

Grenzkonflikte zwischen Soziologie und Pädagogik

Autor(en): **Hauswirth, Alfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **37 (1964-1965)**

Heft 2

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851528>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Grenzkonflikte zwischen Soziologie und Pädagogik

von Alfred Hauswirth

Die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im europäischen Kulturraum bezeugt uns, wie seit der Renaissance und der Geburtsstunde des naturwissenschaftlich-kausalen Denkverfahrens mehr und mehr auch die wertbezogenen Geisteswissenschaften – französisch: les sciences morales – ins Gravitationsfeld der «wertfrei» urteilenden Ratio hineingezogen worden sind. Wenn etwa Pascal, selbst ein genialer Mathematiker, streng unterschieden hat zwischen dem «esprit de géometrie» und dem «esprit de finesse» – wenn dieser «esprit de finesse» im Gefolge der französischen Literatur ihren Glanz und ihre Strahlkraft verlor, so stehen wir heute vor der Tatsache, daß die empirisch-«wertfreie» Betrachtungsweise durch die mechanistisch fundierte Psychologie des vergangenen Jahrhunderts und hernach durch Sigmund Freud weit in die Bezirke des Seelischen, durch Karl Marx (im wesentlichen) in die Lehren von der Gesellschaft eingegangen ist. Beider Doktrin wird in ihrer Einseitigkeit bis zum heutigen Tag angefochten; und dessen ungeachtet fährt sie fort, ihren unvermeidlichen Einfluß auf die Gestaltung des Lebens und Denkens auszuüben – nicht zuletzt in den Wissenschaften vom Menschen selbst.

Wir glauben kaum fehlzugehen, wenn wir annehmen, das nächste Feld, das der rationalistischen Strömung sich darbiete, sei dasjenige der Pädagogik. Unter dem Einfluß einer progressistisch orientierten Soziologie werden die der Erziehung überlieferten Normfundamente zusehends in ihrer Gültigkeit relativiert. Religion erscheint als «sakrale Legitimationsideologie»; einfacher: Glaube zerfällt in «Glaubenssätze»; Orientierung an überlieferten Werten bedeutet feiges Sich-Ergeben in «göttlichen und herrscherlichen Willen». – An der letzten internationalen Lehrertagung in Trogen hat ein soziologisch orientierter Referent das Gespräch in einem neuen «Bezugssystem» angebahnt. Und im Walter-Verlag Olten ist vor kurzem unter dem Titel «Die Welt der neuen Jugend»¹ der neueste Versuch zu einer Pädagogik erschienen, die das Überlieferte an-

erkannter Werte im Bildungsprozeß als autoritäre Beeinflussung betrachtet und den Menschen schon im Kindesalter zu «existentieller Rationalität» heranzubilden möchte.

Dies alles sind Symptome. Sie zeigen eine Verschiebung der Perspektiven und Kompetenzen an, ein sich veränderndes Verhältnis zwischen den Wertwissenschaften und der lebendigen Überlieferung. Sie deuten aber auch hin auf eine Spannungslage zwischen überlieferter Pädagogik und progressistisch orientierter Soziologie – einen Konflikt, den man in der bisherigen Diskussion gern mit dem Blick auf eine «gewandelte Wirklichkeit» ignoriert hat oder mit fragwürdigen Argumenten – Scheinbrücken und Scheinzäunen am Rande der Metaphysik – zu beheben meinte.

Ein erstes und in vielen Varianten wiederholtes Argument der progressistischen Soziologie, das die gute Nachbarschaft der Wissenschaften erhalten soll, ist dieses: Soziologie hat es mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit, mit dem Seienden zu tun, Pädagogik mit dem Sein-Sollenden. Eine säuberliche Scheidung. Aber sie enthüllt sich bei näherer Betrachtung doch wohl als «terrible simplification», indem sie das Wesen beider Betrachtungsweisen ein Stück weit verdunkelt. Sinn und Auftrag der Pädagogik, wie sie etwa von Paul Haeberlin und ähnlich vom deutschen Kulturphilosophen Eduard Spranger verstanden wurde, liegt darin, den jungen Menschen seiner göttlichen Bestimmung in *dieser Welt* entgegenzuführen. Damit ist eigentlich schon angedeutet, daß die Wurzeln entsprechender Erziehungswissenschaft nach zwei verschiedenen Richtungen laufen. Andererseits werden wir feststellen, wie auch die progressistische Soziologie nicht Beschreibung und Analyse der Wirklichkeit bleibt, sondern *Interpretation* dieser Wirklichkeit bedeutet und damit nolens volens über den Bereich der Empirie hinausgeht. Die Überschneidung beider Bereiche sei im folgenden in Anknüpfung an Sprangers Gedankenwelt näher ausgeführt.

Spranger sieht in der gesellschaftlichen Moral eine Seite der «objektiven Kultur», die in ihrer Gesamtheit die von einzelnen strebenden Individuen

¹ Konrad Pfaff: «Die Welt der neuen Jugend», Walter-Verlag, Olten 1963.

verwirklichten *Werte* verkörpert. Über der (veränderlichen) kollektiven Moral aber steht als Richtungsweiser das «Gute an sich» oder der «normative Geist» – eine ins Unendliche weisende Richtungskonstante, wirksam als sittlicher Willen Gottes. Dieses Überpersönliche und Über-Gesellschaftliche wird im Einzelnen konkretisiert erlebt als persönliche höchste *Bestimmung*: als normatives Formgesetz, das dem ganzen wertbestimmten Lebensvollzug Richtung geben soll. Im Individuum den Lebensvollzug aus dem Seienden in Richtung des Sein-Sollenden, des Ideals zu fördern, ist Sache der Pädagogik. Diese muß sich also sowohl nach der Seite der verwirklichten Kultur wie nach derjenigen der absoluten Norm hin orientieren. – Es ist nötig, dies zu betonen, weil an dieser Stelle die Konfliktsituation mit einer progressistisch orientierten *Soziologie* (etwa im Sinne Professor R. F. Behrendts), die sich ganz auf den Boden der Erfahrung zu stellen meint, gegeben ist. Wer objektive Normen und Kulturwerte nicht von der Transzendenz her begreift, sieht sich nämlich genötigt, sie (unter positivistischem Einfluß) von der gesellschaftlichen «Wirklichkeit» aus zu interpretieren, – etwa als Korrelat oder gar als Ausfluß vorgegebener Gesellschafts- oder Herrschaftsformen. Damit erscheinen sie nicht mehr absolut verbindlich, sondern funktionell verbunden, d. h. einseitig bezogen und relativiert. Der progressistisch orientierten Soziologie gewähren sie indessen eine sogenannt wertfreie Betrachtung und entheben sie (scheinbar) der Notwendigkeit, vom festen Grunde der Empirie hinauszubauen auf Metaphysik.

Solche empirische Betrachtung stellt ins Zentrum ihrer Lehre einen *Ideologiebegriff* im Sinne des klassen- und interesseverbundenen Denkens und Glaubens und schafft sich so implicite oder explicite eine Kultur- und Wahrheitskonzeption, die derjenigen überlieferter Bildung und Erziehung entgegensteht und entgegenwirkt.

Zunächst ist freilich nicht zu bestreiten, daß sich Erziehung innerhalb der Gesellschaft vollzieht, daß also eine Wechselbeziehung zwischen Erziehung und gesellschaftlichen Voraussetzungen besteht. Der Ideologiebegriff² in Professor Behrendts Buch «Der Mensch im Licht der Soziologie» (Kohlhammer 1962) erscheint nun aber viel umfassender, indem er geradezu das Normfundament der Religion als transzendente Legitimationsideologie exponiert und auch der klassischen Bildung ideologische Ausrichtung vorwirft. Normen, die etwa für Spranger

² Gemeint ist hier der Begriff der totalen oder «Weltanschauungsideologie»; vgl. «Der Mensch im Licht der Soziologie», p. 45.

letztlich aus der Transzendenz fließen, erscheinen hier als «erlernte» Richtmaße. «Eine der wichtigsten Funktionen der Sozialgebilde ist die Weitergabe solcher als verbindlich *erachteter*³ Leitideen von einer Generation zur andern (insbesondere in der Familie, der Schule, der Kirche, der Gemeinde) in der Form von Tradition und Glaubenssätzen.» Mehr als das: «Die sozialen Hierarchien und die ihnen entsprechenden Über- und Unterordnungsverhältnisse werden durch religiöse Vorstellungen gerechtfertigt und durch religiöse Riten zeremoniell gestützt» (Prof. F. R. Behrendt: «Der Mensch im Licht der Soziologie» p. 20 bzw. p. 32).

Mag dieser Ideologiebegriff sehr weit gefaßt sein, so erscheint er doch weniger einseitig als bei *Karl Marx*, der im Gefolge der französischen Aufklärungsphilosophen (De Tracy, Condillac usw., vgl. H. Barth «Wahrheit und Ideologie» 1945) einen beherrschenden Ideologiebegriff ins Zentrum seiner materialistischen Philosophie gestellt hat, wonach alle Äußerungen des Geistes nur als Reflexe *ökonomischer* Verhältnisse erscheinen. Prof. Behrendt stellt den Ideologiebegriff auf die breitere Basis aller gesellschaftlichen Voraussetzungen. Außerdem weist er darauf hin, daß Religion noch andere als gesellschaftliche Wurzeln habe, die jedoch für die soziologische Fragestellung nicht relevant seien. Als empirische Wissenschaft meint sich die Soziologie hier der weiteren Erörterung entheben zu dürfen, während doch erst die Behandlung dieser Grenzfrage dem Nichtsoziologen überzeugende Auskunft über Berechtigung und Tragweite des Ideologiebegriffes hinsichtlich der Religion zu geben vermöchte. – Wo sich freilich, wie heute, jede Wissenschaft vom Menschen gewissermaßen ihren Limes baut und die Universitas mehr und mehr in Fachschulen auseinandertritt, fallen solche grundlegenden Fragen in akademisches Niemandsland, das kein Fachmann zu betreten wagt.

Allein im Hinblick auf diese ungeklärte und unbequeme Wurzelfrage müßte uns die Legitimationshypothese in bezug auf den Glauben fragwürdig erscheinen – auch wenn wir nicht wüßten, daß Christi Botschaft das Reich des Geistes verkündet gegen Macht und Mammon und daß das soziale Wirken des Glaubens durch die Jahrhunderte unübersehbar reich ist. Darüber hinaus zeugt aber ein so weit gefaßter Ideologiebegriff vor allem auch gegen sich selber, und zwar in mehrfachem Sinne: Wer selbst den Glauben und das wissenschaftliche Denken im Bereich der Geisteswissenschaft weitgehend dem Ideologiebegriff unterstellt, müßte sich zunächst be-

³ Von uns ausgezeichnet.

wußt sein, daß er selbst diesem ideologischen Denken unterliegt und als vermeintlich objektiver Betrachter den archimedischen Punkt außerhalb allen gesellschaftlichen Bedingtheits niemals erreicht. – Wenn sich ferner in der Sicht der progressistisch orientierten Soziologie sogar die Glaubens- und Gedankenwelt ganzer Epochen, wie etwa des Mittelalters, als transzendente Legitimationsideologie entlarvt, so möchte man schließlich nicht bloß wissen, was da legitimiert wird (eine unsoziale Gesellschaftsstruktur), sondern auch fragen: Legitimation vor wem oder was? Die (paradoxe) Antwort müßte doch wohl lauten: vor *modernem* sozialem Denken und «Wissen». Eine antizipierte, a priori gesetzte Vorstellung von moderner sozialer Ordnung ohne Gott – dies ist, so will uns scheinen, die unsichtbare Wertachse, welche die hier kritisierte Legitimationstheorie konsequent durch alle Epochen hindurchtreibt. Diese Konstante wäre freilich kein angelerntes Richtmaß; als Wertachse durchstößt sie den Bereich der Empirie und kann nur in einer ungeschriebenen Metaphysik gelagert sein.

*

Mit dem Begriff der totalen Ideologie (nach Karl Mannheim), die auch Religion und Weltanschauung als Rechtfertigungsgedanken festlegt, scheint uns, bei allen Vorbehalten, der Schritt vollzogen von der Soziologie zum *Soziologismus*, d. h. zu einer Konzeption der Kultur, die auch alles rein Geistige und Menschlich-Individuelle unter die soziologische Fragestellung herabzwingt.

Hier drängen sich, als Impressionen gleichsam, Bilder aus der Vergangenheit auf. Seit der Aufklärung ist ja die Vernunft in verschiedenartigen Ansätzen immer wieder mit dem Anspruch auf Verabsolutierung an Kultur und Gesellschaft herangetreten – und es läßt sich im historischen Szenenwechsel auch verfolgen, wie sie sich dabei recht gerne selber mystifiziert hat. Die französischen Jakobiner ersetzten erstmals die überlieferte Religion durch einen offiziellen Kult der Vernunft, die im Namen der Tugend und der Volkswohlfahrt selbst den Terror idealisierte. – In den marxistischen Diktaturen von heute aber wähnt sich die Partei allein im Besitz einer «Wahrheit», die das Proletariat verwirklichen soll. Und bei uns schicken sich nun intellektuelle Kreise an, (bei allem verstärkten Ruf nach Gleichheit und Demokratie) eine bestimmte Richtung der soziologischen Wissenschaft als einzige Quelle des ideologiefreien Denkens zu anerkennen. Da mag denn in besonderem Maße gelten, was Michel de Montaigne schon von der Wissenschaft seiner Zeit gesagt hat: «La science est une marotte ou une puissance».

*

Die Beleuchtung des Ideologiebegriffs hat im ganzen gezeigt, wie die soziologische Sicht die überlieferten, in der Transzendenz wurzelnden Normen in ihrer Gültigkeit relativiert, während sie gleichzeitig auf eine neue Norm hintendiert. Das zweite, (vom ersten abgeleitete) Argument, mit dem sich die Soziologie konfliktlos von der herkömmlichen Pädagogik zu scheiden meint, soll dies noch verdeutlichen. Es dreht sich um die Frage, ob Soziologie der Pädagogik Normen setze oder nicht. Professor Behrendt schreibt: «Die Soziologie kann nicht, wie es manchen heute scheint, als Ersatz für Religion oder Ethik dienen, das heißt dem Menschen normative Ziele und Aufgaben setzen.» (Dynamische Gesellschaft, p. 10) Stellen wir daneben zunächst ein weiteres Zitat, an welches unsere Betrachtungen anknüpfen können: «Erziehung bedeutete bisher stets die Weitergabe der Kultur von der älteren auf die jüngere Generation, die Einordnung dieser in ein festes Gehäuse des Glaubens an göttlichen und herrscherlichen Willen und an Überlieferung. Die Dynamik hat diese ererbte Grundlage zerstört.» («Dynamische Gesellschaft, p. 118») ⁴ Zunächst muß nun erstaunen, daß hier, wie zur Zeit des politischen Absolutismus, göttlicher und herrscherlicher Willen in einem Atem genannt werden, während wir in der Schweiz und in vielen andern Staaten seit über hundert Jahren die politische Willensbildung durch das demokratisch eingerichtete Volk zu kennen meinen. Die verschlüsselte Aussage geht aber in ihrem Nachsatz viel weiter, indem sie feststellt, die Dynamik habe den Glauben an Gottes Willen – damit wohl auch den Glauben an göttliche Liebe und Erleuchtung – als Grundlage der Erziehung zerstört. Werden die transzendental fundierten Normen im Ideologiebegriff relativiert, so erscheinen sie hier, viel drastischer, zufolge der Dynamik der gesellschaftlichen und technischen Entwicklung sogar ihres Wurzelgrundes beraubt. Diese Soziologie setzt uns also vorerst keine neuen Normen; sie begnügt sich, die überlieferten Leitideen als von der Dynamik verflüssigt, liquidiert (im Doppelsinn des Wortes) zu erklären, und sie schließt damit entweder den Verzicht auf Normen überhaupt ein, oder aber das verkappte Postulat nach neuen, gleichsam säkularisierten Normfundamenten. Nur aus dieser zweiten Möglichkeit ist es indessen zu verstehen, daß Bücher über Soziologie lange Kapitel über die Bildungsaufgabe der Gegenwart enthalten, oder daß es Edmond Tondeur in seinem Referat an der internationalen Lehrertagung in Trogen (im Juli 1963) unternehmen konnte, von soziologischer Basis aus

⁴ Professor R. F. Behrendt: «Dynamische Gesellschaft», Scherz 1963.

einen neuen Bildungsauftrag im Sinne des Soziologismus für die moderne Gesellschaft zu umschreiben.

Der Bildung fällt in der soziologischen Sicht Prof. Behrendts die Pflege des «soziologischen Selbstverständnisses» in einer spontan nicht mehr verständlichen Gesellschaft zu. Bildung soll also im wesentlichen eine gesellschaftliche Orientierung sein, und damit ist wiederum der Primat der soziologischen Problemstellung ausgedrückt. Zwar sei es Pflicht, mit den gesellschaftlichen auch die moralischen Fähigkeiten des Menschen «zumindest in gleichem Maße zu stärken wie seine Fähigkeiten zur Naturbeherrschung». Die Frage ist nur: Was bedeutet hier «moralisch»? Das gesellschaftliche Selbstverständnis wird nämlich im Sinne der Soziologie nur durch die souveräne Ratio gewonnen, die Glaube und traditionelle Erziehung als erstarrte, ideologische Denk- und Handlungsschemata weit hinter sich läßt. Der Mensch mausert sich aus ideologischen Hüllen durch zu höchster Mündigkeit im ideologiefreien, rein rationalen gesellschaftlichen Selbstverständnis. Ja, der Raum menschlicher Entscheidungsfreiheit muß sich für den soziologisch Gebildeten gewaltig ausweiten, weil er nur außerhalb ideologischer

Scheuklappen der Tradition in echter Verantwortung zu handeln vermag.

Ältere und jüngere Pädagogen, die immer noch in der Verantwortung vor *Gott* zu stehen meinen, können sich angesichts dieser Verschiebung der Perspektiven nur noch fragen: Was bedeutet im neuen, soziologischen Sinne Verantwortung? – Verantwortung wofür und vor wem? – Was bedeutet «menschlich» und was «moralisch»? Hier werden neue Normen zumindest angedeutet, nämlich in einem antizipierten Bezugssystem, das nur den Eingeweihten, den ideologiefrei Denkenden bekannt ist.

Vielleicht wird ein kommendes Geschlecht von soziologisch geschulten Pädagogen die neuen Bezüge besser kennen und schließlich auch anerkennen. Wir begnügen uns mit dem Hinweis, daß in den Registrierungen sowohl wie in den verkappten Postulaten der progressistischen Soziologie eine Entwertung der überlieferten Werte sich ankündigt: Es scheint sich, mit Professor Behrendt zu reden, «eine Art von *Glauben an die Erlösungskraft der Gesellschaft*»⁵ durchzusetzen, ein Glaube «an die Fähigkeit des Menschen, wenigstens *kollektiv*⁵ seine Probleme zu lösen». («Der Mensch im Licht der Soziologie», p. 65).

⁵ Von uns ausgezeichnet.

Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens

(*Studien zur Stellung und Bedeutung der «empirischen» Forschung in der Erziehungswissenschaft*)

von Dr. Günter Slotta

(Schluß)

V.

Der pädagogischen Tatsachenforschung, wie sie im Jenaer Kreis um Peter und Else Petersen entwickelt wurde, geht es um mehrere Zielsetzungen, die sich in zwei Begriffen zusammenfassen lassen: Bildung und Erkenntnis. Einmal soll die pädagogische Tatsachenforschung ein Mittel zur Bildung des Erziehers sein und die Grundlage eines neuen Ausbildungsganges abgeben; zum anderen soll sie der Erkenntnisgewinnung dienen.

Die bildende Wirkung, die – nach Peter Petersen – von der pädagogischen Tatsachenforschung ausgeht, gewinnt in doppelter Weise Bedeutung: Zunächst beeinflusst die pädagogische Tatsachenforschung durch die spezifische Struktur ihrer Methode den Erzieher, den künftigen Erzieher, indem sie ihm «unerbittlich klar die Augen für seine eigene pädagogische Haltung, für seine Stoffbeherrschung, für seine Schülerführung in der pädagogischen Situation (öffnet). Und nach und nach wird er die ganze Fülle solcher Situationen in mehreren Varianten

erleben und zu beherrschen lernen, um bald zu einer vollen Gesellenleistung befähigt zu werden».³⁰ Dies vermag sie um so mehr, als «das Interesse an den pädagogischen Tatsachen, sie zu beobachten, einfach sie kennenzulernen, aber ebenso sehr um sich selbst daran zu prüfen und sich dadurch im eigenen Lebensbereich zu vervollkommen, . . . dem Menschen angeboren» ist.³¹

In ähnlicher Weise wie Ernst Kriek die Erziehungswissenschaft vor allem durch ihre Bildungsfunktion gerechtfertigt findet, ist die pädagogische Tatsachenforschung bei Peter Petersen für jeden, «der sich zum Lehrer und Erzieher ausbilden läßt, eine hochbedeutsame vorberufliche Schulung, die ihn zu ständiger wacher Selbstkritik, zu höchster

³⁰ P. Petersen, *Eigenständige (autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan im Dienste der pädagogischen Tatsachenforschung und der Lehrerbildung*, München 1951, Seite 21.

³¹ P. Petersen, *Von der Lehrprobe zur pädagogischen Tatsachenforschung*, S. 1.