

Herrlitz, Hans-Georg

## Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik - zwei getrennte Kulturen?

*Die Deutsche Schule* 96 (2004) 1, S. 6-9



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik - zwei getrennte Kulturen? - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 6-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273976 - DOI: 10.25656/01:27397

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273976>

<https://doi.org/10.25656/01:27397>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Offensive Pädagogik

---

Hans-Georg Herrlitz

## Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – zwei getrennte Kulturen?

*Für Hartmut Titze zum 60. Geburtstag*

Auf dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (München 2002) hat ein Vortrag des deutsch-amerikanischen Politikwissenschaftlers Hans N. Weiler für einige Aufregung gesorgt. Weiler, der 35 Jahre an der *School of Education* der kalifornischen *Universität Stanford* gearbeitet hat und erst kürzlich nach Deutschland zurückgekehrt ist, nutzte in München die Chance erhöhter publizistischer Aufmerksamkeit, um vor dem Hintergrund seiner beruflichen Erfahrungen in den USA den Zustand unserer Erziehungswissenschaft mit schneidender Schärfe zu kritisieren (vgl. den Text seines Vortrags in: Gogolin/Tippelt (Hg.): *Innovation durch Bildung*, Opladen 2003, S. 181-203). Die deutsche Erziehungswissenschaft, so lautet seine These, kommt ihrer Pflicht, bildungspolitische Entscheidungen empirisch zu erhellen und kritisch zu begleiten, kaum in einem angemessenen Umfang nach, ja sie lässt die Bildungspolitik schlechterdings im Stich. Diesem Versagen, so vermutet Weiler, „liegt eine tiefe Entfremdung zwischen den zwei Kulturen von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik zugrunde, die nicht auf Deutschland beschränkt ist, die aber hierzulande besonders stark ausgeprägt zu sein scheint.“ Auf der einen Seite des Grabens werde eine Bildungspolitik kultiviert, die wissenschaftliche Ergebnisse zwar gern zur Legitimierung politischer Entscheidungen heranzieht, „wo sie ins politische Konzept passen“, der aber im Grunde jede Bereitschaft fehlt, wissenschaftliche Ergebnisse „mit aller gebotenen Sorgfalt auszuwerten“. Auf der anderen Seite habe sich eine Erziehungswissenschaft etabliert, die immer noch „im Schatten ihrer eigenen Geschichte“ steht und in der „eine ganz außergewöhnliche Indifferenz gegenüber der Praxis von Erziehung“ vorherrsche:

*„Man stelle sich einmal vor, dass die Ingenieurwissenschaften den Prozess der technologischen Entwicklung wissenschaftlich so stiefmütterlich behandelten wie die Erziehungswissenschaften die Frage der Leistungsfähigkeit von Schulen, Lehrern und Hochschulen. Wir hätten mit Sicherheit eine empörte Diskussion in Deutschland über die Daseinsberechtigung der Ingenieurwissenschaften.“*

Mit diesem Vergleich ist bereits angedeutet, welche praktischen Absichten Weiler mit seiner Zustandsanalyse verfolgt und warum sein Münchener Kongressvortrag in der DGfE so viel Staub aufgewirbelt hat: Er stellt die Daseinsberechtigung der deutschen Erziehungswissenschaft in ihrer jetzigen Verfassung radikal in Frage und möchte ihr eine Rosskur verordnen, die sich am leuchtenden Vorbild seiner kalifornischen Erinnerungen orientiert. Wie pro-

blematisch das ist, zeigen zwei seiner Vorschläge, ein konzeptioneller und ein organisatorischer, besonders deutlich:

In konzeptioneller Hinsicht scheint Weiler der Meinung zu sein, dass „Bildungsforschung“ im Wesentlichen „Schulforschung“ sei und dass sich „Erziehungswissenschaft“ im Wesentlichen auf „Lehrerbildung“ reduzieren lasse. Wenn es, wie er selbst bekennt, über seinen „gesunden Menschenverstand“ geht, dass in Deutschland jemand „als ausgewiesener Erziehungswissenschaftler“ diplomiert werden kann, ohne sich „empirisch und systematisch mit Schule, Lehre und Unterricht beschäftigt zu haben“, so zeigt das nur, dass Weiler von der Vielfalt außerschulischer Erziehungsfelder und der darin begründeten Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge keine Ahnung hat. Auch wer – mit vollem Recht – die zentrifugalen Tendenzen dieser Ausdifferenzierung beklagt, wird kaum bereit sein, einen disziplingeschichtlichen Rückzug ins 19. Jahrhundert anzutreten.

In organisatorischer Hinsicht besteht Weilers fixe Idee in dem Versuch, das US-amerikanische Modell einer *School of Education* auf die Bundesrepublik zu übertragen und sog. „Zentren für Lehren und Lernen“ einzurichten, in denen Psychologen, Soziologen, Anthropologen, Ökonomen, Linguisten und Politikwissenschaftler eng mit Pädagogen zusammenarbeiten sollen. Das sieht auf den ersten Blick sehr vernünftig aus. Das Ärgerliche an diesem Vorschlag ist aber, dass die „Zentren für Lehren und Lernen“ die bestehenden erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche/Fakultäten nicht fachübergreifend *ergänzen*, sondern vollständig *ersetzen*, also die Gewähr dafür bieten sollen, dass die gewünschte Reduktion der Erziehungswissenschaft auf ihr lehrerbildendes Kerngeschäft und darin auf eine Minderheitenrolle auch tatsächlich stattfindet.

Wie gut solche Vorschläge in den engen Rahmen gegenwärtiger Finanz- und Wissenschaftspolitik hineinpassen, lässt sich schon daran erkennen, dass Weiler inzwischen in mehreren Bundesländern (Sachsen, Thüringen, Hamburg) ein beliebtes und erfolgreiches Mitglied von Hochschulentwicklungs- und Evaluationskommissionen geworden ist. Die Aufregung, für die sein Münchener Kongressvortrag in unserer Disziplin gesorgt hat, war also alles andere als unbegründet.

Dennoch wäre es ein Fehler, Weilers Kritik der deutschen Erziehungswissenschaft nur unter dem Gesichtspunkt seiner problematischen Konsequenzen und nicht auch von den produktiven Impulsen her zu beurteilen, die seine Philipika freisetzen könnte. Man kann seine Thesen nämlich auch – vierzig Jahre nach Heinrich Roths Göttinger Antrittsvorlesung vom 21. Juli 1962 – als ein erneuertes, verschärftes Plädoyer für eine „*realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*“ lesen – eine Wendung, bei der es Roth bekanntlich um die Ergänzung und Erweiterung hermeneutischer Verfahren durch eine „direkte Erforschung“ der Erziehungswirklichkeit mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Methoden gegangen ist (vgl. DDS 1963, S. 109-119). Roth sagte damals:

*„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.“*

Und ganz am Ende der Vorlesung stehen bei Roth die folgenden Sätze:

*„Die Verantwortung in der gegebenen pädagogischen Situation übersteigt die Einsichten, die Wissenschaft sichern kann; aber ohne Hilfe von Wissenschaft, ohne den Versuch einer kontinuierlichen Forschung über Jahrzehnte hinweg, fehlt in der Erziehung sozusagen das Sachverständigen-Gutachten, bleibt die Pädagogik im ungewissen Licht subjektiver Erfahrungen, im modischen Wechsel der Meinungen, unter dem Druck von Mächtigen, die nicht das Regulativ einer Wissenschaft vor Augen haben, der es um Wahrheit und Objektivität geht.“*

Roths programmatischer Appell hat die deutsche Erziehungswissenschaft der vergangenen vier Jahrzehnte zweifellos nicht unbeeindruckt gelassen. Niemand käme wohl heute noch auf die Idee, die Möglichkeit und Notwendigkeit erfahrungswissenschaftlicher Forschung im Erziehungsfeld grundsätzlich bestreiten zu wollen, und in einigen Teildisziplinen, z.B. in der Historischen Bildungsforschung, sind beachtliche, international anerkannte Forschungserfolge unübersehbar. Die Frage ist aber, ob sich die „realistische Wendung“ bereits derart breit und erfolgreich durchgesetzt hat, dass die deutsche Erziehungswissenschaft mit anderen empirischen Disziplinen vollauf konkurrenzfähig geworden ist – und diese Frage wird man bedauerlicherweise wohl immer noch verneinen müssen. Wenn kompetente Fachvertreter z.B. darüber klagen, ...

... dass die Zahl der erziehungswissenschaftlichen Forschungsanträge sowohl bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft als auch bei der VW-Stiftung relativ viel zu niedrig ist und dass dabei die empirische Schulforschung immer noch viel zu selten vorkommt,

... dass die Qualität dieser Anträge doch sehr häufig viele Wünsche offen lässt und es nur selten gelingt, in eigens veranstalteten Beratungsgesprächen eine nachhaltige Verbesserung zu erreichen,

... dass peinlicherweise das von der Forschungsgemeinschaft als Antwort auf TIMSS und PISA mit hohem Aufwand eingerichtete Schwerpunktprogramm „Empirische Bildungsforschung“ in der Erziehungswissenschaft jedenfalls vorerst auf ein nur schwaches Echo gestoßen ist,

dann muss man solche Sachverhalte wohl für höchst ärgerliche Symptome einer bedenklichen Schwäche unseres Fachs halten – und genau dies ist die Meinung, die neben vielen Fachgutachtern eben auch Hans N. Weiler vertritt.

Er hat in seinem Münchener Kongressvortrag die Notwendigkeit einer weitergehenden „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ nicht durch methodologische Grundsatzerörterungen, sondern – viel schlichter – durch die Benennung besonders dringlicher Forschungsaufgaben zu begründen versucht.

Weiler bestreitet nicht, dass es hier und dort vielversprechende Forschungsansätze gibt, und weist dabei ausdrücklich auf die Verdienste des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung hin. Aber er vermisst eben (ganz im Sinne Heinrich Roths) den planmäßigen, praxisrelevanten „Versuch einer kontinuierlichen Forschung über Jahrzehnte hinweg“, die öffentliche Akzeptanz erziehungswissenschaftlicher „Sachverständigen-Gutachten“, das „Regulativ einer Wissenschaft“, die weder dem „modischen Wechsel der Meinungen“ noch dem „Druck von Mächtigen“ folgt, sondern der es ausschließlich „um Wahrheit und Objektivität geht“. Dass einem solchen Konzept positivistische Missverständnisse drohen, darf freilich nicht übersehen werden.

Wer Weilers Katalog unbeantworteter Forschungsfragen nicht als ärgerliche Provokation, sondern als Aufforderung zu verstärkten Forschungsbemühungen deutet, dem wird es nicht schwer fallen, auf dem Gebiet der Schulpädagogik und Schulpolitik eine Fülle weiterer Aufgaben zu formulieren. Auf die völlige Vernachlässigung der Gesamtschulforschung ist bereits in der „Offensiven Pädagogik“ Heft 3/2003 (S. 265) hingewiesen worden. Ein weiteres, ganz aktuelles Forschungsfeld eröffnet sich in Niedersachsen durch das Schulgesetz der neuen Landesregierung vom 2. Juli 2003 und seine mutmaßlichen Folgen:

- Wie wird sich die Abschaffung der integrierten Orientierungsstufe auf das Lernklima der Grundschule, insbesondere im 3. und 4. Schuljahr, auswirken?
- Welche Bedeutung kann die Schullaufbahnpflicht der Grundschule am Ende des 4. Schuljahres erlangen, wenn die Erziehungsberechtigten „in eigener Verantwortung“ über die gewünschte weiterführende Schulform für ihre Kinder entscheiden sollen?
- Was ist eine „am Kindeswohl orientierte Schulformentscheidung“? Wie unterschiedlich werden die Erziehungsberechtigten verschiedener sozialer und kultureller Herkunft diesen Begriff definieren und praktizieren?
- Wie kann das Prinzip der „Durchlässigkeit“ praktisch verwirklicht werden, wenn das neue Schulgesetz gleichzeitig „eine stärkere Profilierung der einzelnen Schulformen“ fordert und betreibt?
- Wie wirkt sich die Verkürzung der gymnasialen Schullaufbahn auf 12 Jahre und die Einführung des Zentralabiturs sowie landesweiter Abschlussprüfungen an Haupt- und Realschulen auf die Entwicklung der gemessenen Schulleistungen aus?
- usw. usw.

Die Art und Weise, wie die niedersächsische Landesregierung in ihrem Schulgesetz mit den in- und ausländischen Schulreformerfahrungen der vergangenen 40 Jahre umgeht, ist ein deutlicher Beweis dafür, dass es in Deutschland tatsächlich „eine tiefe Entfremdung zwischen den zwei Kulturen von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik“ gibt. Insofern hat Hans N. Weiler Recht. Er irrt jedoch, wenn er in seinem Münchener Vortrag den resignativen Eindruck vermittelt, dass dieser Zustand unabänderlich sei. Wenn wir den Anschluss an die internationale Schulreformerentwicklung nicht endgültig versäumen wollen, dürfen wir nichts unversucht lassen, um jene beiden Kulturen wieder stärker miteinander ins Gespräch zu bringen. Die besondere Schwierigkeit erziehungswissenschaftlicher Politikberatung besteht offensichtlich darin, dass sie sich der Konkurrenz anderer empirischer Sozialwissenschaften stellen muss, ohne der Tendenz zu einer empiristischen, praktisch irrelevanten Selbstgefälligkeit zu erliegen. Eine Bildungspolitik, die sich dem kritischen Urteil wissenschaftlich ausgewiesener Experten entzieht, wird damit rechnen müssen, dass ihre öffentliche Legitimation ebenso rasch in Frage steht wie die einer Erziehungswissenschaft, die an der Verbesserung der menschlichen Verhältnisse kein Interesse mehr hat

*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