriften der Autoren

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Bismarckstr. 64, W-5600 Wuppertal.

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Sichelstr. 29, W-4600 Dortmund 50.