SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Pädagogik und Soziologie: ein Versuch, das Kreuzfeuer der Kritik zu kritisieren

Lempert, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Lempert, W. (1963). Pädagogik und Soziologie: ein Versuch, das Kreuzfeuer der Kritik zu kritisieren. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *15*(2), 257-269. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-10097

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

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

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

II. Spezielle Gebiete

PÄDAGOGIK UND SOZIOLOGIE

Ein Versuch, das Kreuzfeuer der Kritik zu kritisieren

Von Wolfgang Lempert

Wer gegenwärtig in Westdeutschland Pädagogik und Soziologie studiert, kommt sich zuweilen wie zwischen zwei feindlichen Heeren vor. Zwar scheint die Zeit der „Kreuzzüge", des Pädagogismus und des Soziologismus — von einzelnen, zudem als defensiv motivierten Vorstößen abgesehen — vorüber; der „Stellungskrieg", die Verteidigung der Autonomie des eigenen Faches gegen die behaupteten Herrschaftsansprüche der Nachbardisziplin jedoch dauert an: Pädagogen verdächtigen „die Soziologen", sie machten die soziale Realität zur pädagogischen Norm und betrachteten die Erziehung als Anpassung des Individuums an das Kollektiv[1]. Soziologen dagegen werfen „den Pädagogen" vor, sie schlössen — à la Palmström — von der pädagogischen Norm auf die soziale Realität oder sähen in der Gesellschaft den Ursprung von „Vermassung und Kulturverfall" und isolierten den „pädagogischen Bezug" von der gesellschaftlichen Wirklichkeit oder versuchten, die ganze Gesellschaft zu „pädagogisieren"[2]. „Entwertung" der Ideale — „Verfälschung" der Realität. So ist der Soziologe manchem Pädagogen als Soziologe und der Pädagoge manchem Soziologen als Pädagoge unglaubwürdig und suspekt.

Gründe genug, den „Todesstreifen", die „soziologische Pädagogik" bzw. die „pädagogische Soziologie" — überhaupt jede Beschäftigung mit beiden Fächern zugleich — zu meiden. Sonst könnte es passieren, daß der Doktorand sein Rigorosum nur besteht, wenn er die Jugendbewegung in der pädagogischen Prüfung als „Aufbruch zu neuen Ufern", im soziologischen Examen dagegen als spätbürgerliches Degenerationsphänomen beschreibt — und dabei jeweils entweder ausschließlich „einheimische Begriffe" gebraucht oder die fremden Fachausdrücke, die er verwendet, mit merklicher Verlegenheit bzw. Verachtung benutzt, sie gleichsam in Anführungsstriche setzt. Darum meditieren die meisten Pädagogen — während ihrer Ausbildung und danach — lieber über das hinreichend durchleuchtete Erziehungsziel des Neuhumanismus, über das „Bildungsideal der deutschen Klassik", und die meisten Soziologen untersuchen lieber die bereits leidlich erforschte Kooperationsstruktur des Industriebetriebs, die „moderne Arbeitswelt", statt die Schule als soziale Institution und die Gesellschaft als

Erziehungsfaktor zu betrachten und die Zusammenhänge zwischen Schulorganisation, Sozialsystem und Erziehungserfolg aufzuhellen.

Die Dringlichkeit der unzureichend erforschten Probleme im Grenzgebiet zwischen den Disziplinen führt zu der Frage nach dem Recht der Positionen, auf denen die Kontroverse beruht. Damit ist die Aufgabe der im folgenden dargestellten Überlegungen bezeichnet: Es wird versucht, einige Ansichten deutscher Pädagogen und Soziologen über Eigenarten von Pädagogik und Soziologie — Ansichten, die eine Verständigung erschweren — wissenschaftstheoretisch zu kritisieren.

Sachaussage und Werturteil

Die Vorwürfe, Soziologen seien wert-, Pädagogen realitätsblind, entspringen einer Auffassung, die von vielen Pädagogen und Soziologen vertreten wird.

Die pädagogische Theorie hänge — wie schon die Gleichheit der Bezeichnungen für die Erziehungswissenschaft und für ihren Gegenstand andeute — unlöslich mit der pädagogischen Praxis zusammen. Diese Verknüpfung begründe das „Wesen des pädagogischen Denkens": Alle Fragen der Erziehungswissenschaft ergäben sich aus den Nöten der Praxis, alle Antworten der Theorie zielten auf Konkretisierung im „Erziehungsfeld". Die Praxisbindung der Theorie bedeute zugleich Wertung: Nicht erst der Vollzug der pädagogischen Arbeit, sondern bereits deren Betrachtung setze die Entscheidung für ein bestimmtes Leitbild voraus. Aber auch umgekehrt: Nur die Erziehungswirklichkeit vermöge erreichbare Ziele zu zeigen[3].

Der Soziologie hingegen fehle eine solche Intention auf gestaltendes Tun. Ihre Aufgabe sei die distanzierte Feststellung dessen, „was sowieso geschieht und was gar nicht zu ändern ist"[4]. Reformvorschläge und Werturteile stünden allein den Vertretern der angewandten Wissenschaften und den professionellen Praktikern bzw. Politikern zu.

Die Gegenrichtungen — „deskriptive Pädagogik" und „normative Sozialwissenschaft" — haben in Deutschland bisher wenig Anhänger gefunden.

Zu fragen ist, ob eine wertende Pädagogik und eine wertfreie Soziologie als *Wissenschaften* betrieben werden können und ob die Pädagogik als *wertende* und die Soziologie als *wertfreie* Wissenschaft betrieben werden müssen.

Wertungen sind Stellungnahmen von Personen zu Sachverhalten[5]. Da keine Sache ihre Natur von selbst offenbart, da wir nur die Antworten erhalten, nach denen wir fragen, steuern Wertungen den gesamten Erkenntnisprozeß. Sie bestimmen Themenwahl, Problemstellung, Schlüsselbegriffe (daher die leidenschaftlichen Auseinandersetzungen um eine „angemessene" Terminologie) und Forschungsmethode. Erst wenn Gegenstand, Fragen, Kategorien und Unter-

suchungsverfahren festliegen, beginnen die Tatsachen zu sprechen — und nur sie —, liefert Erfahrung die Informationen und Logik deren Zusammenhang[6].

Selbst die exakten Naturwissenschaften sind längst nicht so wertfrei, wie vielfach behauptet wird. Das Mißverständnis liegt nahe: Ist die Entscheidung für die Beherrschung des Kosmos erst einmal gefallen, so bieten sich fast nur noch technische bzw. ökonomische, also „zweckrational" zu bewältigende Alternativen. Der Geisteswissenschaftler dagegen — im Banne der ständigen Wandlungen seiner Objekte — nimmt immer wieder an einer „Umwertung (bzw. Abwertung) aller Werte" teil; seine Wertgebundenheit tritt deshalb deutlicher in Erscheinung[7].

Die „Objektivität" derart gewonnenen Wissens — seine Anerkennung durch „alle vernünftigen Wesen" — zu sichern, bleibt nur *eine* Möglichkeit: Die investierten Wertungen als Wertungen darzustellen, ihnen den Charakter von „bekenntnismäßig eingeführten Axiomen"[8] zu verleihen, ihr wirkliches Subjekt, die wertende Person oder Gruppe, zum grammatikalischen Subjekt des Satzes, der sie beschreibt, zu „objektivieren"[9] — und nicht ihr reales Objekt, die bewertete „Sache" oder Situation, als grammatikalisches Subjekt mit dem Resultat der Wertung als Prädikat zu einem pseudo-objektiven Satz zu verbinden. Zwar erfüllen präzise Fragen, Definitionen und Hinweise auf die Forschungsmethode dieselbe Funktion wie die Enthüllung der Wertprämissen, jedoch erweitert und strukturiert ein Durchdenken der Grundentscheidungen den Informationshorizont des Wissenschaftlers, und die Beschreibung dieser Reflexion erleichtert dem Leser die Interpretation der Resultate[10].

Ein Merkmal, das alle Wissenschaften als Wissenschaften konstituiert, kann nicht die Autonomie einzelner Disziplinen begründen, auch nicht die Eigenständigkeit der Pädagogik gegenüber der Soziologie. Die Gegenthese behauptet — ob sie so gemeint ist oder nicht — die Wissenschaftlichkeit allein der Pädagogik und die Unwissenschaftlichkeit der Soziologie. Häufig jedoch hält sich nur der Soziologe an sein falsches, nicht aber der Pädagoge an sein richtiges Konzept. Dann verfehlen beide ihr Ziel: Der Soziologe die theoretische Wahrheit, der Pädagoge die praktische Wirksamkeit seiner Sätze; und ihr Widerstreit entspringt weniger dem Charakter der bevorzugten als den Einflüssen der verworfenen Wissensquellen. Dabei treiben Fehldeutungen und Fehlleistungen einander wechselseitig hervor: Indem der Soziologe sich bewußter Werturteile enthält, fließen unreflektierte Wertgefühle in seine Untersuchungen ein; indem er selbst nicht wertet, muß er fremde Entscheidungen übernehmen; und indem er soziale Tatsachen als zwingend beschreibt, ja im Zwang das Kriterium des Sozialen sieht[11] (so daß es Freiheit für ihn nur noch jenseits der Gesellschaft geben kann), dient er den jeweils herrschenden Interessen bzw. den Interessen der jeweils Herrschenden, verstärkt er die dominierenden „trends". Damit er-

weist sich seine Wertfreiheit als Illusion. Weil er auf Werturteile verzichten will, muß er seine Wertungen als Sachaussagen formulieren, wird er zum Opfer und zum Träger ideologischer Verführung[12], läßt er die Freiheit auch dort als Einsicht in die Notwendigkeit erscheinen, wo in Wirklichkeit menschliche Willkür regiert, verhüllt er als objektives Geschehen, was er als subjektives Verhalten entlarven und verfügbar machen könnte[13]. Dem Pädagogen erscheinen die Schwächen der als wertfrei verstandenen soziologischen Tatsachenforschung dann vielfach als Schwächen aller Soziologie und Empirie, und er verläßt sich allein auf die eigene Spekulation[14]. Entscheidungen bedürfen jedoch der Wirklichkeitsbilder als ihres Materials, und so besetzen subjektive Eindrücke das mögliche Feld der kontrollierten Erfahrung. Der Verzicht auf kontrollierte Erfahrung aber impliziert den Verzicht auf die sichere Erkenntnis der Erfolgsbedingungen des erzieherischen Handelns und damit den Verzicht auf die praktische Wirksamkeit der pädagogischen Theorie.

Nur indem sie die pädagogisch bedeutsame Wirklichkeit respektiert, kann die Erziehungstheorie die Erziehungspraxis vom Zwang der Wirklichkeit befreien. Denn mit den Grenzen der Realisation von Erziehungszielen wird zugleich der Handlungsspielraum innerhalb dieser Grenzen bewußt, wird die „normative Kraft des Faktischen" auf ihr Minimum, auf die Auswahl der überhaupt realisierbaren Ideale reduziert. Und nur durch die Objektivation seiner subjektiven Wertbindungen kann der Soziologe den möglichen Grad der Wertfreiheit seiner Aussagen erreichen.

Erkenntnis und Verantwortung

Häufig wird die Wert- und Praxisbindung der Soziologie zwar nicht negiert, jedoch stark beschränkt — wiederum von Pädagogen *und* Soziologen: Während in der Pädagogik die Theorie der Praxis so eng verbunden sei, daß der Erziehungswissenschaftler seinen „Auftrag" nur erfüllen könne, wenn er das rechte pädagogische Ethos besitze und sich für das Geschehen in den Schulen verantwortlich fühle[15], fehle der Soziologie ein derart unmittelbarer Bezug zur durch sie untersuchten Realität. Im Unterschied zum Pädagogen, der immer nur nach dem Einen, Notwendigen zu fragen habe, dürfe, genauer: *müsse* der Soziologe eine Mehrzahl von Perspektiven erfassen. Zwar habe auch *er* letztlich dem Handeln zu dienen, jedoch vollziehe dieses Handeln sich außerhalb der Soziologie und damit außerhalb der Verantwortungssphäre des Soziologen. Die Verantwortung für die soziale Praxis trage der Politiker, der Unternehmer usw. allein[16].

Aber auch dieser Abgrenzung widersprechen einzelne Pädagogen und Soziologen, auch *ihre* Notwendigkeit ist in Frage gestellt. So rechnen manche Päd-

agogen nur Aussagen, die in hohem Grade von der Praxis abstrahieren, ja *darin* den Sätzen anderer Disziplinen gleichen, zur *wissenschaftlichen* Erziehungstheorie[17]; und manche Soziologen betrachten sich als verantwortlich für die praktischen Konsequenzen ihrer Publikationen — eben weil diese Konsequenzen Konsequenzen ihrer Publikationen sind[18].

Das Recht scheint auf seiten der Minorität: Die Einsicht in die Relativierung des eigenen Ethos und in die Begrenzung seiner Realisation durch andere Wertrichtungen bzw. durch deren Wirksamkeit erweitert den Aussagespielraum des Pädagogen auch im Sinne der durch *ihn* erstrebten Ziele — analog dem Machtgewinn, den der Entschluß zur „zweckfreien" Betrachtung der Natur nach sich zog[19]. Und wie dem Naturwissenschaftler kann dem Soziologen die Anwendung seiner Erkenntnisse zugerechnet werden, weil die Möglichkeit ihres Gebrauchs in seinen Händen liegt[20]. Von ihm, dem Theoretiker, hängt es zunehmend ab, welche Lösungen der Praktiker überhaupt in Erwägung zieht. Die letzte Entscheidung bleibt freilich stets „der Praxis" überlassen — auch in der „pädagogischen Provinz".

So gelten die Forderungen des Aspektpluralismus *und* der Verantwortlichkeit für Pädagogik *und* Soziologie, und der Versuch einer Unterscheidung erweist sich abermals als mißglückt.

Die vorstehend beanspruchten Thesen sind pragmatischer und moralischer, nicht wissenschaftstheoretischer Natur. Wissenschaftstheoretisch erscheinen sie nicht zwingend, wohl aber legitim: Die Gültigkeit eines Aussagensystems bleibt von der Zahl der Wertprämissen unberührt, solange die Wertprämissen als solche präsentiert werden; und schon wenige Basisentscheidungen erschließen eine kaum je erfaßbare Menge von Informationen.

Gesellschaft und Individuum

Die Differenzen zwischen deutschen Pädagogen und Soziologen gründen nicht nur in Auffassungen über die Berechtigung von Wertungen schlechthin, sondern auch in Ansichten über die Legitimität bestimmter Wertinhalte: Das zweite Hauptthema der interdisziplinären Diskussion ist das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum. Hier beschränkt sich der weitgehende Konsensus über die wohl- und mißverstandene eigene und fremde Funktion auf die Vertreter der Erziehungswissenschaft: Die Autonomie der Pädagogik gründe in der Pflicht des Erziehers, den Einzelnen bis zum Zeitpunkt seiner Mündigkeit als Subjekt und als Individuum gegen alle absoluten Forderungen sowohl der objektiven Kultur als auch der gesellschaftlichen Mächte zu verteidigen. Dieser Anspruch meint mehr als die methodische Rücksicht auf das jeweilige Fassungsvermögen

des jungen Menschen; er erstreckt sich nicht nur auf den Weg, sondern auch auf das Ziel der Erziehung: Pädagogisch gerechtfertigt und bedeutsam sei allein die Bildung des „Zöglings" zur entscheidungsfähigen Persönlichkeit. Geistige Gehalte oder soziale Normen ausschließlich oder vorwiegend ihres Eigenwertes wegen zu tradieren, gilt nicht als pädagogisches Tun[21].

Den Anhängern dieser individualistischen Pädagogik erscheint *jede* Gesellschaft als eine „ärgerliche Tatsache", die das erzieherische Handeln hemmt und von der die pädagogische Praxis darum nach Möglichkeit getrennt werden sollte; und *jeder* Soziologe ist ihnen von vornherein unbequem und, soweit er Reformvorschläge riskiert, „falscher" Empfehlungen verdächtig; unbequem, weil er sie auf die „ärgerliche Tatsache" der Gesellschaft aufmerksam macht und — zugestandenermaßen — machen muß[22]; und „falscher" Empfehlungen verdächtig, weil er vor allem das *soziale* Handeln im Auge hat; denn was könne, wer den Menschen primär als zoon politikon betrachtet, von der Erziehung anderes verlangen als die Durchsetzung kollektiver Normen auf Kosten der Individualität[23]?

Auf der soziologischen Seite hingegen zeigt sich Übereinstimmung nur in der Kritik, in der Ablehnung eines übersteigerten pädagogischen Individualismus, nicht aber in der Behauptung einer eigenen kollektivistischen Anthropologie. So war es ein Soziologe, der die Gesellschaft eine „ärgerliche Tatsache" nannte[24] — als sei die Gesellschaft schon deshalb „ärgerlich", weil sie Gesellschaft ist. Derselbe Soziologe beschwört seine Kollegen, nur Probleme zu untersuchen, deren Lösung dem Individuum zugute kommt[25]. Nach dieser — durch mehrere deutsche Soziologen vertretenen — Auffassung kann und sollte die Soziologie „ein Werkzeug der Freiheit"[26] sein. Umgekehrt wird Erziehung gerade in der Soziologie zuweilen als Instrument der „Entfremdung" des Einzelnen zum „homo sociologicus" gesehen[27], zählt die Pädagogik der Weltmächte auch „adjustment" und „Klassenbewußtsein" zu *ihren* Zielen.

Die Frage heißt also: Muß der Pädagoge als Pädagoge primär dem Individuum dienen und vertritt der Soziologe als Soziologe notwendig soziale Interessen, die gegen die Individualität des Individuums gerichtet sind?

Diese Frage ist entweder ein Scheinproblem, oder sie ist ungenau formuliert — je nachdem, wie die Ausdrücke „Individuum" und „Gesellschaft" (bzw. „sozial") verstanden werden. Sie ist ein Scheinproblem, wenn „Individuum" den einzelnen Menschen und „Gesellschaft" den Inbegriff zwischenmenschlicher Beziehungen bezeichnet. Dann gibt es zwischen beiden keine Kontradiktion — als käme eines nur auf Kosten des anderen zu seinem Rechte. Wo und wie anders existiert Gesellschaft als in den Individuen, und welches individuelle Verhalten ist nicht gesellschaftlich wirksam und gesellschaftlich bewirkt? In diesem fundamentalen Sinne implizieren „Individuum" und „Gesellschaft" ein-

ander wechselseitig, und die zugehörigen Prozesse — „Individualisierung" und „Sozialisierung" — fallen in der individuellen wie in der gesellschaftlichen Entwicklung zusammen[28].

Die skizzierte Interdependenz zwischen Gesellschaft und Individuum gilt auch für speziellere Begriffe des Individuums und des Sozialen. „Individualität" heißt vielfach qualitative Besonderheit und Spontaneität; und in der neueren Soziologie steht „Gesellschaft" zunehmend für die normativen Bindungen, die dem Einzelnen durch seine Mitmenschen auferlegt werden und auferlegt sind[29]. Diese Bindungen sind keine Schranken, sondern die Bedingungen der Möglichkeit „individueller" Existenz: Die Unbestimmtheit ihrer Natur nötigt die Menschen zur gegenseitigen Feststellung und Kontrolle ihres Verhaltens[30]. Tritt ein Individuum in Widerspruch zu den Normen seines sozialen Verbandes, so handelt es dabei nicht einfach als es selbst, sondern zugleich als Anwalt anderer sozialer Spielregeln[31], und es fühlt den Zwiespalt auch in *sich*. Auf der anderen Seite ist kein Normensystem so perfekt, daß es dem Einzelnen gar keinen Spielraum mehr läßt[32], und oft wird individuelle Selbständigkeit zur expliziten sozialen Obligation[33].

Bis hierher erscheint „Anpassung an die Gesellschaft" als neutrale Definition des Erziehungsbegriffs, nicht als dessen soziologistische Verengung. Im Verlaufe dieses „Anpassungs"-Vorganges wird das „Individuum" nicht nivelliert, sondern allererst geboren[34] — sogar das Individuum im engsten Sinne des Wortes: Nur als Bestandteile des gesellschaftlichen Normensystems werden sozialkritische Reflexion und kulturschöpferische Produktivität zu Leitbildern der Erziehung.

Dennoch ist die Feststellung des Erziehungsziels nicht die Aufgabe des Soziologen[35]. In der Demokratie kann weder dem Erzieher noch dem „Zögling" die Eigeninitiative abgesprochen werden, in einer „totalen Gesellschaft" dagegen sind die geltenden Normen ohnehin offenbar.

Nur wenn das Wort „Individuum" allein den Außenseiter und den Neuerer bezeichnet und „Gesellschaft" allein das geschlossene Sozialsystem, erfassen diese Ausdrücke eine Antinomie. Dann aber wird „Erziehung" als „Anpassung des Individuums an die Gesellschaft" nicht mehr beschrieben, sondern postuliert. Postulate jedoch stehen dem Wissenschaftler als Wissenschaftler nicht zu. Indem er sie ausspricht, verläßt er den Boden seines Faches und betritt die Ebene der Politik. Weder verpflichtet die Soziologie den Soziologen zu Anpassungsforderungen, noch die Pädagogik den Pädagogen zum Widerstand[36].

Pädagogen, die sich im Namen der Pädagogik schützend vor den Einzelnen stellen, um den vermeintlichen Soziologismus abzuwehren, mißverstehen darum ihr Amt: Nur als Liberale müssen sie für das Individuum eintreten; als Pädagogen brauchen sie es nicht. Als Liberale aber werden sie auch im Lager der Soziologen Verbündete finden.

Von mehr oder minder bzw. un-„pädagogischen" Erziehungszielen zu sprechen, ist ebenso fragwürdig wie die Rede von mehr oder minder bzw. un-„sozialen" Gesellschaften und Gesellschaftsidealen. „Pädagogisch" ist niemals das Wozu, sondern immer nur das Was und das Wie. Allein die didaktische bzw. die erziehungsmethodische und -methodologische Meisterschaft rechtfertigt die pädagogische Autonomie. Denn eingesehen werden kann nur die Erreichbarkeit bestimmter Zielsetzungen, nicht aber deren Legitimität. Hier endet die Kompetenz der Experten, hier entscheidet jeder Mensch für sich selbst.

Allgemeines und Besonderes

Ähnlich beliebt unter deutschen Pädagogen wie die liberalistische Erziehungstheorie, die sich aus einem bestimmten Leitbild des Handelns ergibt, ist die eng damit verknüpfte historistische Epistemologie, eine primär theoretische Auffassung mit weitreichenden praktischen Konsequenzen: Der Parteinahme für das Individuum korrespondiert häufig eine Hochschätzung aller individuellen Ausprägungen der menschlichen Wirklichkeit. Nach dieser Konzeption ist das Bedeutsame einer geschichtlichen Erscheinung, was sie von allen gleichzeitigen Phänomenen und von ihren eigenen früheren und späteren Zuständen unterscheidet: ihre spezifische Struktur, der besondere Zusammenhang ihrer Elemente, dynamischer: das besondere Zusammenwirken ihrer „Momente". Als bedeutsam gelten folglich in der sozio-kulturellen Sphäre allein die einzigartigen und einmaligen Gestalten. Das angemessene Begreifen der Objektivationen des Geistes vollziehe sich in verstehendem Nacherleben ihres Werdens, nicht in erklärender Analyse ihres Seins; ihre adäquate sprachliche Darstellung führe zu einem System streng singulärer Sätze, nicht genereller Gesetze. Überspitzt ausgedrückt: Jeder Form der historischen Realität entspreche nur eine einzige Theorie und jeder historischen Theorie nur eine einzige Form der Realität.

Prognosen und Programme können durch solche Einsichten nicht gestützt werden. Die Zukunft und die Praxis bleiben ganz der Entscheidung überlassen — Agnostizismus und Dezisionismus sind eng miteinander verknüpft. Das skizzierte Konzept paßt deshalb schlecht zur pragmatischen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft. Es wird dennoch befolgt. So meiden Pädagogen — um das „wesenhaft" Ungleichartige nicht gleichzusetzen — die Anwendung quantitativer Forschungsverfahren; so lassen sie langfristige „trends" außer acht — weil ihnen die „eigentliche" Zukunft das „ganz Andere" ist; und so verwerfen sie die Regeln der Lernpsychologie als „mechanistische Psychophysik" — denn menschenwürdig erscheint ihnen nur die „intuitive" Unterrichts-„Methode".

Ihr Verdikt gilt auch den Soziologen; auch ihnen schreiben sie Verallgemeinerungen und daran anknüpfende Voraussagen und Empfehlungen zu[37]. Mit Recht: Selbst Soziologen, die die Soziologie als „verstehend" verstehen, wollen als Soziologen nicht verstehen, um zu verstehen, sondern um zu erklären[38]. Erklären aber heißt: Einen Fall auf eine Regel zurückführen, nach der er unter bestimmten Bedingungen eintritt und auch in Zukunft eintreten wird[39]. Sind die Bedingungen verfügbar, so gestattet ihre Kenntnis die willkürliche Reproduktion und die Modifizierung des durch sie bedingten Geschehens. Erklärung *zielt* geradezu auf Vorhersage des Kommenden und auf Veränderung des Gegebenen. Prophetische und reformatorische Tendenzen sind unter den Soziologen bis heute zu spüren — trotz aller Beteuerungen im Sinne einer reinen Deskription. Nicht zufällig waren die ersten großen Soziologen Ingenieure, ehe sie Soziologen wurden; und nicht zufällig fordert sogar ein Soziologe, der zu den führenden Anwälten einer nur beschreibenden Soziologie gehört, von den Vertretern seiner Disziplin die Mithilfe bei der Entwicklung von „Sozialtechnologien"[40] — ein Ausdruck, der in der soziologischen Literatur mehrfach erscheint[41]. Hier liegt auch der Anreiz für soziologische Forschung im pädagogischen Bereich: Erziehung erscheint als „unblutiger" Weg der sozialen Revolution[42].

Auch auf pädagogischer Seite gibt es nur wenige wirkliche „Dissidenten": Entwürfe einer empirisch gestützten „allgemeingültigen" oder gar „axiomatischen" Pädagogik sind im deutschen Sprachbereich selten[43].

Wieder ist zu fragen: Zeigen die herrschenden Tendenzen einen notwendigen Unterschied oder hemmen sie unbegründet die Kooperation?

Es steht dem Menschen frei, welche Züge seiner selbst er höher schätzt, die (relativ) besonderen oder die (relativ) allgemeinen[44]. Ob er dabei als Pädagoge oder als Soziologe urteilt, bleibt sich gleich: Das „soziale Handeln" ist nicht genereller als der „pädagogische Bezug". Je mehr aber der Pädagoge — genauer: der Erziehungs*wissenschaftler* — zum Historismus neigt, desto weniger kann sein Denken die pädagogische Praxis begründen.

Der Unterschied

So erscheinen die behandelten Unterschiede als Unterscheidungen von Pädagogen und Soziologen und nicht als Unterschiede zwischen Pädagogik und Soziologie. Zweifellos aber *sind* die Disziplinen voneinander verschieden. Ihre Verschiedenheit wurde in den vorstehenden Ausführungen vorausgesetzt und mehrfach konkretisiert. Konkretisiert, jedoch nicht ausdrücklich als differentia specifica hervorgehoben. Das soll abschließend geschehen.

Einziger Rechtsgrund der Unterscheidung besonderer Disziplinen ist die Notwendigkeit einer Institutionalisierung der Arbeitsteilung in der wissenschaftlichen Forschung und Lehre. Wie die Namen der einzelnen Disziplinen andeuten, beruht diese Arbeitsteilung auf der Trennung von Gegenständen bzw. von Gegenstandsbereichen oder, wegen der unscharfen Grenzen, von „zentralen Objekten“[45]. Auch die Bezeichnungen für die hier behandelten Disziplinen weisen auf deren Zentral-Objekte hin: Das zentrale Objekt der Pädagogik ist die Erziehung, die „Aufzucht“ der Heranwachsenden durch die Erwachsenen, das zentrale Objekt der Soziologie die Gesellschaft, das Miteinander- und Gegeneinanderhandeln der Menschen[46].

Diese „eigentliche“ Differenz steht der Zusammenarbeit nicht im Wege. Das Gemeinsame überwiegt: Beide Disziplinen untersuchen menschliches Verhalten. Die Verwandtschaft ihrer Gegenstände verbietet jede prinzipielle Abgrenzung ihrer Sichtweisen, ihrer Methoden: Nur als Menschen (bzw. als Anhänger einer politischen Richtung) können Pädagogen und Soziologen Liberale oder Kollektivisten sein, nur als Wissenschaftler können sie sich als wertfrei und als nur Besonderes erkennend mißverstehen oder ihre Verantwortung bejahen und mehr oder minder allgemeine Urteile fällen; durch ihre Fächer sind sie weder an bestimmte politische Konfessionen noch an spezifische Wissenstypen gebunden.

Darum braucht es auch im Grenzgebiet der Kompetenzen keine Streitigkeiten zu geben. Z. B. können die Fragen nach Einflüssen der sozialen Herkunft auf die „Bildsamkeit“, nach der Zuverlässigkeit bestimmter Formen der „Begabten“-Auslese und nach den Beziehungen zwischen der Position des Schülers in der informellen Struktur der Schulklasse und seinen Leistungen im Unterricht von Pädagogen kaum anders untersucht und beantwortet werden als von Soziologen. So erscheint es möglich, „pädagogische Soziologie“ bzw. „soziologische Pädagogik“ als „Grenz- und Zwischenwissenschaft“ zu betrachten und zu betreiben[47]. Das hieße: auch in der pädagogischen Provinz — die dann aufhören würde, „Provinz“ zu sein — die besonderen Erkenntnischancen zu nutzen, die der Umsturz überkommener Denkgewohnheiten impliziert.

Anmerkungen

[1] Vgl. z. B. *Erich Weniger* in: Rundbrief der Gilde Soziale Arbeit, XIII, 3, 1959, S. 4; *Helmut Schelsky*, Anpassung oder Widerstand?, Heidelberg 1961, S. 128/129.

[2] Vgl. z. B. *Schelsky*, l. c., S. 21—23 und 150—164 (Pädagogisierung als Zivilisationsgefahr), bes. S. 161 ff.; ders., Soziologie und Lehrerbildung, in: Soziale Welt 1/1961, S. 3—5.

[3] Vgl. vor allem *Theodor Litt*, Das Wesen des pädagogischen Denkens, in: Führen oder Wachsenlassen?, Stuttgart 1949, Anhang; *Wilhelm Flitner*, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg 1957; ferner: *Martin Rang*, Das Verhältnis der Pädagogik zur Soziologie und Psychologie, in: Zeitschrift für Pädagogik 1957, S. 42 und 48.

[4] *Helmut Schelsky*, Ortsbestimmung der deutschen Soziologie, Düsseldorf — Köln 1959, S. 126. Vgl. das ganze Kapitel V (Die Soziologie und die Praxis).

[5] Vgl. *Hans Albert*, Probleme der Wissenschaftslogik in den Sozialwissenschaften, in: *René König* (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1962, S. 45.

[6] Vgl. *Max Weber*, Die ‚Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1951 (erstmals in: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 1904). Gerade in dieser erkenntnistheoretischen Grundlegung einer „wertfreien" Soziologie hebt *Weber* die Unmöglichkeit „reiner" Erkenntnis deutlich hervor. — Wertungen lassen sich nicht — wie *Theodor Geiger* forderte — auf den „Frage-Antrieb" beschränken, sie tragen notwendig auch zur „Aussage-Steuerung" bei. Vgl. *Theodor Geiger*, Ideologie und Wahrheit, Stuttgart—Wien 1953, Kapitel VII (Frage-Antrieb und Aussage-Steuerung), bes. S. 113.

[7] Tatsache und Weise der Wertgebundenheit verschiedener Wissensarten wurden vor allem durch *Max Scheler* untersucht. Vgl. Die Wissensformen und die Gesellschaft, Leipzig 1926; Bildung und Wissen, Frankfurt/M. 1947; ferner: Wesen und Formen der Sympathie, Frankfurt/M. 1948.

[8] *Gerhard Weisser*, Normative Sozialwissenschaft im Dienste der Gestaltung des sozialen Lebens, in: Soziale Welt 1956, S. 12. Vgl. auch *Weber*, l. c., S. 156/157.

[9] In *diese* Form gebracht, können „Werte" auch *Gegenstand* wissenschaftlicher Untersuchungen sein. Zu den dabei möglichen Fragestellungen vgl. bes. *Weber*, l. c., Abs. a (Der Sinn wissenschaftlicher Kritik von Idealen und Werturteilen). Als wichtigste Form der wissenschaftlichen Behandlung von Werturteilen erscheint jedoch die Bedingung der Möglichkeit ihrer Deutung und Analyse: ihre ideologiekritische Identifikation.

[10] Der Streit um die Notwendigkeit der Explikation von Wertprämissen — vgl. *Albert*, l. c., S. 47 — führt letztlich auf eine rein terminologische Frage: ob ein Werturteil, das als Werturteil kenntlich gemacht wurde, weiterhin „Werturteil" heißen soll oder nicht.

[11] So *Emile Durkheim*, der auch in Deutschland als Mitgründer der modernen Soziologie betrachtet wird, in seinen „Regeln der soziologischen Methode", Neuwied 1961, S. 114. Dagegen: *Gerhard Wurzbacher*, Der soziologische Aspekt, in: *Gerhard Wurzbacher* u. a., Der Pfarrer in der modernen Gesellschaft, Hamburg 1960, S. 11—13. Daß *Durkheim* die Realität des Sozialen letztlich nicht in der äußeren Sanktionsgewalt, sondern in der — durch „Verinnerlichung" von Verhaltensnormen erworbenen — Gewissensbindung sah, geht bereits aus seinen „Regeln" hervor (vgl. S. 108/109), eindeutiger aber aus seinen späteren Werken, besonders aus seinen Arbeiten zur Pädagogik. Vgl. *René Königs* Einleitung zu den „Regeln", bes. S. 58; ders., *Emile Durkheim*, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1958, S. 576/577; *Talcott Parsons*, Vorwort zu *Emile Durkheims* Education and Sociology, Glencoe, Illinois, 1956, S. 9/10. Zur Frage des Verhältnisses von sozialem Zwang und individueller Freiheit vgl. u., „Gesellschaft und Individuum".

[12] Vgl. bes. *Theodor W. Adorno*, Soziologie und empirische Forschung, in: Wesen und Wirklichkeit des Menschen (Festschrift für *Helmuth Plessner*), Göttingen 1957; ferner *Jürgen Habermas*, Von den kritischen und konservativen Aufgaben der Soziologie, in: Wissenschaft und Verantwortung, Berlin 1962, S. 169; *Martinus J. Langeveld*, Education and Sociology, in: International Review of Education 1958, S. 134/135.

[13] Vgl. *Jürgen Fijalkowski*, Über einige Theorie-Begriffe in der deutschen Soziologie der Gegenwart, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1961, S. 107; *Christian von Ferber*, Die Institution der Arbeit in der industriellen Gesellschaft, im Erscheinen begriffene Habilitationsschrift; *Marian Heitger*, Pädagogik und Soziologie, in: *Petzelt, Fischer, Heitger*, Einführung in die pädagogische Fragestellung, Freiburg/Breisgau 1961, S. 57.

[14] Vgl. *Wolfgang Brezinka*, Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik 1959, S. 4.

[15] Vgl. z. B. *Erich Weniger*, Theorie und Praxis, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o. J., S. 21.

[16] Vgl. *Wolfgang Schulenberg*, Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957, S. 162/163; *Schelsky*, l. c., S. 115.

[17] Vgl. *Leonhard Froese*, Pädagogisches Ethos und gesellschaftlicher Auftrag, in: Zeitschrift für Pädagogik 1961, S. 12/13.

[18] Vgl. z. B. *Wilhelm Hennis*, Meinungsforschung und repräsentative Demokratie, Tübingen 1957, S. 45; *Christian v. Ferber*, Der Werturteilsstreit 1909/1959, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1959, bes. S. 24 und 35.

[19] Vgl. *Emile Durkheim*, Education and Sociology, S. 102. Denselben Gedanken formuliert für die Soziologie *René König* in seiner Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1962, S. 13.

[20] Zur moralischen Verpflichtung des Soziologen vgl. auch *König*, l. c., S. 16; *Rang*, l. c., S. 48

[21] Vgl. bes. *Georg Geissler*, Die Autonomie der Pädagogik, Langensalza 1929, S. 75, 82 und 92; ferner: *Rang*, l. c., S. 40 und 48/49.

[22] Vgl. *Schelsky*, l. c., S. 132, 134 und 144; ders., Soziologie und Lehrerbildung in: Soziale Welt 1961, S. 1—5.

[23] Vgl. *Josef Derbolav*, Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, in: *Josef Derbolav* und *Heinrich Roth* (Hrsg.), Psychologie und Pädagogik, Heidelberg 1959, S. 30; *Froese*, l. c., S. 28.

[24] *Ralf Dahrendorf* in: Homo Sociologicus, Köln und Opladen 1959, S. 10, 12, 16 usf. Daß die Abwertung alles Sozialen ebenso zur Verfestigung der jeweils gegebenen Gesellschaft beiträgt, daß sie die Freiheit ebenso in den Bereich der „reflektierenden Subjektivität" verbannt wie die „wertfreie" Deskription, ist hier nur am Rande zu vermerken.

[25] *Dahrendorf*, l. c., S. 61.

[26] *Helmuth Plessner*, Ansprache zur Eröffnung des 14. deutschen Soziologentags, in: Soziologie und moderne Gesellschaft (Verhandlungen des 14. deutschen Soziologentages), Stuttgart 1959, S. 16. Vgl. auch *König*, l. c., S. 15/16. Als Berufsideologie betrachtet, müßte der Liberalismus dem Soziologen mindestens ebenso nahe liegen wie dem Erziehungswissenschaftler, denn die Notwendigkeit einer Soziologie als „Wirklichkeitskontrolle" *(Schelsky)* wächst mit dem Freiheitsspielraum des Individuums. Vgl. *Plessner*, l. c.

[27] Vgl. *Dahrendorf*, l. c., S. 38.

[28] Vgl. *Durkheim*, l. c., S. 71, 76, 78, 82, 114, 122/123, 126 und 133.

[29] Erstmals bei *Durkheim* in seinem Werk über die Arbeitsteilung. Vgl. *René Königs* Einleitung zu den „Regeln", S. 31. Für die neuere deutsche Soziologie vgl. bes. *Dahrendorf*, l. c.

[30] *Parsons/Shils*, sprechen in diesem Zusammenhang von der „functional need of order" des Menschen. *Talcott Parsons* und *Edward A. Shils*, Toward a General Theory of Action, Cambridge, Massachusetts 1952, S. 175. Vgl. auch *Heinrich Popitz*, Soziale Normen, in: Archives Européennes de Sociologie 1961, S. 187/188.

[31] Vgl. *Klaus Mollenhauer*, Anpassung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1961, S. 357.

[32] Vgl. *Hans Paul Bahrdt*, Zur Frage des Menschenbildes in der Soziologie, in: Archives Européennes de Sociologie 1961, S. 15.

[33] Vgl. *Mollenhauer*, l. c., S. 351 und 354—359.

[34] Vgl. *Paul Fauconnet*, Durkheim's Pedagogical Work, in: *Emile Durkheim*, Education and Sociology, S. 33. — „Anpassung an die Gesellschaft" ist nur die manifeste Funktion der Erziehung. Gerade die von der übrigen Gesellschaft teilweise isolierten Erziehungsinstitutionen der industriellen Epoche wirken häufig „dysfunktional". Vgl. *Jean Floud* und *A. H. Halsey*, The Sociology of Education. A Trend Report and Bibliography, Oxford 1958, S. 168—174.

[35] In dieser Hinsicht muß *Durkheim* widersprochen werden, der die Soziologie für fähig hielt, das Ziel der Erziehung zu bestimmen. Vgl. l. c., S. 102, 129 und 134.

[36] Vgl. *Helmut Schelsky*, Ortsbestimmung der deutschen Soziologie, S. 134, 136 ff.; ders., Anpassung oder Widerstand? S. 153, 173 ff.; *Eduard Spranger*, Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1962, S. 7.

[37] Vgl. *Rang*, l. c., S. 41.

[38] Vgl. *Max Webers* Definition der Soziologie: „... eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will." In: Grundriß der Sozialökonomik, III, 1, Tübingen 1921, S. 1.

[39] Zum Problem der Vorhersage vgl. *Hans Reichenbach*, Der Aufstieg der wissenschaftlichen Philosophie, Berlin o. J., Kapitel 14 (Unser Wissen von der Zukunft).

[40] *Helmut Schelsky*, Ortsbestimmung, S. 120.

[41] Vgl. *Hans Albert*, Entmythologisierung der Sozialwissenschaften, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1956, S. 262.

[42] Diesen Hinweis verdankt der Verfasser *Christian von Ferber*. Die frühe Entstehung und breite Entfaltung der amerikanischen Erziehungssoziologie ist weitgehend sozialreformerisch motiviert. Vgl. *Floud/Halsey*, l. c., S. 165 und 171/173.

[43] Vgl. *Marko Stettner*, Studien und Fragmente zur axiomatischen Pädagogik, Graz 1955. — Zum Verhältnis von „Theorie, Forschung und Praxis in der Soziologie" vgl. außerdem den unter diesem Titel erschienenen Artikel von *Hans Zetterberg* in: *René König* (Hrsg.), Handbuch der

empirischen Soziologie, S. 64 ff., bes. S. 66 und 100; sowie *Hans Albert*, Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung, S. 46 und 55.

[44] Soweit Singuläres und Generelles zu trennen sind. Es gibt ebenso generelle Aussagen über das Singuläre wie soziale Bedingungen der individuellen Existenz.

[45] *Spranger*, l. c., S. 4.

[46] Vgl. *Durkheim*, l. c., S. 93; *Langeveld*, l. c., bes. S. 135; *Albert*, l. c., S. 60; *Zetterberg*, l. c., S. 70.

[47] Vgl. *Aloys Fischer*, Pädagogische Soziologie, in: Leben und Werk III/IV, München o. J., S. 115. „Soziologische Pädagogik" wird hier in derselben Bedeutung wie „Pädagogische Soziologie" verwandt. *Aloys Fischer* verstand unter „Soziologischer Pädagogik" eine soziologistische Anpassungstheorie. Vgl. Soziologische Pädagogik, l. c., S. 162/163.

Literatur

Bollnow, Otto Friedrich, Die Methode der Geisteswissenschaften, Mainz 1950.

Brookover, Wilbur B., Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung, in: Soziologie der Erziehung, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Hrsg. *Peter Heintz*), Köln und Opladen 1959.

Croner, Fritz, Tatsachen, Theorie und Wertungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1961.

Dahrendorf, Ralf, Betrachtungen zu einigen Aspekten der gegenwärtigen deutschen Soziologie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1959.

Edding, Friedrich, Zur Frage der Vorausberechnung und Planung im öffentlichen Schulwesen, in: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Nr. 24/25, Frankfurt/M. 1960.

Fischer, Aloys, Deskriptive Pädagogik, in: Leben und Werk II, München o. J.

Floud, Jean, Principles and Problems in the Sociology of Education, paper to be presented before the Fourth World Congress of Sociology, Stresa, Italy, September 1959.

Groothoff, Hans-Hermann, Das Selbstverständnis der Pädagogik, in: Die deutsche Schule 1960.

Habermas, Jürgen, Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie, in: Neue Sammlung 1961.

Hartfiel, Günter, Zum Verhältnis von Soziologie und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 1960.

Hülshoff, Rudolf, Die pädagogische Bedeutung soziologischer Forschungsergebnisse, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1960.

König, René, Einleitung und Artikel: Geschichts- und Sozialphilosophie, in: Soziologie, Fischer-Lexikon, Bd. 10, Frankfurt/M. 1958.

Krockow, Christian Graf von, Die Entscheidung, Stuttgart 1958.

Lemberg, Eugen, Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens, in: *Heckel u. a.*, Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958.

Litt, Theodor, Grundstile des pädagogischen Denkens, in: Bildung und Erziehung 8/9, 1955.

Mayntz, Renate, Soziologie in der Eremitage, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1961.

Pieper, Josef, Grundformen sozialer Spielregeln, Frankfurt/M. 1955.

Roth, Heinrich, Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, in: *Heckel u. a.*, Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958.

ders., Psychologie und Pädagogik und das Problem einer pädagogischen Psychologie, in: *Derbolav, Josef* und *Roth, Heinrich* (Hrsg.), Psychologie und Pädagogik, Heidelberg 1959.

Slotta, Günter, Die pädagogische Tatsachenforschung Pehr und Else Petersens, Weinheim 1962.

Weniger, Erich, Die Autonomie der Pädagogik, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o. J.

ders., Wissenschaftliche Methode und wissenschaftliche Haltung, in: Die Sammlung 1/1957.

Wrong, Dennis H., The Oversocialized Conception of Man, in: American Sociological Review 1961.