

Herrlitz, Hans-Georg

"Erziehungswissenschaft ist entweder Theorie einer Praxis oder sie ist müßig". Zum 100. Geburtstag von Heinrich Roth

Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 6-10



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg: "Erziehungswissenschaft ist entweder Theorie einer Praxis oder sie ist müßig". Zum 100. Geburtstag von Heinrich Roth - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 6-10 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273146 - DOI: 10.25656/01:27314

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273146>

<https://doi.org/10.25656/01:27314>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Offensive Pädagogik

Hans-Georg Herrlitz

„Erziehungswissenschaft ist entweder Theorie einer Praxis oder sie ist müßig“

Zum 100. Geburtstag von Heinrich Roth

Am 1. März versammeln sich in Göttingen ehemalige Mitarbeiter und Kollegen, Schülerinnen und Schüler Heinrich Roths, um mit einer zweitägigen Festveranstaltung seinen 100. Geburtstag zu feiern. Dabei wird man sich sicherlich erinnern

... an Roths Bemühungen um die Begründung und Durchsetzung eines „dynamischen“ Begabungskonzepts, das sich bereits 1952 in dem programmatischen Aufsatz „*Begabung und Begaben*“ finden lässt und das dann 17 Jahre später mit dem Band „*Begabung und Lernen*“ zu einer wesentlichen Voraussetzung der Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrats geworden ist;

... an seine Initiative zur *Wiederbegründung und Fortführung dieser Zeitschrift* 1956, der er bis zu seinem Tod 1983 durch zahlreiche Beiträge ein unverwechselbares schulpädagogisches und bildungspolitisches Profil gegeben und damit der westdeutschen Schulreformbewegung – weit über die Grenzen der GEW hinaus – eine gewichtige Stimme verliehen hat;

... nicht zuletzt aber an seine Göttinger Antrittsvorlesung über „*Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*“ vom 21. Juli 1962, die damals von manchem Fachkollegen als eine ziemlich problematische Positionsbestimmung verstanden (gelegentlich wohl auch missverstanden) worden ist, die aber m.E. zu den bedeutendsten Dokumenten einer offensiven Pädagogik in der jüngeren Disziplingeschichte gehört. Es lohnt sich daher, noch einmal etwas genauer auf diesen Text einzugehen.

Wenn sich die deutsche Erziehungswissenschaft heute vorwiegend als eine forschende Disziplin begreift und auf vielen Feldern sogar als eine solche bewährt hat, so wird man Heinrich Roth ganz zweifellos zu den wichtigsten Pionieren dieser Entwicklung zählen dürfen. Als gelerntem Psychologen, der sich 1950 auf einer mehrmonatigen Studienreise in die USA mit dem neuesten Stand der damaligen Lern- und Entwicklungsforschung vertraut gemacht sowie seit 1956 als Professor für Pädagogische Psychologie an der Frankfurter Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen angeregt und betreut hatte, kam es ihm bei seinem Dienstantritt in Göttingen darauf an, mit seinem Konzept einer „realistischen Wendung“ der universitären Pädagogik ein neues, zukunftsweisendes Fundament zu geben. Dabei war Roth nicht nur taktisch klug genug zu wissen, sondern in der Sache zutiefst davon überzeugt, dass es ein schlimmer Fehler wäre, die traditionsreiche „Göttinger Pädagogik“ oder gar sämtliche Varianten geisteswissenschaftlicher

Reflexion über Erziehungsprobleme gänzlich außer Kraft setzen zu wollen. Schon in seiner Frankfurter Denkschrift von 1958 über „*Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik*“ hat er „vorwegnehmend“ betont,

„dass es gerade die philosophisch betriebene Pädagogik war und ist – und das gilt es heute zu erkennen –, die uns das denkerische Rüstzeug zur Verfügung gestellt hat, damit wir in ganz anderem Umfang und in weit sinnvollerem Maße als seither in die pädagogische Forschung, auch in die empirische Forschung eintreten können“ (Roth 1967, S. 23).

Forschung, so heißt es in jener Denkschrift weiter, „meint nie theorielose oder unphilosophische Forschung, das wäre blinde, kurzgeschaltete, aussichtslose Forschung“. Unter Berufung auf Litt und Weniger, Flitner und Bollnow hat Roth immer wieder Anschluss an bestimmte Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu finden versucht, so z.B. an Wilhelm Flitners umstrittenen Grundsatz, dass Pädagogik „ein Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus“ sein müsse. War damit das Kontinuitätselement seiner Argumentation hinreichend betont, um den Eindruck eines leichtfertigen Bruchs mit der Tradition zu vermeiden, so konnte er nun mit umso größeren Erfolgsaussichten in die Offensive gehen und den Kern seines innovativen Ansatzes unmissverständlich betonen. Es gilt, so schreibt er 1958,

„einfach einmal wegzukommen von der Bücherforschung und näher an die Sachforschung heranzukommen. Oder noch besser gesagt: durch die Bücher, Autoren und Autoritäten sich nicht abhalten zu lassen, wieder die Sache selbst anzugehen“ (ebd., S. 24).

Die Antrittsvorlesung von 1962 schließt hier direkt an, wenn Roth noch einmal die Brücke in die Vergangenheit schlägt, die nun auf neuen Pfeilern in die Zukunft hinein verlängert werden muss:

„Es gehört zu den großen Verdiensten von Dilthey, Nohl und Weniger, die Erziehungswirklichkeit als das tragende Fundament der Erziehungswissenschaft entdeckt und der erziehungswissenschaftlichen Forschung aufgegeben zu haben. Es geht heute beim fortschreitenden wissenschaftlichen Ausbau dieses Fundaments und Auftrags um den Ausbau der erfahrungswissenschaftlichen Methoden zur Vergewisserung, Kontrolle, Kritik und Steuerung dieser Wirklichkeit durch Erfassen und Abklärung des ständigen Kreislaufs zwischen Idee und Wirklichkeit, Normen und Tatsachen, Utopien und Erfahrungen, Maßnahmen und ihren Folgen“ (ebd., S. 118).

Wie das Bild vom „ständigen Kreislauf zwischen Idee und Wirklichkeit“ bereits andeutet, war Roths Plädoyer für eine „realistische Wendung“ meilenweit von einem naiven Positivismus entfernt, der dazu neigen könnte, sich der normativen Macht des Faktischen blind zu unterwerfen. Forschung, so sagt er, „ist gerade Offenheit für neue Erfahrungen, Infragestellen bloßer Meinungen und angeblicher Tatsachen“. Sein Credo lautet:

„Die Lösung der Wissenschaftsprobleme der Pädagogik hängt davon ab, ob uns die direkte Erforschung der pädagogischen Situation, in der sich Lern- und Erziehungsprozesse vollziehen, ebenso gelingt, wie die Hermeneutik von Texten gelungen ist“ (ebd., S. 119).

Diese Auswahl einschlägiger Zitate mag hier genügen, um im Anschluss an die Interpretationen von Hans Thiersch und Dietrich Hoffmann festzuhalten, dass es sich bei Roths Konzept einer „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ um eine vermittelnde Position gehandelt hat, die darauf angelegt war, text- und erfahrungswissenschaftliche Verfahren, Hermeneutik und Empirik produktiv miteinander zu verknüpfen und eben dadurch die konzeptionelle, methodisch und theoretisch begründete Einheit der Disziplin zu sichern. Dieser Vermittlungsversuch hat ihm manche Kritik eingetragen, so den wütenden Protest

Wolfgang Brezinkas, der Roth noch auf dem Münchener DGfE-Kongress 2002 vorwarf, er habe den „undifferenzierten Brei“ der um 1960 üblichen Pädagogik „nie kritisch beleuchtet“, seine Göttinger Antrittsvorlesung sei „verschwommen und oberflächlich“ gewesen, Roth habe die Wende zur Erziehungswissenschaft „nicht gefördert, sondern abgelehnt“ (Brezinka 2003, S. 163f.). Solche scharfen Urteile werden verständlich, wenn man weiß, dass Brezinka fast gleichzeitig mit Roth an dem Problem einer Wende „von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ gearbeitet hat, aber bekanntlich zu einer diametral anderen Lösung gekommen ist, nämlich einer disziplinären Arbeitsteilung, in der sich eine rein empirische „Erziehungswissenschaft“ und eine historisch-systematische „Philosophie der Erziehung“ streng getrennt gegenüberstanden. Das mag für einen überzeugten Modell-Platoniker eine vorteilhafte Lösung sein. Wer aber bis heute beobachtet, in wie viele hochspezialisierte Erziehungswissenschaften unser Fach inzwischen auseinander zu brechen droht und wie schwer es den verschiedenen Lagern fällt, sich über ein gemeinsames Fachprofil, gar einen gemeinsamen „Grundgedankengang“ des Faches zu verständigen, der wird über den integrativ angelegten Lösungsversuch Roths zumindest noch einmal nachdenken müssen.

Das ganze Ausmaß der Kontroverse zwischen Roth und Brezinka kommt aber erst mit Brezinkas drittem Typus pädagogischer Theorieentwicklung, der „Praktischen Pädagogik“, zum Vorschein. Während er die Eigenständigkeit der Qualität praktischer Erziehungslehren betonte und energisch bestritt, dass die empirische Erziehungswissenschaft die Erziehungspraxis anleiten könne, kam es Roth gerade darauf an, an dem pädagogischen *Handlungsinteresse* empirischer Forschung festzuhalten und die künftige Erziehungswissenschaft als eine *praktische Sozialwissenschaft* auszubauen. Schon in dem Text von 1958 über „Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik“ wird als Ausgangspunkt seines integrativen Konzepts formuliert:

„Die Erziehungswissenschaft kann die ihr immanente praktische Tendenz nicht leugnen, dass ihre Einsichten, ihre ‚Wahrheiten‘ zu ‚geschehen‘ haben und sich verwirklichen sollen. Sie kann nicht als reine Wissenschaft leben. Sie ist entweder ‚Theorie einer Praxis‘ oder sie ist müßig. (...) Sie kann als Wissenschaft von der Erziehung keinen anderen Inhalt haben als das kritisch gesichtete und einheitlich geordnete Wissen von den erzieherischen Bedingungen und Hilfen für die Menschwerdung des Menschen. Das ist aber ein nur ihr eigentümlicher Aspekt, den ihr keine andere Wissenschaft abnehmen kann“ (Roth 1967, S. 10/11).

Mit dieser Definition war die Grundidee einer pädagogisch eigenständigen, von anderen Humanwissenschaften abgegrenzten, aber auf deren Ergebnisse aufbauenden Anthropologie formuliert, eben einer „*Pädagogischen Anthropologie*“, wie Roth sie dann 1966/1971 als das empirische Fundament einer künftigen Entwicklungspädagogik veröffentlicht hat. Auf dem Wege dorthin war die Antrittsvorlesung von 1962 nur eine Zwischenstation, die die Aussagen von 1958 bekräftigte. Pädagogik, so heißt es hier, analysiert „nicht primär die Natur des Menschen, wie sie ist, was Biologie und Psychologie tun, sondern sie fragt nach der Veränderlichkeit dieser Natur, nach der Kultivierbarkeit und Bildsamkeit des Menschen ...“ (ebd., S. 115). Ohne die Hilfe der Wissenschaft, so meinte Roth, ohne eine kontinuierliche Forschung über Jahrzehnte hinweg werde der praktischen Erziehung das notwendige „Sachverständigen-Gutachten“ fehlen (ebd., S. 126), ja er scheute sich nicht, einer derartigen forschungsfundierten Theorie sogar „Weisungscharakter für die Praxis“ zuzutrauen (ebd., S. 123).

Verbirgt sich also hinter Roths Plädoyer für eine „realistische Wendung“ ein szientokratischer Machbarkeitswahn, der die pädagogische Praxis zu Befehlsempfängern der erziehungswissenschaftlichen Forschung degradiert? Hat er sich die praktische Funktion empirisch fundierter Sozialwissenschaften nach dem Muster einer Ingenieurwissenschaft vorgestellt? Um diesen Verdacht zu widerlegen, mag hier ein schultheoretisches Beispiel genügen, nämlich Roths programmatische Skizze „*Schule als optimale Organisation von Lernprozessen*“ (DDS 1969, S. 56-76). Roth skizziert hier die Umriss einer Schultheorie, die sich nicht (wie üblich) an vorgegebenen Schulformen orientiert, sondern unmittelbar auf einer Analyse der Lernprozesse aufbaut, die allgemein für eine optimale Organisation von Schule gelten sollen. In diesem Sinne unterscheidet er fünf lerntheoretisch begründete Aufgaben der Schule, nämlich

1. „die *Lernfähigkeit aller Kinder* in Obhut zu nehmen“, d.h. die *Förderung der Lernfähigkeit* und nicht die Auslese der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen;
2. Lernziele aufzustellen, „die zwischen den *Lernbedürfnissen des Einzelnen* und den *Lernerfordernissen der Gesellschaft* vermitteln“, und die so formuliert sein sollen, dass darüber „ein Consensus unter allen erreicht werden kann“;
3. den *Lernwillen* „durch ständige Erneuerung der Lernmotivation“ zu stärken und zu begreifen, „dass Lernmotivation selbst ein Lernziel ist, vielleicht das vornehmste“;
4. Lernprozesse und Lernerfolge in altersgemäßer Form so zu belohnen (und nicht zu bestrafen!), dass diese Bekräftigungen „den Keim des *Anreizes zu lebenslanglichem Lernen*“ enthalten, und schließlich
5. dafür zu sorgen, dass das in der Schule Gelernte „*auf das Leben übertragen*“ werden kann, also „der Wechselbezug von Lernen und Tun, von Wissenschaft und Leben“ ins Blickfeld kommt „und nicht nur die Begriffs- und Buchwirklichkeit einer Schule, die sich vom Leben entfernt hat“ (ebd., S. 61 ff.).

Am Ende seiner Erläuterungen macht Roth unmissverständlich klar, dass die Verwirklichung eines solchen Aufgabenkatalogs nicht durch ein Oktroi der Wissenschaft, sondern nur „in ständiger Rückkoppelung von Theorie und Praxis und von Praxis auf Theorie“ gelingen kann (ebd., S. 76). Die „Didaktik“ hat den Auftrag zu erforschen, ob und wie Lehrprozesse und Lernprozesse so aufeinander bezogen werden können, dass „ein Optimum von Lernerfolg“ zu erzielen ist, während die Schule die Fähigkeit entwickeln muss, „sich selbständig in Richtung auf optimale Organisationsformen zu verändern“ (ebd.).

Blickt man von diesem schultheoretischen Beispiel noch einmal auf Heinrich Roths Gesamtkonzept einer „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ zurück, so lassen sich darin eine Reihe von Argumenten entdecken, die auch heute noch, fast ein halbes Jahrhundert später, zur Begründung und Bekräftigung einer „offensiven Pädagogik“ tauglich sind. Dazu gehören ... sein (vielleicht noch nicht endgültig gescheiterter) Versuch, den zentrifugalen Tendenzen einer hochspezialisierten Disziplin den konservativen Gedanken einer integrierten, Empirie und Hermeneutik miteinander verknüpfenden Erziehungswissenschaft entgegenzustellen, die auf der festen Grundlage einer Pädagogischen Anthropologie beruht; ... seine in diesem konservativen, traditionsbewussten Ansatz enthaltene Warnung vor einer „Geschichtsvergessenheit“, die sich heute, von manchen Kritikern vehement beklagt, zu einer gefährlichen Horizontverengung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung zu verhärten droht;

... sein Festhalten an dem Topos, dass Erziehungswissenschaft (in Übereinstimmung mit seinen geisteswissenschaftlichen Vorgängern) nur als „Theorie einer Praxis“ unentbehrlich und unverwechselbar sei, wobei Roth es aber (gerade im Interesse der Durchsetzung einer innovativen Praxis) für unerlässlich hielt, das vorwiegend unpolitische Aufgabenverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hinter sich zu lassen;

... schließlich auch (wie das schultheoretische Beispiel besonders deutlich zeigt) seine Überzeugung, dass es Erziehungswissenschaft, die diesen Namen verdient, in erster Linie mit den *Prozessen* von Erziehung und Bildung, von Begabung und Entwicklung zu tun hat, während die bornierte „Output“-Orientierung der Disziplin, wie sie z.Z. die Oberhand zu gewinnen scheint, ihm wohl eher als eklatanter Verstoß gegen ein aufgeklärtes erziehungswissenschaftliches Aufgabenverständnis erschienen wäre.

Im Frühjahr 1983, wenige Monate vor seinem Tod, hat Heinrich Roth noch einmal versucht, sich in der bildungspolitischen Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen. Er eröffnete in dieser Zeitschrift die Rubrik „Offensive Pädagogik“ mit einem Kommentar, der unter der Überschrift „Opposition“ dazu aufrief, trotz aller Wahniederlagen und ideologischen Rückschläge an den Reformvorhaben der 60er und 70er Jahre festzuhalten. „Damit ist jeder, der sagt, die Reform müsse weitergehen, Opposition – und sie wird am besten offensiv geführt“ (Roth 1983, S. 84). Ihm selbst ist es, wie ich aus manchem Gespräch mit ihm weiß, ziemlich schwer gefallen, sich angesichts des um sich greifenden „Abschieds von Reformillusionen“ einen Rest von Fortschrittsoptimismus zu bewahren. Aber er hat es versucht, bis zum Ende. Kurzfristig betrachtet, mag man sein Konzept einer „realistischen Wendung“ der Disziplin, die im Dienste pädagogischer Reformen steht, für gescheitert halten. Doch wer bereit ist, sich auf die Langwierigkeit von Veränderungsprozessen im Bildungswesen aktiv einzulassen, der findet in Heinrich Roth, so denke ich, nach wie vor einen zuverlässigen Wegweiser und überzeugenden Gesprächspartner.

Literatur

- Brezinka, Wolfgang 2003: Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel (= Gesammelte Schriften Bd. 6). München/Basel: Reinhardt Verlag, S. 160-167
- Hoffmann, Dietrich 1995: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Roth, Heinrich 1967: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957 – 1967, hrsg. von Hans Thiersch und Hans Tütken. Hannover: Schroedel Verlag
- Roth, Heinrich 1969: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule 61, H. 7/8, S. 520-536, hier zitiert nach: Auswahl-Reihe A, Heft 9, Hannover: Schroedel Verlag, S. 56-72
- Roth, Heinrich 1983: Opposition. In: Die Deutsche Schule, 75, 1983, 2, S. 84
- Thiersch, Hans 1978: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, Ruprecht, Herrmann: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft (= Grundfragen der Erziehungswissenschaft, hg. von Klaus Mollenhauer, Bd. 2). München: Juventa Verlag, S. 11-108

Hans-Georg Herrlitz, geb. 1934, Dr. phil.; Professor em. am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; Mitglied der Redaktion dieser Zeitschrift;
Anschrift: Am Kreuze 53, 37075 Göttingen