

Oldenburger Universitätsreden

Nr. 94

**Jürgen Lüthje
Hans-Dietrich Raapke**

**Wissenschaft und Bildung
als Auftrag der Universität**

**Vortrag und Laudationes zur
Emeritierung von Hans-Dietrich Raapke**



VORWORT

Hans-Dietrich Raapke, Erwachsenenpädagoge und Bildungsforscher an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, ist mit dem Ende des Wintersemesters 1996/97 aus dem aktiven Dienst der Universität ausgeschieden. Im Beisein zahlreicher Angehöriger der Universität und einer großen außeruniversitären Öffentlichkeit haben ihn der Fachbereich 1 Pädagogik und das Institut für Erziehungswissenschaft 1 in einer akademischen Feierstunde am 24. Januar 1997 verabschiedet.

Dr. Jürgen Lüthje, inzwischen wiedergewählter Präsident der Universität Hamburg, hat den hier veröffentlichten Festvortrag „Wissenschaft und Bildung als Auftrag der Universität“ gehalten. Den Präsidenten und den Emeritus verbindet eine mehrjährige Phase intensiver und für die Entwicklung der Universität Oldenburg wohl auch entscheidender Arbeit. Hans-Dietrich Raapke war Präsident der Universität Oldenburg als Jürgen Lüthje ihr Kanzler war.

Die Professoren Dr. Jost von Maydell, geschäftsführender Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaften 1, dem Hans-Dietrich Raapke seit dessen Gründung angehört, und Dr. Michael Daxner, Präsident der Universität Oldenburg, würdigen in ihren Ansprachen den Beitrag, den Hans-Dietrich Raapke zum Aufbau der Universität wie zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik an dieser Lehr- und Forschungsstätte geleistet hat.

Rechtzeitig zur Feier der Emeritierung ist das Raapke gewidmete Buch „Programme - Prospekte - Projekte. 35 Jahre Forschung, Lehre, Weiterbildung“, das der Unterzeichnende herausgab, in der Schriftenreihe der Carl von Ossietzky Universität und im Verlag Isensee, Oldenburg, erschienen. Es

enthält in seinem ersten Teil sechs Aufsätze aus dem umfangreichen Schriftenverzeichnis Raapkes der Jahre 1965 bis 1996; sie greifen zentrale Themen der wissenschaftlichen Pädagogik auf und behandeln sie praxisnah. Im zweiten Teil greift der Band - durch Beiträge einiger der mit Raapke verbundenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler - zentrale Aspekte der Bildungsforschung auf, jener Forschungsrichtung, die mitzuentwickeln und in Oldenburg als Schwerpunkt einzurichten Raapke wesentliche Hilfestellung gab.

Richtet sich der Band „Programme - Prospekte - Projekte“ vorwiegend an die wissenschaftliche Öffentlichkeit, wollen wir mit der Veröffentlichung dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden den großen Kreis von Kolleginnen und Kollegen sowie von Freunden Raapkes erreichen, die mit ihm und seinem Wirken für die Belange der Lehrerbildung sowie der Erwachsenenpädagogik und den Bildungsaufgaben unserer Region verbunden sind.

Oldenburg, im Juli 1997

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

JÜRGEN LÜTHJE

Wissenschaft und Bildung als Auftrag der Universität

Lieber Hans-Dietrich,
Herr Präsident, Herr Dekan,
liebe Mitglieder der Carl von Ossietzky Universität,
liebe Freundinnen und Freunde.

Für mich hat die Gelegenheit, hier zu Ehren von Hans-Dietrich Raapke sprechen zu dürfen, einen besonderen Reiz. Zunächst und vor allem kann ich anlässlich der Emeritierung einen Menschen würdigen, mit dem mich eine Phase intensiver, für die Entwicklung dieser Universität wohl auch entscheidender Arbeit und eine daraus erwachsene Freundschaft verbindet. Wenn ich mich richtig erinnere, ist diese Freundschaft aus Konflikt und Auseinandersetzung entstanden. Das finde ich besonders schön. Zugleich ist dies ein Anlaß, vielen weiteren Menschen wieder zu begegnen, die im gemeinsamen Engagement die Gründung und den Aufbau der Universität mitgestaltet haben. Ich freue mich über und auf diese Begegnungen. Der Carl von Ossietzky Universität stehe ich aus langjähriger Arbeit, aus der Situation des Abschieds und des Aufbruchs zu neuen beruflichen Aufgaben noch immer sehr nahe. Ich komme gerne hierher.

Mit diesem Hintergrund möchte ich nun einige Gedanken vortragen, die mich in den letzten Monaten besonders beschäftigt haben und in enger Beziehung auch zu unserer gemeinsamen Arbeit, zur Entwicklung dieser Universität stehen. Dabei werde ich immer wieder auf einen Text Bezug nehmen, den viele von Ihnen oft gelesen haben und gut kennen. Ich will versuchen, diesen Text anders als gewohnt

zu lesen und hoffe, daß es gelingt. Dabei bin ich überzeugt, ihn so zu lesen wie Du, Hans-Dietrich, ihn verstehen wirst.

„Wissenschaft und Bildung als Auftrag der Universität“ habe ich als Thema gewählt. Im Nachdenken über dieses Thema suchte ich eigentlich eine anschaulichere Formulierung. „Der Bildung neue Kleider“ fiel mir ein, und dabei dachte ich an vieles, was heute unter „Schlüsselqualifikationen“ diskutiert wird. Dann ging mir aber durch den Sinn, daß in diesem Bilde die Bildung nackt dastünde. Das wollte ich nicht. So blieb ich bei meinem Thema, letztlich auch deswegen, weil die andere Fassung nur einen Teil der Thematik abgedeckt hätte, denn in ihr hätte die Wissenschaft als Kernaufgabe der Universität gefehlt. So bleibe ich denn bei dem in der Einladung angekündigten Titel.

Was also ist der Auftrag einer Universität?

In der Gründungszeit der Universität Oldenburg sind uns viele Aufträge eingefallen:

- Förderung der regionalen Entwicklung,
- Abbau regionaler Bildungsnachteile,
- Reform des Studiums und der Lehre,
- Forschung im Dienste der Menschen, des Friedens und des gesellschaftlichen Fortschritts,
- Wissenschaftliche Berufsausbildung,
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
- Wissenschaftliche Weiterbildung,
- Verbindung von Theorie und Praxis,
- Förderung der sozialen und kulturellen Belange der Studierenden

und vieles mehr.

Später kamen weitere Aufträge hinzu:

- Wissenstransfer,
- Frauenförderung.

Alle diese Antworten sind richtig! Aber, erfassen sie das, was nur die Universität leisten kann? Erfassen sie das, was eine Universität unverwechselbar von allen anderen Institutionen unserer Gesellschaft unterscheidet? Kaum! Die meisten dieser Teilaufgaben einer Universität können auch durch Fachhochschulen, durch außeruniversitäre Einrichtungen oder spezielle Institutionen wahrgenommen werden. Den Kern des universitären Auftrages treffen sie nicht. Eher handelt es sich um zusätzliche Aspekte, die dem eigentlichen Auftrag von Universitäten spezifische Ausprägungen geben. Damit sind sie keineswegs unwichtig oder nachrangig, wohl aber akzessorisch, d. h. von einem Aufgabenkern abhängig, ohne den auch die zusätzlichen Teilaufgaben nur unvollkommen, keineswegs universitär erfüllt werden können.

Worin also liegt der eigentliche Auftrag von Universitäten? Was unterscheidet sie von allen anderen wissenschaftlichen Institutionen oder auch Bildungseinrichtungen?

Universitäten zeichnen sich zunächst durch eine in anderen Einrichtungen so nicht gegebene Vielfalt wissenschaftlicher Disziplinen aus. Das bedeutet nicht, daß sie alle über ein weitgehend vollständiges Spektrum wissenschaftlicher Fachrichtungen verfügen müssen, wohl aber über ein Mindestmaß disziplinärer Pluralität. Nun kann man angesichts einiger in den letzten Jahren getroffener Entscheidungen, durch die auch Hochschulen mit sehr engem Fächerspektrum die Bezeichnung Universität verliehen wurde, die Tragfähigkeit des Merkmals „Fächervielfalt“ für Universitäten anzweifeln. Letztlich aber bestätigen selbst diese Fälle das Kriterium, weil hinter dem Beharren auf der Bezeichnung als Universität stets die Erwartung einer Erweiterung des Fächerspektrums stand und mit dem politischen Zugestehen der Bezeichnung Universität gerade die Ablehnung eines fachlichen Ausbaus überdeckt werden sollte.

Ich möchte zu einer anderen Institution blicken: Max-Planck-Institute bilden in Deutschland zweifellos einen herausragenden Typ wissenschaftlicher Einrichtungen. Dennoch fehlt ihnen gerade die fachliche Vielfalt von Universitäten. Die Bedingungen und die Qualität wissenschaftlicher Forschung an Max-Planck-Instituten werden in der Regel höchsten Ansprüchen gerecht. Dennoch können sie nur in Anlehnung an Universitäten vielfältige interdisziplinäre Verflechtungen entwickeln. In ähnlicher Weise sind Max-Planck-Institute bei der Gewinnung und Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchses auf enge Beziehungen zur Universität angewiesen. Ohne universitäre Anlehnung laufen selbst diese hervorragenden Institute Gefahr, im Laufe der Zeit wissenschaftliche Vitalität einzubüßen.

In dieser Gegenüberstellung wird eine Eigenart von Universitäten sichtbar, die schon Wilhelm von Humboldt in seiner unvollendeten Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ von 1810 anschaulich beschrieb, als er den Auftrag der Universitäten von dem der Akademien abgrenzte. Das ist ein hochinteressanter Vergleich, weil die Akademie anders als die Max-Planck-Institute durchaus eine breite Fächervielfalt aufweist.

Ich zitiere: „Der Gang der Wissenschaft ist offenbar auf einer Universität, wo sie immerfort in einer großen Menge und zwar kräftiger, rüstiger und jugendlicher Köpfe hergewälzt wird, rascher und lebendiger“ (zit. nach Ernst Anrich: Die Idee der Deutschen Universität und die Reform der Deutschen Universitäten, Darmstadt 1964, 2. unveränderter Nachdruck der Ausgabe Darmstadt 1956, S. 375ff.).

Die Frage, „ob es wirklich noch der Mühe wert ist, neben einer Universität eine Akademie zu errichten oder zu erhalten und welchen Wirkungskreis man jeder abgesondert und beiden gemeinsam anweisen muß, um jede auf eine, nur

ihr mögliche Art in Tätigkeit zu setzen?“ (ebd. 382), beantwortet Humboldt im Sinne der Unverzichtbarkeit der Universität sowie der Verzichtbarkeit, aber Zweckmäßigkeit einer Akademie - ein interessantes Gedankenspiel, wenn man heute an die Max-Planck-Institute oder andere große Forschungseinrichtungen denkt: „Sicherlich könnte man daher die Erweiterung der Wissenschaften den bloßen Universitäten, wenn diese nur gehörig angeordnet wären, anvertrauen, und zu diesem Endzweck der Akademien entraten“ (ebd. 383). Nach einem Hinweis darauf, daß Akademien vor allem dort geblüht haben, wo es keine Universitäten gab, begründet Humboldt die Existenzberechtigung von Akademien neben Universitäten mit dem Hinweis auf ihre unterschiedlichen, einander ergänzenden Vorteile: „Um daher beide Institute in lebendiger Tätigkeit zu erhalten, ist es notwendig, sie dergestalt und miteinander zu verbinden, daß, obgleich ihre Tätigkeit abgesondert bleibt, doch die einzelnen Mitglieder nicht immer bloß abschließend der einen oder anderen gehören. In dieser Verbindung läßt sich nun das abgesonderte Bestehen beider auf eine neue und treffliche Art benutzen“ (ebd. 383).

Während Humboldt die Universität - und das ist zu beachten, weil es der gängigen Humboldt-Ideologie, die später entstanden ist, widerspricht - „in enger Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates“ sieht, ist die Akademie für ihn „die höchste und letzte Freistätte der Wissenschaft und die vom Staat am meisten unabhängige Korporation“ (ebd. 384).

„In der Verbindung beider Einrichtungen entsteht dann zwischen der Universität und Akademie ein Wetteifer und Antagonismus und eine solche Wechselwirkung, daß, wenn man in ihnen einen Exzeß oder einen Mangel an Tätigkeit besorgen muß, sie sich gegenseitig von selbst ins Gleichgewicht bringen.“

Während eine später entwickelte und gepflegte, konservative und konservierende Universitätsideologie sich vor allem auf einleitende Aussagen Humboldts bezieht, daß „diese Anstalten ihren Zweck indes nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht“ und „Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise obwaltenden Prinzipien“ sind, erkennen Humboldts Überlegungen zur Organisation der Universität und der Akademie die praktischen Aufgaben der Universität ebenso wie die Notwendigkeit innerer Organisation durchaus an, ohne sie in unvereinbaren Gegensatz zur freien Entwicklung der Wissenschaft zu setzen. Für Humboldt ist nicht Abstinenz, sondern Zurückhaltung des Staates bei der Organisation wissenschaftlicher Einrichtungen der richtige Weg.

In dieser Gegenüberstellung von Universitäten und Max-Planck-Instituten, von Universität und Akademie, wird sichtbar, welche Besonderheiten die Universität eigentlich von anderen wissenschaftlichen Einrichtungen unterscheiden: Wissenschaft findet an Universitäten einerseits in der Vielfalt und im Zusammenwirken der Disziplinen statt, andererseits im Prozeß der Vermittlung und Kooperation über Generationen hinweg. So gesehen bilden Universitäten den Wissenschaftsprozess in allen seinen Dimensionen ab, organisieren sie Wissenschaft als einzige Institution ganzheitlich.

Diese Universalität ist Voraussetzung umfassender und freier Entwicklung von Wissenschaft, sie gewährleistet deren generations-, zeit- und fachübergreifendes Kontinuum. In diesem Sinne leisten Universitäten einzigartige und unersetzliche Beiträge zu einer Einheit von Wissenschaft, die nicht Zustand oder Wirklichkeit ist, sondern unverzichtbare und kontrafaktische Norm eines sozialen Systems, das wie kein anderes auf ungehinderte Kommunikation und Kooperation angewiesen ist.

Das meint Wilhelm von Humboldt, wenn er zur „reinen Idee der Wissenschaft“ und den Prinzipien - von „Einsamkeit und Freiheit“ - hinzufügt: „Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloß, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Tätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muß die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (ebd. 377).

Organisation des Zusammenwirkens wissenschaftlich tätiger Menschen ist etwas anderes als Einwirkung auf den Wissenschaftsprozeß oder dessen administrative oder politische Lenkung. Letzterer hat sich der Staat zu enthalten: Er muß sich eben immer bewußt bleiben, daß er nicht eigentlich dies bewirkt noch bewirken „kann, ja, daß er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt, daß die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde“ (ebd. 378). So sieht Humboldt die Aufgabe des Staates allein darin, „äußere Formen und Mittel ... für die Wissenschaft herbeizuschaffen“ (ebd. 378).

Es ist lohnend, auf diese Gedanken am Anfang des reformierten Universitätssystems in Deutschland zurückzugreifen. An diesen Ansprüchen gemessen kann sowohl die staatliche Politik als auch die Wirklichkeit unserer Universitäten heute eigentlich nur Unzufriedenheit erzeugen. Vielleicht liegt darin der eigentliche Grund für die permanente Diskussion über Mängel und Schwächen der Universitäten und der Hochschulpolitik in Deutschland. Sie sind ja in Deutschland ein Dauerthema. Hierin liegt aber auch ein Dilemma anspruchsvoll formulierter Ziele, Visionen und Normen, weil sie nie eingelöst werden können. Dennoch haben gerade

solche Ziele und Visionen ihre wichtige Funktion, fordernde Maßstäbe für konkretes Handeln zu setzen. Für die innere Organisation wissenschaftlicher Einrichtungen bedeutet das, „die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (ebd. 379).

Neben der Norm freiheitlich organisierten Zusammenwirkens ergeben sich daraus zwei weitere für den Wissenschaftsprozeß konstitutive Handlungsparameter: Kritik und Suche nach dem neuen (vorläufigen) Konsens.

Kritik bedeutet, Wissen in Frage zu stellen und zu überprüfen, und das mit aller Konsequenz. War dieses Bemühen erfolgreich, muß die Wissenschaft allerdings genau die gegensätzliche Aufgabe leisten, nämlich neues Wissen begründen, erarbeiten und vermitteln, so daß ein neuer Konsens entsteht.

Ich betone das deswegen, weil die Wissenschaftstheorie der 60er und 70er Jahre diese Dimension wissenschaftlicher Arbeit und wissenschaftlichen Denkens zu stark in den Hintergrund hat rücken lassen und die notwendige Betonung der Kritik nicht mit der gleich notwendigen Betonung von Konsensfindung zusammengebracht hat.

Kritik ist nur die eine, Konsensbildung die unverzichtbare andere Leistung wissenschaftlicher Arbeit. Und Konsens muß, solange gültig, an die nächste Generation weitergegeben werden. Dabei ist die Frage nach Begründung und Tragfähigkeit des Konsenses die eigentliche Bewährungsprobe, ohne deren Bestehen der Konsens nicht überleben kann.

Dies aber ist in konsequenter Form nur in der Universität möglich, in der Verbindung von Forschung, Lehre und Studium. Und damit liegt der eigentliche Auftrag der Universität in jenem Überschneidungsfeld dieser unterschiedlichen Aufgaben von Wissenschaft, das man nur in Universitäten abbilden und schaffen kann: Vermittlung erarbeiteten Wis-

sens durch Lehre und Studium, Erarbeitung neuen Wissens durch Forschung mit dem Ziel der Konsensbildung und ständige kritische Prüfung allen Wissens in Forschung, Lehre, Studium. Das erfordert geradezu unverzichtbar die Verbindung, wenn nicht die Einheit von Forschung, Lehre und Studium - nicht in dem Sinne, daß sie als ideologische Fahne vor der Institution hergetragen wird, sondern als stetig praktizierter Versuch, daß eine jeweils in das andere übergehen zu lassen - und bezieht notwendig ein Verständnis von Studium ein, das etwas anderes ist als sich bloß belehren zu lassen oder Wissen anzuhäufen.

In keiner anderen Einrichtung als der Universität ist die umfassende Wahrnehmung aller Aufgaben der Wissenschaft und das Zusammenwirken vieler oder aller Disziplinen in gleicher Weise möglich - weder Max-Planck-Institute noch Großforschungseinrichtungen, weder Fachhochschulen noch Akademien können diese wissenschaftliche Allzuständigkeit von Universitäten ersetzen oder übernehmen.

Die wissenschaftliche Allzuständigkeit von Universitäten hat aber noch eine weitere wichtige Dimension: Sie bezieht sich einerseits auf alle Handlungsformen, die in der Universität vorkommen müssen oder vorkommen können müssen, in denen Wissenschaft betrieben wird: Forschung, Lehre und Studium - mit der Beschleunigung von Innovation und gesellschaftlichem Wandel aber immer stärker auch Weiterbildung und Erwachsenenbildung - das Thema, Hans-Dietrich, Deiner Lebensarbeit. Wissenschaft muß in Universitäten aber auch in allen Wirkungsmöglichkeiten denkbar sein und praktiziert werden. Das bedeutet nicht nur Wirkung über Information und Wissensansammlung, nicht nur Wirkung durch Erkenntnis und Einsicht, sondern auch Wirkung durch Anwendung und Gestaltung des Wissens als Entfaltung seiner inneren Potenz, vor allem aber auch Wissenschaft als eine Möglichkeit, Orientierung und Sinn zu finden oder zu entwickeln, sich zumindest praktisch darauf in

einem Versuch rationaler Konsensbildung zu verständigen. So betrachtet ist das, was Humboldt als Universitätsidee an den Anfang der Reform deutscher Universitäten gesetzt hat, gerade nicht eine Universität im Elfenbeinturm.

Ich zitiere noch einmal: „Die Universität steht immer in enger Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht“ (ebd. 384). Dem Zeitgeist und der konkreten historischen Situation entsprechend bezieht Humboldt diese praktischen Erwartungen auf den Staat.

Heute denken wir anders. Ich denke, Michael Daxner hat mit Recht die Zivilgesellschaft hervorgehoben und nicht nur den Staat, sondern unsere *res publica*, unsere Gesellschaft als den Bezugspunkt der Arbeit von Universitäten gesehen. In diese Gesellschaft hinein, in ihre umfassende, nicht nur wirtschaftliche, kulturelle, soziale, ökonomische oder ökologische Praxis, muß die Universität den Transfer ihrer wissenschaftlichen Arbeit leisten. Während Akademien ihre Funktion im Wissenschaftssystem erfüllen und dort eine durchaus wichtige Rolle durch Herstellung von fachübergreifender Kommunikation wahrnehmen können, ist es immer und notwendig Aufgabe der Universität, die Brücke zwischen dem Wissenschaftsprozess und der Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse in der gesellschaftlichen Praxis zu schlagen.

Wie kann nun die Universität diesen höchst anspruchsvollen Auftrag erfüllen? Auch dazu wieder Humboldt: „Die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun“ (ebd. 379).

Wissenschaft soll also die Fähigkeit und Bereitschaft zum Handeln vermitteln. Und zugleich erscheint die Wissenschaft dazu auch besonders geeignet, wenn sie den Bezug

zum praktischen Leben sucht und Anwendungsmöglichkeiten wie Folgen wissenschaftlicher Erkenntnisse in ihre Arbeit als Orientierungs- und Verantwortungsdimension einbezieht.

Die an Universitäten betriebene Wissenschaft soll darum mehr vermitteln als wissenschaftliche Erkenntnisse, Methoden, Verfahren und Anwendungsmöglichkeiten. Sie soll darüber hinausgehend wissenschaftliches Denken als Haltung - als Fähigkeit, zugleich kritikfähig als auch konsensfähig zu sein. Wissenschaft soll in diesem Sinne Einsicht und Handeln, Wissen und Verantwortung verbinden. In diesem Sinne ist das Konzept der Universität gedacht als Bildung durch Wissenschaft, als ein Prozeß, der den Menschen, der sich in ihn hineinbegeben hat, verändert und zum rational orientierten Handeln fähig macht.

Alles das ist nicht neu. Das war mir bewußt, als ich diese Zitate noch einmal aufnehmen wollte. Ich will damit eine Rückbesinnung auf die Kernaufgaben der Universität anregen. Ich will dazu provozieren, die Ergebnisse dieser Rückbesinnung als Fragen nach Anspruch und Wirklichkeit unserer Universitäten aufzunehmen. Was wir davon wiederfinden in der Wirklichkeit unserer Universität, sollten wir unbedingt versuchen zu bewahren. Und das, was diesen Ansprüchen nicht mehr entspricht oder nicht entspricht, sollten wir engagiert verändern, orientiert an den Ansprüchen, die den Charakter und die Eigenart von Universitäten ausmachen.

Nicht nur in jüngster Zeit ist viel über die Reform von Universitäten geredet und geschrieben worden. Und immer tauchen die gleichen Formulierungen auf. Die Einen halten sie für im Kern gesund. Die Anderen fragen, ob sie noch zu retten sind. Wieder Andere vermuten, sie könnten verrotten oder verrottet sein.

Keine dieser Formulierungen ist richtig. Gemessen an hochgesteckten, anspruchsvollen Visionen muß die Wirklichkeit immer ärmlich sein. Das müssen wir aushalten. Uns wird die

schwierige Haltung abgefordert, das eine zu tun und das andere nicht zu lassen. Wir müssen versuchen, unterschiedliche Ansprüche an eine Institution so miteinander zu verbinden, daß die Institution sich zum Besseren entwickelt, ohne daß wir der Illusion nachhängen, damit würde sie dem Ideal entsprechen können. Dieser Versuch ist etwas anderes als der, den wir lange Jahre gemacht haben: Modellkonzepte als Gesamtheit entwickeln und sie dann, wenn wir uns auf sie verständigt haben, umfassend verwirklichen zu wollen. Dem müssen wir heute einen anderen Versuch gegenüberstellen: In täglicher Arbeit das, was wir konkret vorfinden, an diesen Ansprüchen zu messen und das, was uns zur Veränderung und Verbesserung als notwendig erscheint, in praktischem Handeln zu verwirklichen. Dazu hören wir viele Rezepte:

- Praxisbezug/Berufsbezug,
- Transfer stärken,
- Interdisziplinarität,
- Wettbewerb/Profilbildung,
- Konkurrenz,
- Rationalisierung/Effektivierung,
- Leistungsanreize und Leistungskontrollen,
- Globalisierung,
- Internationalisierung.

Ich könnte die Reihe fortsetzen. Alles dies stimmt. Kommt es aber wirklich auf jeden dieser einzelnen Punkte entscheidend an? Ich glaube, die eigentliche Aufgabe, die sich uns stellt, liegt auf einer anderen Ebene: Zusammenwirken lernen und praktizieren.

Hier liegt die größte Schwäche der Universitäten in Deutschland, wenn man sie etwa mit angelsächsischen Universitäten vergleicht.

Ich glaube nicht, daß die deutschen Universitäten vom Leistungsstand her schlecht sind. Ich bin auch sicher, daß sie

international konkurrenzfähig sind. Worüber wir nachdenken müssen ist, warum es in deutschen Universitäten so wenig Kooperation, so wenig Kommunikation gibt? Zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit von Universitäten wird neuerdings das Wettbewerbsprinzip empfohlen. Sicherlich: Wettbewerb stimuliert. Ich lehne ihn nicht ab. Aber mindestens so wichtig wie Wettbewerb ist Kooperation. Uns wird empfohlen, die Ausbildungsfunktion besser wahrzunehmen. Das ist richtig. Aber die beste Ausbildung ist Bildung, wenn sie die Ausbildung nicht aus dem Auge verliert. Konsensbildung, Entwicklung von Gemeinsinn und Verantwortung sind der Weg, über den Universitäten auch aus der gesellschaftspolitischen Defensive herauskommen können, in der wir uns gemeinsam gegenwärtig befinden. Dazu ist erforderlich, daß wir gemeinsam eine neue Art von Selbstbewußtsein entwickeln und vertreten. Selbstbewußtsein als Bewußtsein vom eigenen Auftrag.

In diesem Sinne beantworte ich die Frage, worin der Auftrag der Universität liegt, mit zwei Formulierungen: Wissenschaft und Bildung sind die gleichgewichtigen Aufträge der Universität, und Bildung durch Wissenschaft ist der Weg, auf dem dieser Auftrag am besten erfüllt werden kann.

Lieber Hans-Dietrich, diese Gedanken zu Deiner Emeritierung wollten einiges von dem, was mich im Augenblick praktisch umtreibt, mit dem verbinden, was Dich ein Leben lang wissenschaftlich umgetrieben hat und was wir einige Zeit lang gemeinsam versucht haben, ohne es voll einlösen zu können. Ich hoffe, Du wirst den Übergang in den Status des Emeritus nicht als Ruhestand gestalten und in diesem Sinne am Auftrag der Universität weiter mitarbeiten.

JOST VON MAYDELL

Der Wissenschaftler Hans-Dietrich Raapke

Ein Abschied - und die Emeritierung des Kollegen Hans-Dietrich Raapke zum Ende dieses Semesters ist doch mindestens ein halber Abschied von der Universität - ist ein Anlaß, zurückzublicken. Ich möchte - ganz im Sinne von Hans-Dietrich Raapke, der ja immer wieder individuelle Bildungsbiographien im Zusammenhang historischer Veränderungen untersucht und dargestellt hat - einmal fragen, wie seine eigene Bildungs-Biographie in den letzten 68 Jahren ausgesehen hat. Denn, wenn ich das einmal so sagen darf, eine ganz normale Akademikerkarriere ist das ja ohne Frage nicht gewesen.

1945 - das ist leicht nachzurechnen - war Hans-Dietrich Raapke 16 Jahre alt. Als in Deutschland der Nationalsozialismus am Ende und der Krieg zu Ende war, endete seine Schulzeit. Er hat die Schule als 16-jähriger verlassen, d. h. ohne das Abitur. Für den späteren Ordinarius einer deutschen Universität ist dies nicht gerade eine selbstverständliche Voraussetzung. Zugleich scheint mir für den künftigen Pädagogen Hans-Dietrich Raapke vielleicht noch bemerkenswerter, daß er selber die Schule als Schüler ausschließlich unter dem Diktat des Nationalsozialismus kennengelernt hat.

1945 - nach dem Ende des Krieges - hat Hans-Dietrich Raapke auf einem Bauernhof eine landwirtschaftliche Lehre begonnen. Vor ein paar Tagen, als wir, eher zufällig, über diese Zeit sprachen, hat er diese Entscheidung so begründet: „Da gab es ‘was zu essen“. Dieses „da gab es ‘was zu essen“ ist sicherlich wörtlich zu verstehen. Daran werden vor allem

die Älteren unter uns genauso wenig zweifeln wie ich. Aus der Distanz betrachtet, glaube ich aber, daß dieser Satz auch in einem übertragenen Sinn zu verstehen ist. „Es gab dort ‘was zu essen“ war für die Situation nach 1945 durchaus auch so gedacht, daß nach dem Zusammenbruch, den Deutschland erlebt hatte, die Landwirtschaft der Ort war, an dem versucht wurde, überhaupt erst einmal so etwas wie eine Orientierung für die neue Zeit zu finden. Den Weg in die Nachkriegsgesellschaft begann der 16jährige also als Landarbeiter, später als landwirtschaftlicher Gehilfe.

Der Weg vom Landarbeiter zum Professor ist nun auch nicht gerade mit Rosen gesäumt. Zwischen der Aufnahme einer landwirtschaftlichen Lehre im Jahr 1945 und seiner Berufung auf eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Oldenburg liegen genau 20 Jahre - von heute her gesehen eine kurze Zeit; allerdings eine Zeit, die keineswegs ein leichter Weg für ihn war.

Ich will und kann die Etappen dieses Weges im einzelnen nicht beschreiben. Stationen waren u. a. die Landwirtschaftsschule in Hildesheim, die Aufnahmeprüfung für die Pädagogische Hochschule, das Studium an der Pädagogischen Hochschule in Göttingen und dann, nach Abschluß des Lehramts-Studiums, das Studium an der Universität Göttingen. Dort hat er nach einem Semester bereits den Göttinger Ordinarius im Fach Pädagogik, es war Erich Weniger, um das Thema für seine Doktorarbeit gebeten. Dieses wäre heute kaum denkbar. Ich empfehle auch nicht, es nachzuahmen. Sein Pädagogik-Studium und auch seine Doktorarbeit sind geprägt durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik, deren Repräsentant Erich Weniger ja war.

In der selben Zeit - und das wird wichtig auch für die Geschichte unserer Universität - begegnet er im Studium zwei späteren Kollegen und Freunden. Zwei Menschen, die ihn, davon bin ich überzeugt, nachhaltig geprägt haben, die un-

mittelbar oder auch mittelbar dann auch unsere Universität mitgeprägt haben. Dies war zum einen Willy Strzelewicz, der damals aus der schwedischen Emigration vorsichtig, behutsam nach Deutschland zurückkehrte, keineswegs sicher, ob in den 50er Jahren Deutschland der Ort war, in dem ein demokratischer Anfang und ein Leben für ihn und seine Familie möglich sein würde. Zum anderen war dies Wolfgang Schulenberg. Mit beiden zusammen hat er später Grundlagen gelegt für die empirische Erwachsenenbildungsforschung in der Bundesrepublik; und ebenfalls mit beiden zusammen hat er an der Universität Göttingen etwas aufgebaut, was für die Bundesrepublik zunächst einmalig war, seither aber zu einem wichtigen Bereich und einer selbstständigen Aufgabe der - aller - Universität(en) geworden ist, die universitäre Erwachsenenbildung. Sie ist dann selbstverständlich auch zu einer zentralen Aufgabe und zu einem prägenden Strukturelement unserer Universität geworden.

1965 wurde Hans-Dietrich Raapke auf eine Professur für - wie es damals hieß - Allgemeine Pädagogik an die Pädagogische Hochschule in Oldenburg berufen. Das ist heute 32 Jahre her. Wiederum eine lange Zeit, die ich im einzelnen nicht rekapitulieren kann. Um aber uns allen, oder doch mindestens uns Älteren, in Erinnerung zu rufen, welcher Weg dazwischen lag, will ich skizzieren, wie die deutsche Bildungslandschaft im Jahr 1965 ungefähr aussah. Sie war geprägt durch die unüberbrückbare Kluft zwischen Volksschule und Gymnasium, zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität, zwischen volkstümlicher und „höherer“ d. h. akademischer Bildung. Diese Kluft prägte die Bildungsinstitutionen ebenso wie das Denken der „Gebildeten“.

So ungefähr also sah die Bildungslandschaft aus, in der Hans-Dietrich Raapke hier in Oldenburg begonnen hat zu lehren und auch zu forschen, was, wie gesagt, an einer Pädagogischen Hochschule in dieser Zeit keineswegs selbst-

verständlich war. Das war, bevor die bildungspolitische Debatte - die später mit dem Jahr '68 sicherlich vereinfachend, aber symbolträchtig identifiziert worden ist - in der Bundesrepublik Schulen und Hochschulen nachhaltig erschüttert und verändert hat. Diese Debatte hat auch die Pädagogik und die Lehrerausbildung verändert. Sie hat Formen und Inhalte hervorgebracht, die uns heute selbstverständlich sind. Hans-Dietrich Raapke hat diesen Wandel nicht nur als Beobachter verfolgt, er hat ihn vorangetrieben. Ich denke, daß viele künftige Pädagogen, angehende Lehrerinnen und Lehrer - auch unter den heute hier Anwesenden - vielleicht nicht nur bei ihm, aber eben doch auch bei ihm gelernt haben, daß z. B. Begabung nicht ein natürliches, sondern ein soziales Erbe ist, daß der biologistische Begabungsbegriff eine Ideologie ist, mit der ständische Privilegien begründet und rechtfertigt wurden (oder werden), daß es gilt, diese in Frage zu stellen und, wenn möglich, zu verändern. An diesem Prozeß, der über die akademische Lehre gelaufen ist und an dem sich zwischen Bildung und Politik überhaupt nicht unterscheiden läßt, an diesem Aufklärungsprozeß war Hans-Dietrich Raapke in Oldenburg maßgeblich beteiligt.

Zwei Stichworte müssen genügen, um die Schwerpunkte der akademischen Arbeit von Hans-Dietrich Raapke später an der Universität zu benennen: die Erwachsenenpädagogik und die Lehreraus- oder Lehrerbildung. Ich lasse bewußt vieles andere weg. Es geht mir hier nicht um Vollständigkeit. Die Bedeutung, die die Erwachsenenbildung für ihn und umgekehrt, die er für die universitäre Erwachsenenbildung hatte, habe ich angedeutet. Ebenso nur andeuten kann ich seine Bedeutung für die universitäre Lehrerausbildung in Oldenburg. Sie gilt uns heute als selbstverständliche Realität. Die Debatte, die in der Universität in den letzten Jahren über die Lehrerausbildung geführt worden ist, konzentrierte sich auf die Einphasige Lehrerausbildung, auf den Modell-

versuch zur Einphasigen Lehrerausbildung und dessen Beendigung.

Ich möchte einen Schritt zurückgehen, um unserer historischen Erinnerung nachzuhelfen. Bevor über die Einphasige Lehrerausbildung überhaupt nur debattiert werden konnte, mussten die strukturellen Voraussetzungen dafür gegeben sein. Und diese Voraussetzungen liegen in der universitären Lehrerausbildung für alle Lehrer. Für alle Lehrer, das heißt auch für die ehemaligen Volksschullehrer. Sie war das Ziel der demokratischen Lehrerverbände seit 1848. Die Verwirklichung dieses Zieles an der Universität in Oldenburg hat Hans-Dietrich Raapke nachdrücklich und beharrlich gefördert. Dieses Ziel gilt es, angesichts neuer Überlegungen über eine erneute Auslagerung von Teilen der Lehrerausbildung aus der Universität, zu bewahren.

Ein letztes Stichwort: Für Hans-Dietrich Raapke waren die Lehrerausbildung und die Erwachsenen- oder Weiterbildung niemals zwei voneinander getrennte oder auch nur voneinander trennbare Bereiche. Sie gehören für ihn in Lehre und Forschung zusammen. Auch dies gilt es zu bewahren.

Hans-Dietrich Raapke wird nach altem Hochschulrecht emeritiert. Das heißt, er wird „entpflichtet“. Ich möchte hinzufügen, er wird nicht „entrechtet“. Das akademische Recht, zu lehren und das akademische Recht, zu forschen, sind von der Emeritierung unberührt. Ich weiß, daß Hans-Dietrich Raapke dieses akademische Recht auch weiterhin wahrnehmen wird. Für das nächste Semester hat er ein Seminar zur Didaktik der Weiterbildung und, soweit ich weiß, ein - in einem weiteren Sinne schulpädagogisches - Seminar angekündigt, das sich mit der Pädagogik Maria Montessoris beschäftigen wird. Ich hoffe, es werden nicht die letzten Veranstaltungen sein. Ich bedauere, den Kollegen Hans-Dietrich Raapke zu verabschieden. Ich begrüße, ein paar Tage zu früh, den Emeritus

Hans-Dietrich Raapke in unserem Fach. Ich hoffe, wir werden auch in der nächsten Zeit gut zusammenarbeiten.

MICHAEL DAXNER

Lob auf einen schwierigen Freund

Lieber Hans Dietrich Raapke, liebe gnädige Frau,
Herr Dekan,
liebe Angehörige des Fachbereichs und des Instituts,
lieber Freund und Kollege Jürgen Lüthje,
meine Damen und Herren!

Die großen Raben im Uni-Zoo, im Botanischen Garten, sind meine Freunde. Wenn wir uns aneinander gewöhnt haben, fliegen sie meist in die Freiheit, und ich muß mich an neue Raben gewöhnen. Das wird mir bei Hans Dietrich Raapke, dem großen kleinen Raben, so nicht gehen.

Zum 60. Geburtstag von Hans Dietrich Raapke haben Jürgen Lüthje und ich eine Doppelconference improvisiert, in der wir versuchten, Leben, Werk und Aura des Jubilars zu verdichten, sozusagen als Revue der Erziehungspolitik in vielen diskreten Einzelnummern. Nun also wieder eine Feier, diesmal als Festakademie in der Universität. Was dir, Hans Dietrich, die Fachkollegen präsentieren und was Jürgen Lüthje ausführen wird, kann nicht anders, als deinen roten Faden - rot in allen Schattierungen einer immergrünen Farbsymbolik - aufnehmen, immer wieder „Bildung als Politik“, wie das Jost von Maydell vor sieben Jahren zu deinem 60. Geburtstag ausgedrückt hat. Die Wissenschaft hat Dir soviel zu verdanken wie die Politik, die Scientific Community ebenso wie das Land Niedersachsen, dessen Bildungspolitik Du so nachhaltig beeinflußt hast. Dem werden wir noch hinzufügen, was Du in den letzten Jahren und in Zukunft dazu beiträgst, aber ich will in meiner Begrüßung diesem Aspekt nicht vorgreifen.

Man wagt kaum, das Lob des „schwierigen Freundes“ zu singen, in einer Zeit, wo jede Laudatio den Querdenker, den intellektuellen Seiteneinsteiger, den Nonkonformisten braucht, um überhaupt ernstgenommen zu werden. Wir waren schon Verbündete, bevor wir Kollegen an dieser Universität wurden, und Du wurdest mein schwieriger Freund als Vorgänger, Mahner, Adversarius und Komplize.

Im Namen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg danke ich Dir zunächst für das Gesamtwerk, das Du in dieser Deiner, unserer Hochschule inkorporiert hast: antizipierend noch in Göttingen, aktiv und immer lebendig hier, vor Ort. Du hast Dir Verdienste erworben auf mehreren Ebenen, und deren Verbindung ist es, die unsere Universität auch mit Deiner Hilfe zu einem locus intellectualis und nicht bloß amoenus machen.

Der Pädagoge Raapke promoviert bei Erich Weniger, einem der letzten aktiven Vertreter jener geisteswissenschaftlichen Pädagogik, deren Ambivalenz in die politische Bildungsgeschichte dieses deutschen Jahrhunderts eingeschrieben ist - mit ihrem Autonomieanspruch für die Pädagogik, darin nur der philosophischen Tradition verwandt, in ihrem übergroßen Respekt vor der historisch gewordenen Wirklichkeit, mit ihrer eher unpathetischen Reform auf der Ebene der Erziehungswirklichkeit. Hättest Du Dich von diesen Bestimmungen nicht im besten Sinn emanzipiert, Du wärest nicht geworden, was Du bist und uns bist. Das verändernde Moment der Erziehung nicht selbstbezüglich, sondern im politischen, aufgeklärten Kontext der sozialen Frage, der sozialkulturellen Erziehungsbedürftigkeit zu erarbeiten, hat Deine Reformkompetenz begründet. Die Geschichte immer zu begreifen als eine, die ohne die tätige Mithilfe der Erziehenden so nicht zustandegekommen wäre, im guten wie im schlechten, diese Einsicht teiltest Du schon mit Willy Strzelewicz, und sie fundiert Deine Haltung als streitbarer Citoyen, der die res publica, die öffentliche Sache der Erziehung treuhänderisch

vertritt - erst in der Volksschule; bei den Erwachsenen, denen das Bürgerrecht auf Bildung ausgebaut werden muß, als Lebensinhalt. Auch das Engagement in den Gewerkschaften liegt hier begründet und die Bereitschaft, öffentliche Ämter als das zu begreifen, was sie sind: öffentlich. In Deiner Kunst der (und Lust an der) Selbstdarstellung ist diese republikanische Verpflichtung immer das Korrektiv, das Dich vor Vereinzelung oder Abgehobenheit bewahrt hat.

Und als erster kommissarischer Präsident dieser Universität hast Du erfahren, wie Gründungspathos und Überführung in die Universitätsstruktur zugleich notwendig und nicht hinreichend waren. Das Pathos ist etwas, zu dem wir stehen können, es hat uns zwar realpolitischen Kredit gekostet, aber - in the long run - realen Erfolg gebracht: Wofür wir damals getadelt und belächelt wurden, dafür erhalten wir heute bessere Noten als wir uns selbst eingestehen wollten. In Deinem Arbeitsbereich im weiteren Verstand haben wir nicht nur beachtliche Zuwachsraten, sondern auch eine solide und stets expansionsträchtige Anerkennung erfahren. Auch dafür Dank.

Aber Du hast als Präsident, sozusagen in statu intermediaris, erfahren, wie schwierig es ist, Staatsziele mit der autonomen Hochschule zu verbinden, und da hat es die vielleicht entscheidende Weichenstellung gegeben, die uns zum öffentlichen Auftrag zurückführt: Auf unsere Unabhängigkeit nicht zu verzichten, aber die Autonomie nicht nur sui generis, sondern auch als von der Gesellschaft, der Öffentlichkeit verliehene zu begreifen, und in dieser Hinsicht darf ich mich stolz als ein Nachfolger auch in der Praxis begreifen - hier ist das hochschulpolitische Umbauwerk noch lange nicht abgeschlossen.

Du bist ein schwieriger Freund geblieben, ein schwieriger Kollege, und das sage ich mit Respekt und ohne Narben da-

vongetragen zu haben, also sind auch keine zu zeigen: Manchmal hast Du gewarnt, wo wir schon auf einem bestimmten Weg waren, manchmal hast Du gezürnt, wo das Ergebnis unsere Konflikte zur Kleinheit verdammt hat. Ich will das gerade heute nicht verschweigen, weil wir uns nicht einfach oberflächlich versöhnt haben, sondern immer wieder den Kern uns attestiert haben, auf den es ankommt: res publica. Auch meine Ungerechtigkeit manchen Deiner Beharrlichkeiten gegenüber mag vergeben werden, an Ungeduld schlage ich Dich bis heute noch ganz gerne. Du hast, das darf ich wohl vorwegnehmen, wohl auch Jürgen Lüthje mit geprägt, und ihn in seiner Bemühung um weitere fünf Jahre Zusammenarbeit zwischen Hamburg und Oldenburg bestärkt, tätige Hoffnung auch von dieser Seite - und beste Wünsche zur Fortsetzung dieses interurbanen Verhältnisses.

Nun aber noch einmal zur Bildung als Politik, zur Erwachsenenbildung als Vision. Wir wissen, daß wissenschaftliche Ausbildung wenn schon nicht die Zentralität der Universität, so doch die Zentralität des Erststudiums als volle Präsenz in Frage stellt; die Prognose europaweit ist, daß wenigstens ein Drittel aller wissenschaftlichen Qualifikation extra muros vollzogen werden wird, daß die Verbindungen zum Beruf sich anders gestalten müssen, weil ja Zweit- und Mehrfachstudien nicht mehr in der gleichen Sparte, sondern höchst heterogen anvisiert werden. Das setzt nicht nur Hochschulreformen von ungeahnten Ausmaßen voraus, sondern auch ein Umdenken in der Öffentlichkeit gegenüber dem, was wissenschaftliche Ausbildung heißt, und gegenüber der Art, wie sie zu geschehen hat. Wenn die Aufstiegsoption durch Bildung schon allein wegen der höheren Partizipation in der Massenausbildung sich abflacht, so doch nicht die Erkenntnis, daß eine moderne Zivilgesellschaft hochqualifiziert oder gar nicht sein wird. Hier hast Du, weit über Oldenburg hinaus, und mit ehrenwerter Unterstützung von innen und außen, den Grundstock zur weiteren Arbeit gelegt; wir wer-

den uns nicht einfach dankbar an Deine Arbeit erinnern dürfen, sondern müssen weiter denken - wo sind die Spuren Deiner Journalistenausbildung, Deines Rundfunkratmandats, Deiner Arbeit im Kooperationsausschuß, Deiner pädagogischen Fortsetzung der Konzeption von Wolfgang Schulenberg - da dürfen wir uns nicht auf die Archive verlassen, sondern auf ein Erbe, das wir antreten dürfen, während Du in vivo es noch mitgestaltest. „Bildung“, jenes unübersetzbar deutsche Wort, trägst Du wie Marianne ihre Trikolore. Das erfordert immer Legitimation, denn im Namen der deutschen Bildung ist ja auch vieles geschehen, was ohne diese Emphase, seit den Verirrungen von Fichte und Jahn, nicht hätte geschehen müssen. Daß das unvollendete Programm der Aufklärung jede eingetretene Geschichtsmächtigkeit kritisiert, daß die streitbare Demokratie den aufklärerischen Wertkonservatismus konstituiert, macht Dich unbequem, respektgebietend und liebenswert, sozusagen immer mit einer Schwinge in der Zukunft und mit einem Bein auf der Geest. Und ein Stück skandinavischer Systematik tritt hinzu, nicht die schlechteste Tradition, den Staat an seine Verpflichtungen zu erinnern.

Lieber Kollege und Freund Hans Dietrich Raapke. Ich beglückwünsche Dich zu einer Zäsur, die kein Abschied ist, und zu einem beamtenrechtlichen Abschied, der keinen Einbruch bedeutet. Ich danke Dir für alles, was Du für diese Universität und die Wissenschaft getan hast, nicht einfach für eine Disziplin, sondern diszipliniert und disziplinierend, Schüler und Schülerinnen schaffend, für einen fachübergreifenden Zusammenhang. Da Du uns nicht verloren gehst, haben wir auch nichts zu beklagen. Daß Du mit allen, die Dir nahe stehen, in den Jahren, die vor Dir liegen, nichts zu beklagen haben mögest, das wir nicht ändern können, wünsche ich Dir, wünschen wir Dir von Herzen. In ein paar Tagen überreiche ich Dir die amtliche Urkunde mit dem Dank des Landes Niedersachsen und der Universität. Ich

weiß, daß an Deinen inneren und äußerlichen Wänden andere Dokumente aufgehängt werden, und so soll es bleiben.

FRIEDRICH W. BUSCH

Programme, Prospekte, Projekte.

Lieber Hans-Dietrich,
Kolleginnen und Kollegen,
meine Damen und Herren,

als das Institut für Erziehungswissenschaften 1 und der Fachbereich 1 Pädagogik mich im Oktober 1995 bat, die Emeritierung von Professor Dr. Hans-Dietrich Raapke für diesen Zeitpunkt vorzubereiten, empfand ich den Programmpunkt, der nun zu meinem Beitrag führt, als den schwierigsten; konnte man doch nicht sicher sein oder gar wissen, ob das damit verbundene Vorhaben auch pünktlich zu realisieren sei.

Jetzt gibt es nämlich ein Buch, es ist fertig, die 400 Seiten sind bedruckt, Sie sehen keine leere Hülle, wie ich das bei einer vergleichbaren Veranstaltung schon erlebte.

Hinter dem Programmpunkt „Programme, Prospekte, Projekte. 35 Jahre Forschung, Lehre, Weiterbildung“ verbirgt sich die Übergabe dieses Buches an Hans-Dietrich Raapke.

Dieses Buch, ich betone das, ist keine Festschrift. Insofern ist es auch keine eigentliche Überraschung für Dich, Hans-Dietrich, wenn Du es gleich in Händen hältst und Dir einen ersten Eindruck verschaffst.

Du wußtest von diesem Vorhaben seit dem Tag, da ich Dir - als verantwortlicher Herausgeber - meine Idee zu diesem Buch vortrug.

Du hattest damals gerade in meiner Ringvorlesung zum Thema „Pädagogisches Denken in der Gegenwart“ die Schlußvorlesung gehalten und mit Deinen Ausführungen über „Pädagogisches Denken und Handeln. Resümee einer 30jäh-

rigen Tätigkeit in Oldenburg“ mich und die zahlreichen Studierenden so beeindruckt, daß ich Dich bat, diesen Text zu veröffentlichen zusammen mit denjenigen 4 oder 5 Aufsätzen aus Deinen zahlreichen Veröffentlichungen, die einer interessierten Öffentlichkeit den schrittweisen Nachvollzug Deines Lehrens und Forschens in Oldenburg ermöglicht.

Indem ich Ihnen, meine Damen und Herren, kurz sage, welche Texte von Hans-Dietrich Raapke ausgewählt wurden und in welchem Kontext die erneute Veröffentlichung zu sehen ist, will ich Sie zugleich auch auf den Band neugierig machen, der nach der Veranstaltung vor der Aula von der Carl von Ossietzky Buchhandlung angeboten wird.

Der Göttinger Erziehungswissenschaftler Hans-Georg Herrlitz fragte Mitte 1996 in einem Zwischenbericht über den „Zustand“ der Erziehungswissenschaft in Deutschland: Steht die Erziehungswissenschaft in Gefahr, „in ein sich ständig erweiterndes Konglomerat zum Teil fragwürdiger Spezialitäten auseinanderzufallen, das durch keine gemeinsamen Fragestellungen und Begriffe mehr verbunden ist?“ (34. Beiheft der Zft. f. Pädagogik 1995) Hintergrund für diese Frage war für Herrlitz die Analyse des Lehrangebotes an (westdeutschen) Universitäten der Jahre 1945/46 bis 1989, mit der er sich an der „Vermessung“ derjenigen Wissenschaftsdisziplin beteiligen wollte, die sich seit dem Ende des zweiten Weltkrieges zu einem Massenfach (an Universitäten und Hochschulen) entwickelte, das umfangreiche Ausbildungsleistungen in allen Lehramtsstudiengängen und in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen mit Diplom- und Magisterabschluß zu erbringen hat: die Erziehungswissenschaft.

Selbst wenn es nicht - wie bei Herrlitz - bei einem schnellen Blick in die Vorlesungsverzeichnisse ausgewählter Universitäten bleibt, sondern eine Auswertung nach den Standards empirischer Wissenschaftsforschung erfolgt, kann der vordergründige Eindruck fehlender (gemeinsamer) Frage-

stellungen und Begriffe doch nicht überraschen. Wir verfügen in Deutschland weder über einheitliche Ausbildungskonzeptionen für pädagogische Berufe, noch werden solche angestrebt. Die Lehrerbildung - auch in ihren erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen - ist Ländersache, und die Ausbildung im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge liegt in der Kompetenz jeder einzelnen Hochschule. Das veranlaßt Herrlitz und Mitarbeiter dann auch zur Vorsicht bei der Formulierung allgemeiner Schlußfolgerungen über den „Zustand“ oder das „Selbstverständnis“ der Erziehungswissenschaft.

Vorsicht ist nach Auffassung des Konstanzer Pädagogen Wolfgang Brezinka dagegen schon deswegen nicht angebracht, weil die Befunde über Aufstieg und Krise der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland - wie er salopp meint - auf der Hand liegen. Quantitativ und institutionell habe die Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten einen Aufschwung erlebt, „der die kühnsten Erwartungen ihrer älteren Vertreter an den Universitäten weit übertrifft“. Eine kritische Untersuchung der Qualität der Produkte der Erziehungswissenschaft - „seien es pädagogische Texte oder das erzieherische Können der Absolventen pädagogischer Studiengänge“ - zeige ein „krasses Mißverhältnis zwischen Erwartungen und Leistungen“. Dafür sind - nach Brezinka - andauernder Richtungsstreit, Mangel an Identität, fehlender Konsens über den Zweck und die Kernfragen der Pädagogik und die Ausuferung in Spezial-Pädagogiken und Pseudo-Spezialdisziplinen, denen „jede Rückbindung an einen gemeinsamen begrifflich-theoretischen Kanon pädagogischen Grundwissens fehlt“, verantwortlich zu machen. Aus Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) „Grundbegriff der Pädagogik“, nämlich der Bildsamkeit des Zöglings, leitet Brezinka letztlich seine Forderung nach einer Eingrenzung des Gegenstandes der Pädagogik ab. „Selbstverständlich ist am Erfolg oder Mißerfolg von Erziehung bei

kausalanalytischer Betrachtungsweise in gewissem Sinne die ganze Welt beteiligt. Aber ohne strenge Konzentration auf gesetzesartiges Wissen über die wichtigsten, relativ nahen und beeinflussbaren Kausalfaktoren wird der Gegenstand der Pädagogik viel zu umfangreich, um wissenschaftlich bearbeitet werden zu können“ (Brezinka in Zft. f. intern. erziehungs- u. sozialwiss. Forschung 1995).

Warum greife ich diese jüngste Debatte über „Kontinuität und Wandel“ oder „Aufstieg und Krise“ der Erziehungswissenschaft, der wissenschaftlichen Pädagogik, auf?

Weil die in diesem Zusammenhang geführten Diskussionen belegen, daß hier fast ausschließlich auf der *Makroebene* analysiert und argumentiert wird, und daß es zu schwerwiegenden Verzerrungen und ungerechtfertigten Schlußfolgerungen kommen muß bzw. kommt, wenn die *Mikroebene* ausgeblendet wird und unberücksichtigt bleibt.

Forschung in Verbindung mit Lehre geschieht vorwiegend auf der Mikroebene und geschieht dort, wo Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Tätigkeiten wahrnehmen - an den Universitäten und Hochschulen. Mit anderen Worten, das, was auf der Mikroebene geschieht ist erstens - auch wenn das nur mit erheblichen Anstrengungen und großem Aufwand geschehen kann - in die „Vermessungsvorhaben“ gleichberechtigt einzubeziehen und liefert zweitens - so meine mit aller Vorsicht formulierte These - einen sehr viel weniger krisenhaften Zustand der Erziehungswissenschaft, als er derzeit von verschiedener Seite konstatiert wird.

Hans-Dietrich Raapkes nunmehr 35 Jahre umfassendes (erziehungs-)wissenschaftliches Denken und Tun - und damit komme ich auf das Buch zurück -, seine pädagogischen Texte und sein über die Lehre an Absolventen und Absolventinnen pädagogischer Studiengänge vermitteltes erzieherisches Können, möchte ich als Beleg für meine These anführen. Dieser Band stellt hierfür sechs Texte aus dem umfangreichen Schriftenverzeichnis Raapkes zur Verfügung.

Sie greifen zentrale Themen der wissenschaftlichen Pädagogik auf und behandeln sie praxisrelevant.

Die pädagogische Seite der Problematik von Vorurteilen untersucht Raapke gewissermaßen im „eigenen Haus“ als selbstkritische Fragen an die Pädagogik und in der Absicht, LehrerInnen und ErzieherInnen die in ihren verschiedenen Handlungsbezügen anzutreffenden vorurteilsbegünstigenden Faktoren bewußt zu machen, um dadurch Wege aufzuzeigen, die Bedingungen und begünstigenden Faktoren für die Vorurteile nach Möglichkeit auszuräumen, denn Vorurteile stellen Bildungsbarrieren dar.

Mit der Faszination, die von der Propagierung und Einrichtung, Durchführung und Evaluierung von Modellversuchen in der Bildungsreform Anfang der 70er Jahre ausging, setzt sich Raapke in einem Aufsatz aus dem Jahre 1976 auseinander und holt mit seinen Überlegungen und kritischen Ausführungen die Diskussion gleichsam auf den Boden der Realität zurück. An der Untersuchung von Modellversuchen im Zusammenhang mit der Diskussion über Schulreform verdeutlicht er, daß Modellversuche dann die Bildungsreform nicht weiterbringen, wenn die politischen Entscheidungsträger - vor allem auf der Länderebene - die Versuche nicht in die Konfrontation mit dem als reformbedürftig angesehenen bestehenden System stellen, sondern sie (lediglich) als Legitimation dafür benutzen, daß „in Sachen Bildungsreform“ doch viel getan werde.

Die sich verlagernden und wandelnden Anforderungen an die sozialen Systeme Familie und Schule greift Raapke 1978 in einem veröffentlichten Vortrag auf, um damit ein Plädoyer dafür zu verbinden, daß in beiden sozialen Systemen die Kinder zu stehen haben, und daß die Schule - neben der Familie - ein „freier und autonomer Raum“ sein und bleiben muß, damit Kinder nicht jedweder gesellschaftlichen Anforderung ausgeliefert sind; eine Absage an diejenigen „Re-

former“, die die Schule zu einem Instrument der Umgestaltung der Gesellschaft machen wollen.

Die Erwachsenenbildung als entwickelte und anerkannte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist für Raapke ein zentraler Bereich theoretischen und didaktischen Reflektierens geworden. Als Ausgangspunkt hierfür ist sicher die für den Einzug empirischer Forschung in die Erziehungswissenschaft beispielhafte Studie über Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein anzusehen, die er in den sechziger Jahren zusammen mit den Bildungssoziologen Willy Strzelwicz und Wolfgang Schulenberg durchführte. Im Kontext dieser Untersuchung stehen Raapkes Beiträge zur Belebung und Weiterführung der Diskussionen um eine Didaktik der Erwachsenenbildung, von denen die Texte aus den Jahren 1983 und 1985 als Belege gelten können.

Raapkes Schriften profitieren in ihrer Gedankenführung vom Vorhandensein gemeinsamer pädagogischer Fragestellungen und einheimischer pädagogischer Begriffe in der Erziehungswissenschaft. Und sie belegen, daß der feststellbare und unbestrittene Wandel der wissenschaftlichen Pädagogik auch zu einem interdisziplinären Bewußtsein und zu einem erweiterten Selbstverständnis der Disziplin geführt hat.

Die eingangs erwähnte Buchidee, einmal geboren, lieferte Anstöße zur Weiterentwicklung, erweiterte mithin auch das Vorhaben eines Buches als Geschenk zur Emeritierung.

Nicht nur aus den unsere Veranstaltung eröffnenden Worten der Kollegen Heumann und von Maydell dürfte deutlich geworden sein, daß bis zur Aufnahme des universitären Lehr- und Forschungsbetriebes in Oldenburg die Lehrerbildung im Zentrum der hier tätigen WissenschaftlerInnen stand.

Spätestens seit Ende der 60er Jahre - man kann das fast mit dem Berufungsdatum Raapkes verbinden - setzte sich unter den Lehrenden die Auffassung durch, daß die Lehrerbildung durch die Einrichtung von erziehungs- und sozialwis-

senschaftlichen Hauptfachstudiengängen zu ergänzen sei, und daß es in Verbindung mit der Erweiterung des Ausbildungsspektrums eines verbindenden und interdisziplinär konzipierten Bereichs bedarf, um verantwortungsbewußt und auf die Lösung von aktuellen Problemen aus der Wirklichkeit des Bildungsgeschehens gerichtete Forschung zu betreiben. Aus der Rückschau zu Beginn der 90er Jahre läßt sich sagen, daß dieser Bereich die *Bildungsforschung* ist.

Auch wenn Bildungsforschung sich nicht auf eine zur Erziehungswissenschaft ausgeweitete Pädagogik begrenzen läßt, ist es insbesondere der Fachbereich 1 Pädagogik der Universität Oldenburg, den Hans-Dietrich Raapke mit aufgebaut hat, der Bildungsforschung schwerpunktmäßig betreibt und somit zu ihrer Entwicklung und Verankerung im universitären Forschungsbetrieb maßgeblich beigetragen hat.

Zusammen mit dem 1985 verstorbenen Soziologen und Experten für Weiterbildungsfragen Wolfgang Schulenberg steht Hans-Dietrich Raapke für die hier kurz skizzierte Entwicklung. Beiden Hochschullehrern kommt mehr als nur eine Anregungsfunktion für die Entwicklung und Ausprägung der Bildungsforschung in Oldenburg zu. Über Akzentsetzungen u. a. in der empirischen Bildungsforschung und über wissenschaftliche Nachwuchsförderung haben sie die Etablierung der Bildungsforschung als Forschungsschwerpunkt der Universität betrieben. Durch Neuberufungen im Zusammenhang mit der Universitätsgründung und durch den Ausbau der Sozialwissenschaften wurde dann auch die Chance genutzt, die Bildungsforschung in Oldenburg um den historischen und den vergleichenden Aspekt zu verstärken und entscheidend auszubauen.

Wenigstens in einer Nebenbemerkung muß ich hier einen für die Universität Oldenburg wichtigen hochschulpolitischen Punkt ansprechen, der - das weiß ich - gerade auch dem heute zu ehrenden Hans-Dietrich Raapke außerordentlich wichtig ist.

Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist eine Disziplin, die sich nicht auf Serviceleistungen für die Lehrerausbildung reduzieren läßt - zumindest nicht an einer Universität wie der Oldenburger.

Die Universität Oldenburg war und ist eine Hochschule mit einem eindeutigen und ausbaufähigen erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt.

Die Breite der im Fachbereich 1 Pädagogik angebotenen und nachgefragten Diplom-Pädagogik-Studiengänge ist beachtlich. Die Breite der an der Universität Oldenburg angebotenen und vom Fachbereich 1 Pädagogik mitgestalteten Lehramtsstudiengänge ist in Niedersachsen einmalig.

Der Fachbereich 1 Pädagogik hat gegenüber anderen Fachbereichen der Universität den Vorteil, ausschließlich erziehungswissenschaftliche Studiengänge und Abschlüsse anzubieten. Dies macht es möglich, in organisatorisch einfacher und ökonomisch sinnvoller Art und Weise das Lehrangebot für die Diplom-Studiengänge und für die Lehrämter in wichtigen Teilen zu verknüpfen. Der Vorteil u. a. für die Berechnung des qualitativen Mindestbedarfs an Hochschullehrerstellen liegt auf der Hand: keine Doppelung von Planstellen. Es wäre unsinnig, daran etwas ändern zu wollen.

Neben diesen kapazitären Gesichtspunkten ist - bezogen auf den Hochschulstandort Oldenburg - auch fachimmanenter Aspekte von entscheidender Bedeutung:

- Ein Fachbereich Pädagogik, der diese Bezeichnung verdient, erfordert, daß die Wissenschaftsdisziplin Pädagogik/Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre in Gänze vertreten ist. Das bedeutet, daß im Fachbereich Pädagogik Hauptfachstudiengänge vertreten sein müssen. Eine nur auf Schule, Unterricht und Lehrerausbildung bezogene Pädagogik würde - angesichts des erreichten Entwicklungsstandes und des nach wie vor vorhandenen Bedarfs an entsprechenden Studienabschlüssen - eine Fehlentwicklung darstellen.

- Das Vorhandensein von grundständigen Hauptfachstudiengängen in Pädagogik (Diplom, Magister) schafft auch die Voraussetzungen, um den Forschungsaufgaben der Pädagogik im weitesten Sinne zu genügen und auch die Bedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu schaffen.

Und deswegen wende ich mich - auch in dieser Veranstaltung - eindringlich an die in der Universität Oldenburg für die Entwicklungsplanung Verantwortlichen mit der Bitte, die mit der Emeritierung von Hans-Dietrich Raapke frei werdende Universitätsprofessur nicht nur umgehend zur Wiederbesetzung zur Verfügung zu stellen, sondern sie im Ensemble der freien Stellen unseres Fachbereiches auch vorrangig für die „Bedienung“ unserer Hauptfachstudiengänge mit den Abschlüssen Diplom und Magister zu denominieren.

Ich will zurückkommen auf dieses Buch und Ihnen, meine Damen und Herren, noch sagen, was Hans-Dietrich Raapke schon weiß: Ich habe ein paar Kolleginnen und Freunde von ihm gebeten, sich mit den Schwerpunkten des forschenden Nachdenkens Raapkes auseinanderzusetzen und als Texte für dieses Buch zur Verfügung zu stellen. Diese Schwerpunkte sind die schon erwähnte Bildungsforschung (u. a. mit ihren methodischen Implikationen), dann aber auch die Weiterbildung und die Erwachsenenpädagogik, Reflexions- und Tätigkeitsfelder Raapkes, denen dieser seine größte Aufmerksamkeit gewidmet hat, und schließlich die Pädagogik der Ärztin Maria Montessori, die schon zu ihren Lebzeiten die Gemüter erregte - und dies auch heute noch tut. Hans-Dietrich Raapke hat sich davon anstecken lassen, so unheilbar - möchte ich sagen -, daß er seit den 80er Jahren die Montessoripädagogik immer wieder in sein Lehrangebot aufgenommen hat, um Gedankengut und Faszination gleichermaßen an die Studierenden weiterzugeben.

Ich habe eingangs gesagt, daß Fachbereich und Institut sich zwar mit einem Buch - und nicht mit einer Festschrift - bei Hans-Dietrich Raapke für seine - u. a. in den vorangegangenen Beiträgen der Kollegen Daxner und von Maydell gewürdigten - Verdienste bedanken wollen. Eine Festschrift hätte - wegen der Menge der potentiellen Beiträger - den Umfang eines Buches sprengen müssen und auch die Heterogenität gesteigert. Dieses Risiko wollte ich u. a. als Herausgeber nicht eingehen.

Bleibt abschließend noch zu sagen, daß für die „termingerechte“ Fertigstellung und die Ausgestaltung des Buches in der nun vorliegenden Form einigen Personen und Institutionen auch öffentlich zu danken ist.

Die Max-Träger-Stiftung in Frankfurt, die GEW Oldenburg und die Ländliche Erwachsenenbildung in Hannover, sowie die Universitätsgesellschaft haben als „außeruniversitäre Institutionen“ - aber mit Hans-Dietrich Raapke eng verbunden - die Drucklegung des Bandes und die Ausrichtung dieser Feier durch z. T. großzügige finanzielle Zuwendungen unterstützt. Dies taten allerdings auch Einrichtungen der Universität. Der Verlag Isensee hat das Buch, das in der Schriftenreihe der Universität Oldenburg erschienen ist, wieder einmal hervorragend verlegerisch betreut.

Dies noch einmal ausdrücklich und herzlich dankend sagend, kann ich Dir nun, lieber Hans-Dietrich, das Zweitexemplar „Deines“ Buches übergeben. Das Original erhält Du am Abend, wenn die Autoren und Mitarbeiter es signiert haben.

Herzlichen Dank für alles, was Du zum Aufbau der Universität Oldenburg und zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland getan hast.

*Autoren***DR. FRIEDRICH W. BUSCH**

Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

DR. MICHAEL DAXNER

Professor für Hochschuldidaktik und Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

DR. JÜRGEN LÜTHJE

Präsident der Universität Hamburg. Vormalig viele Jahre Kanzler der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

DR. JOST VON MAYDELL

Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialisationsforschung und geschäftsführender Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaften 1 der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

DR. HANS-DIETRICH RAAPKE (EM.)

Universitätsprofessor für Pädagogik und Erwachsenenbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Nach der Promotion 1957 in Göttingen zunächst Mitarbeiter, dann Leiter des Sekretariats für Seminarkurse (heute Zentrale für Weiterbildung) an der Universität Göttingen.

Seit 1965 in Forschung und Lehrer an der Pädagogischen Hochschule, ab 1984 an der Universität Oldenburg in den Bereichen Lehrerbildung, Erwachsenenbildung, Didaktik und Bildungssoziologie tätig.

Veröffentlichungen auch zur Bildungsgeschichte und -politik.