

*Helmut Heid*

## Zur logischen Struktur einer empirischen Sozialpädagogik

Die folgende Ehrengabe schöpft ihr Recht aus dem Geist und dem Eifer, mit dem Friedrich Schlieper sich seit Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn in den Dienst der anfänglich wenig aussichtsreich erscheinenden Sache einer heute in Rang und Ansehen stehenden Gruppe pädagogischer Spezialdisziplinen gestellt hat. Er war Mitglied und sehr bald das Haupt einer *Minderheit*, die ihr theoretisches Konzept gegen die Autorität und die bis heute breit vorgetragenen Angriffe der herrschenden neuhumanistischen Erziehungsauffassung aufzubauen und zu vertreten hatte.

Die folgende Studie greift einen Ansatz auf, mit dem Friedrich Schlieper ebenfalls als einer der ersten „seiner“ Disziplin vor nahezu 40 Jahren den Grundstein für seine wissenschaftliche Laufbahn gelegt hat: die *empirische* Forschung. Daß Schliepers empirische Arbeiten (vgl. bereits seine Diplomarbeit und seine Dissertation) zurückgetreten sind, lag wohl nicht zuletzt daran, daß die neuen Disziplinen der Wirtschafts-, Sozial- und Berufspädagogik ein begriffliches und kategoriales Fundament benötigten, auf dem heute — nicht zuletzt von Schlieper immer wieder gefordert und angeregt — in verstärktem Maße empirisch gearbeitet werden kann und muß.

Die Forderung nach einer empirischen Forschung scheint sich auch in der Erziehungswissenschaft (wieder) durchzusetzen. Weniger diese Forderung selbst<sup>1</sup> als vielmehr ihre Verbreitung ist neu und bemerkens-

<sup>1</sup> Vgl. bereits Aloys Fischer, Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik (1913), in: H. Röhrs (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt/M. 1964, S.35 ff. Dieser selten zitierte Aufsatz hat an Aktualität bis heute

wert. Diskussionsbedürftig ist darüber hinaus vor allem das *Verständnis der Empirie*, das in den der nackten Forderung oder Duldung einer pädagogischen Tatsachenforschung hinzugefügten Begründungen, Konzeptionen oder Programmen enthalten oder ausgesagt ist.

## I.

In der Literatur lassen sich drei Grundtypen von Auffassungen nachweisen, die häufig nicht in *reiner* Form vertreten werden:

1. Die mit weitem Abstand verbreitetste Auffassung, die zwar eine pädagogische Tatsachenforschung anerkennt oder fordert, räumt ihr jedoch nur den „Umfang“ eines Forschungszweiges ein, der entweder von einer *normativen* Forschungsrichtung ergänzt, gebunden, „kontrolliert“, „korrigiert“ oder auch mit ihr in einer „Synthese aufgehoben“ werde(n müsse).
2. Nicht selten wird der „Empirie“ die „Theorie“ gegenübergestellt<sup>2</sup>. Auch hier gibt es verschiedene Auffassungsmodi: Während einige beide „Bereiche“ für *isolierbar* halten, glauben andere, sie nur *akzentuieren*, jedoch keinesfalls voneinander trennen zu können.
3. Eine dritte Auffassung, die explizite und konsequent nur von sehr wenigen Erziehungswissenschaftlern vertreten wird<sup>3</sup>, sieht die pädagogische Tatsachenforschung als einen eigenen, einer Ergänzung durch an-

nichts eingebüßt. Demgegenüber kann die methodologische Konzeption des folgenden vielzitierten Aufsatzes nicht aufrechterhalten werden (vgl. auch Anm. 14): A. Fischer, Deskriptive Pädagogik (1914), in: Ders., Leben und Werk, hrsg. v. Karl Kreitmair, Bd. 2, München o. J.; Rudolf Lochner, Deskriptive Pädagogik . . ., Reichenberg 1927, und nicht zuletzt das Päd. Werk Peter Petersens, z. T. neu hrsg.: Die pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965. Vgl. aber auch Alfred Petzelt, Grundlegung der Erziehung, Freiburg i. Br. 1954, S. 25: „Pädagogik ist keine empirische Wissenschaft . . .“; S. 38: „Sie muß sofort jeglichen Fundamentes entbehren, wenn sie sich auf sogenannte Erfahrungen stützt . . .“

<sup>2</sup> Vgl. z. B. Theodor Rutt, Erziehungswissenschaft als Voraussetzung pädagogischer Tatsachenforschung, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, 39. Jg., H. 3–1963; Martinus J. Langeveld, Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschr. f. Pädagogik, 10. Jg., H. 4–1964, und Wolfgang Lempert, Die Berichterstattung über die betriebliche Berufsausbildung . . ., in: Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Bd., H. 10–1966, S. 721.

<sup>3</sup> Vgl. bes. Wolfgang Brezinka, Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher, in: Zeitschr. f. Pädagogik, 12. Jg., H. 1–1966; Peter Roeder, Pädagogische Tatsachenforschung, in: H. H. Groothoff u. a. (Hrsg.), Pädagogik (Fischer-Lexikon), Frankfurt/M. 1964, und Rudolf Lochner, Deutsche Erziehungswissenschaft . . ., Meisenheim a. Gl. 1963.

dere Wissenschaftskonzeptionen oder Forschungsrichtungen nicht *bedürftigen* Typ von Erziehungswissenschaft an.

(1.) Zur Begründung oder Rechtfertigung der erstgenannten Auffassung werden vor allem folgende „Argumente“ genannt<sup>4</sup>:

- a) Die Pädagogik beschreibe „ein wissenschaftliches ‚Zwischenfeld‘, das einerseits durch die Empirie und andererseits durch die Spekulation begrenzt wird.“<sup>5</sup>
- b) Der Pädagoge sei (im Unterschied zu den Vertretern der meisten anderen Disziplinen) dem Gesetz der „reflexion engagée“ verpflichtet; dieses *verantwortliche* Engagement stelle ihn zugleich immer auch in Wertbindungen<sup>6</sup>.
- c) Eng damit zusammen hängt die der Pädagogik zugewiesene „Doppelauflage“ der seinswissenschaftlichen Analyse einerseits und der „normwissenschaftlichen“, wertbezogenen „Wegweisung“ andererseits. Während einige Erziehungswissenschaftler<sup>7</sup> zur Bewältigung dieser

<sup>4</sup> Vgl. hierzu auch Günther Dohmen, „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“, in: Päd. Rundschau, 20. Jg., H. 5–1966, S. 435 ff. Dohmen charakterisiert eine auch von ihm selbst vertretene „gemäßigte erfahrungswissenschaftliche Position“ folgendermaßen: 1. Sie erhebt nicht den Anspruch, das Gesamtgebiet der Pädagogik erfahrungswissenschaftlichen Methoden zu unterwerfen; 2. sie schränkt die naturwissenschaftlichen Exaktheitsansprüche ein und 3. sie anerkennt eine gewisse Bedeutung der erziehungsphilosophischen Reflexion und geisteswissenschaftlichen Hermeneutik für die empirische Forschung.

<sup>5</sup> Werner Linke, Aussage und Deutung in der Pädagogik . . ., Heidelberg 1966, bes. S. 141 ff. Vgl. auch Wilhelm Flitner, Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft, (zuletzt) in: H. Röhrs (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt/M. 1964, S. 141; Fritz März, Einführung in die Pädagogik, Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit, München 1965, S. 27, und Günther Dohmen, „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“, S. 44.

<sup>6</sup> Vgl. u. a. Wilhelm Flitner, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, 3. Aufl., Heidelberg 1963, S. 18; Heinrich Roth, Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, in: H. Heckel u. a., Pädagogische Forschung und Praxis, Veröff. d. Hochschule f. Internat. Päd. Forschung, I, Heidelberg 1958, S. 5 ff.; Wolfgang Klafki, Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß (1962), in: Ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1964, S. 46; Werner Linke, Aussage und Deutung . . ., S. 143 f., und Ulrich Freyhoff, Begabung und Bildsamkeit, in: Zeitschr. f. Pädagogik, 6. Beiheft, Weinheim 1966, S. 189.

<sup>7</sup> Z. B. bereits Max Frischeisen-Köhler, Philosophie und Pädagogik (1917), in: Ders., Kleine Pädagogische Texte, Heft 20, Berlin–Langensalza–Leipzig o. J.; Theodor Litt, Das Wesen des pädagogischen Denkens (1921), (zuletzt) in: H. Röhrs (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit; Erich Weniger, Theorie und Praxis in der Erziehung (1929), in: Ders., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952, und besonders Wilhelm Flitner und Werner Linke in den zit. Werken. Vgl. außerdem Hans Wenke, Die Erziehungswissenschaft – Spiegel oder Wegweiser der mo-

Doppelaufgabe, wie für die erziehungswissenschaftliche Forschung überhaupt, nur einen einzigen (z. B. „hermeneutisch-pragmatischen“) Methodentyp anerkennen, fordert die wohl größere Zahl der Pädagogen neben dem empirischen u. a. einen normativen Forschungszweig<sup>8</sup>.

d) Weiterhin wird geltend gemacht, die Begriffe „Erziehung“, „Erziehungsziel“ und „Erziehungsgegenstände“ („Bildungsgüter“) enthielten bereits eine Wertung, die nur um den Preis der Aufgabe dieser Gegenstände erziehungswissenschaftlichen Forschens selbst aus der Pädagogik eliminiert werden könne<sup>9</sup>.

e) Bereits die Problemwahl sei immer auch wertungsgesteuert, so daß schon von daher eine wertungsfreie Wissenschaft unmöglich sei<sup>10</sup>.

f) Eine nichtwertende Wissenschaft drohe zur Magd, zum Zuhälterdienst jeglichen Interesses zu werden<sup>11</sup>.

g) Schließlich enthalte und bewirke das Bemühen, wertende Aussagen zu vermeiden, „unreflektierte Wertgefühle“. Damit erweise sich Wertfreiheit vollends als Illusion<sup>12</sup>.

Auf die kritische Diskussion dieser „Argumente“, so reizvoll und notwendig sie auch ist, muß hier verzichtet werden. Jedoch wird im Zusammenhang der folgenden Darstellung auf einige hier gestellte Probleme eingegangen.

(2.) Der zweite Auffassungstyp verbindet in der weit überwiegenden Zahl der Fälle mit dem Begriff der „Theorie“ vor allem die Reflexion (erziehungs-)philosophischer Tradition und mit „Empirie“ die (unreflektierte) Ermittlung von Faktenwissen. In seltenen Fällen schließt der Begriff „Theorie“ die Erfahrungswissenschaft ein, während man mit

dernen Gesellschaft?, in: Universitätstage, Wissenschaft und Verantwortung, Berlin 1962, S. 43.

Linke bestreitet in Anlehnung vor allem an Flitner den pädagogischen Sinn, ja sogar die Möglichkeit einer Isolierung empirischer und normativer Erziehungswissenschaft.

<sup>8</sup> Vgl. z. B. Friedrich Schlieper, Allgemeine Berufspädagogik, Freiburg i. Br. 1963, S. 18 ff., und Alfons Dörschel, Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Wirtschaftspädagogik, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, 41. Jg., H. 2–1965.

<sup>9</sup> Vgl. u. a. Wilhelm Flitner, Stellung und Methode . . ., S. 142; Friedrich Schlieper, Allgemeine Berufspädagogik, passim und Alfons Dörschel, Die wirtschaftlichen Gegebenheiten als Objekt empirischer Wirtschaftspädagogik, S. 137 f.

<sup>10</sup> Vgl. z. B. Bernhard Schwenk, Empirie und Konstruktion in der Pädagogik, in: Päd. Rundschau, 20. Jg., H. 1–1966, S. 113, 117.

<sup>11</sup> Vgl. z. B. M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1960, S. 22.

<sup>12</sup> Vgl. z. B. Wolfgang Lempert, Pädagogik und Soziologie, Ein Versuch, das Kreuzfeuer der Kritik zu kritisieren, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie . . ., 15. Jg., H. 2–1963, S. 259 f.

„Empirie“ lediglich bestimmte *Forschungstechniken* kennzeichnet. Schließlich meint man mit dieser Unterscheidung zuweilen auch den Unterschied zwischen „Theorie“ im weitesten Sinne und „Praxis“ im engeren Sinne.

(3.) Nicht allein weil der dritte Typ des Empirie-Verständnisses in der Pädagogik kaum verbreitet ist und daher der Bekannt- oder besser: der Fruchtbarmachung bedarf, sondern auch weil die Argumente dieser Auffassung die traditionelle Erziehungsphilosophie „auf die Probe“ zu stellen, in neue Dimensionen fortzuführen, nach vorne gerichtet, für neue Probleme zu öffnen vermögen, soll diese Auffassung hier etwas ausführlicher, und zwar in Anlehnung an jene Wissenschaftstheoretiker dargelegt werden, auf die sich auch einige der zitierten Pädagogen (z. B. Brezinka, Lochner, Roeder und neuerdings Mollenhauer) berufen.

## II.

Im folgenden wird versucht, am „didaktisch verkürzten und aufbereiteten Modell“ eines erfahrungswissenschaftlich bereits einigermaßen kontrollierten Ausschnitts oder Teilstücks eines sozialpädagogischen Theorieansatzes die logische Struktur der pädagogischen Tatsachenforschung zu skizzieren.

1. Es wird zu den Trivialitäten alltäglichen Erfahrungserwerbs gerechnet, eine „zufällige Entdeckung“ zu machen. So sei auch hier von einer solchen „zufälligen Entdeckung“ ausgegangen, und zwar des bereits vieldiskutierten Inhalts, daß Arbeiterkinder in traditionellen und auch neueren Formen höherer Schulen unterrepräsentiert sind<sup>13</sup>. Diese „reine“, vorurteilsfreie (!) Erfahrung, so anerkennen auch die *Gegner* einer „reinen“ Tatsachenforschung, sieht man im allgemeinen als den Ursprung „für alle wissenschaftliche Erkenntnis“<sup>14</sup> an. Gegnerschaft

<sup>13</sup> Vgl. hierzu z. B. Ralf Dahrendorf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965.

Statt sich zu bemühen, die pädagogische Relevanz solcher Untersuchungen, deren Anzahl man im deutschen Sprachraum bis heute an den Fingern abzählen kann, zu erkennen, neigen Pädagogen noch häufig dazu, „die vordergründige Popular-Pädagogik mit dem statistischen und soziologischen ... Rechentstift“ anzuprangern und allen Ernstes „festzustellen“, es sei bedrückend, *in welchem Maß nicht mehr* gefragt werde, was „dem Wesen des Menschen wesensgemäß sein soll“. Siehe Richard Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1965, bes. S. 45 ff. und 32 ff. Vgl. auch Franz Pöggeler, Die Welt der Wahrheit und der Werte . . ., in: Echo der Zeit, Nr. 34 v. 21. 8. 1966, S. 11. Nichts gegen das Recht auf diese Frage; aber sind andere Fragen nicht erlaubt oder schon ein Zeichen des Verfalls?

<sup>14</sup> Vgl. z. B. Wilfried Hartmann, Die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Pädagogik, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, 41. Jg., H. 3–1965, S. 213.

gegen reine Empirie oder pädagogische Tatsachenforschung überhaupt wendet sich *kaum* (wenigstens nicht im vollen Bewußtsein der forschungslogischen und -psychologischen Problematik<sup>15</sup>) gegen diese „allgemein“ akzeptierte Auffassung<sup>16</sup>.

Bereits hier zeigt sich ein *grobes Mißverständnis empirischer Forschung* heute weithin geltenden Verständnisses, dessen Klärung u. a. den häufig erhobenen Vorwurf „empiristischer Naivität“ und Trivialität für diesen Ansatz gegenstandslos macht.

Bedingung bereits der elementaren Orientierung in den hundertfältigen jeweils wirksamen Reizen ist ein Selektionsmechanismus, der verschiedene psychosomatische Dimensionen und in den relevanten Wissenschaften verschiedene Namen besitzt<sup>17</sup>. So vermag auch nur derjenige die Unterrepräsentation von Arbeiterkindern an Höheren Schulen überhaupt erst wahrzunehmen, dessen Informationserwartung zu dieser Erfahrung disponiert und diese Information aus dem außerordentlich komplexen und an sich unstrukturierten Reizchaos „geistig“ produktiv selegiert. Vorgezeichnet, sozusagen institutionalisiert (und wohl deshalb

Hartmann referiert die Auffassung K. G. Pöppels. Sehr bemerkenswert ist an dieser Stelle der Aufsatz A. Fischers „Deskriptive Pädagogik“, in dem die hier referierte Auffassung einerseits in reinster Form expliziert und andererseits durch eine hervorragende Beispieldurchsetzung (von Fischer offenbar unbemerkt) eindeutig widerlegt wird. Die Identifizierung z. B. der „Ohrfeige“ als „pädagogische Tatsache“ ist „von jeglicher theoretischen Orientierung völlig unabhängig“ — wie Fischer allerdings fordert — gar nicht möglich.

<sup>15</sup> Dort, wo die „Verschränkung“ von „Empirie“, „Reflexion“ und „Engagement“ ausgedrückt wird, wechselt der Sprachgebrauch ziemlich regellos zwischen „hermeneutisch-pragmatisch“, „philosophisch-empirisch“, „historisch-empirisch“, „phänomenologisch-systematisch“, „spekulativ-empirisch“ und ähnlich. Vgl. z. B. Werner Faber, Das Studium der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule, in: Pädagogische Rundschau, 20. Jg., H. 5–1966, bes. S. 458.

<sup>16</sup> Vgl. als Beispiele an der Grenze zur hier vertretenen Auffassung Werner Linke, Aussage und Deutung in der Pädagogik, u. a. S. 181 ff.; Wilhelm Flitner, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, 2. Aufl., Heidelberg 1958, S. 15 („Wissenschaften sind nicht voraussetzungslos; sie entstehen aus vorwissenschaftlich erfahrener Wahrheit, wie sie im handelnden Leben selbst gefunden ... wird.“ – Hervorhebung nicht im Original), und Hans Peter Widmaier, Planung für eine aktive Bildungspolitik, in: Die Deutsche Schule, 58. Jg., H. 9–1966, S. 512. In dem dort abgebildeten Schema determiniert die Datensammlung die Kriterien und Standards und nicht, wie es forschungspsychologisch richtig wäre, umgekehrt.

<sup>17</sup> Vgl. auch (den im übrigen nicht unproblematischen Aufsatz von) Oswald Opahle, Die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Pädagogik in der Philosophie des hl. Thomas von Aquin, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, 40. Jg., H. 4–1964, S. 247, 250 ff.

kaum mehr bewußt) ist dieses selektive Weltverhältnis einerseits in der Begriffssprache<sup>18</sup> und andererseits in der *bisherigen Erklärung* der Realität. Erst durch Erfahrungsdaten, die mit dieser (auf vorwissenschaftlicher Ebene bloß diffusen, plausiblen) Erklärung kollidieren, die also *unerwartet* sind, entsteht ein Problem, dessen Bewältigung einen neuen Erklärungsversuch, eine *Hypothese voraussetzt*, in deren Licht neue Daten erst relevant oder auf Grund anderer Selektionsmechanismen selegierte und gespeicherte Informationen neu strukturiert werden; die also einen (neuen) bestimmten Zusammenhang zwischen Sozialstatus und höherer Schulbildung präzise und überprüfbar postuliert. Daraus nun geht hervor, daß die genannte „Entdeckung“ bzw. Neuorganisierung gespeicherter Information *weder zufällig noch vorurteilsfrei sein kann*.

Umgekehrt haben nur solche (elementare Daten beschreibende) Protokollaussagen<sup>19</sup> theoretische Relevanz, die in der logischen Folge einer Hypothese oder eines Hypothesensystems stehen.

Wenn „empirische Untersuchungen“ auch weithin durch diffuse, völlig unzulänglich orientierte, impressionistische Erhebung aller möglichen, jeweils „interessant dünkenden“ oder eben „üblicherweise“ erhobenen Daten gekennzeichnet sind, die ihrerseits alle möglichen, gerade opportun erscheinenden Annahmen bestätigen oder widerlegen — und diesen „blinden“ oder „naiven Empirismus“ trifft die oft heftige Kritik völlig zu recht —, so spricht das aber keineswegs im Prinzip gegen den hier skizzierten Selektionsvorgang als solchen, sondern lediglich gegen dessen wissenschaftliche Zulänglichkeit.

Im Bereich der Problem- und Hypothesenfindung spielen die subjektiven Neigungen, Interessen, Wertungen, Ängste, Intuitionen<sup>20</sup>, Spekulationen, das Engagement, das Temperament, die Phantasie, die visionäre Schau, vor allem aber die theoretische Vororientierung, der theoretische

<sup>18</sup> Vgl. Hans Albert, Probleme der Theoriebildung . . ., in: Ders. (Hrsg.), Theorie und Realität . . ., Tübingen 1964, S. 43 ff., und Philipp Frank, Wahrheit – relativ oder absolut?, Zürich 1952, S. 58 ff.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu J. M. Bodenhöfski, Die zeitgenössischen Denkmethoden, 2. Aufl., München 1959, S. 104 f.

<sup>20</sup> In dieser Funktion wird die „Intuition“ vor allem von der empirischen Sozialwissenschaft *nicht* – wie Helmut Klages in Übereinstimmung mit einer weitverbreiteten Auffassung befürchtet – geringgeschätzt. Vgl. Helmut Klages, Das Risiko der Kulturredaktion . . ., in: Soziale Welt, 17. Jg., H. 2–1966; vgl. auch Kl(aus) Pampus, Neue Anstöße für die Fortentwicklung der berufspädagogischen Theorie, in: Die berufsbildende Schule, 17. Jg., H. 9–1965. Pampus interpretiert (u. a.) diese Seite der modernen Erfahrungswissenschaft nicht korrekt (bes. S. 635).

Vorgriff, der *Entwurf* eine unentbehrliche Rolle<sup>21</sup>. Wohl vor allem an diesem Punkt, dem ein beträchtlicher Teil auch des Lebenswerks Schliepers noch unausgeschöpfte<sup>22</sup> Dienste tut, offenbart und bewährt sich die wissenschaftliche „*Produktivität*“.

Die in den Termini „*Spekulation*“, „*Vororientierung*“, „*Entwurf*“ ausgesagte Vorläufigkeit ist für die hier referierte Wissenschaftsauffassung ganz allgemein charakteristisch. Sie kennt keine *endgültigen* Wahrheiten und besitzt kein Wahrheitskriterium, sondern nur das bewährte Vertrauen in die Produktivität einer Kritik, die ihrerseits strengen Regeln unterworfen und selbst von der Kritik nicht ausgenommen ist!<sup>23</sup> Diese Wissenschaftsauffassung zieht die vielleicht einzig sinnvolle Konsequenz aus der hundertfältig belegten „*Tatsache*“, daß all unser Erkenennen Stückwerk, „*Menschenwerk*“, unvollkommen und unabgeschlossen ist<sup>24</sup>. Diese Wissenschaftsauffassung bekundet zugleich Respekt vor an-

<sup>21</sup> Vgl. hierzu u. a. G. Kade, Die logischen Grundlagen der mathematischen Wirtschaftstheorie als Methodenproblem der theoretischen Ökonomik, Berlin 1958, S. 126; Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, (zuletzt) in: H. Röhrs (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, S. 184, 188, und Otto F. Bollnow, Pädagogische Erfahrung, in: Ders., Einfache Sittlichkeit, 3. Aufl., Göttingen 1962, S. 163.

<sup>22</sup> Es gibt viele bedeutende Wissenschaftler, ganze Wissenschaftlergenerationen und -milieus, deren Hauptleistungen hier lagen und liegen. Wenn Paul F. Lazarsfeld (einem mündlichen Bericht Alfons Dörschels zufolge) Ende der 50er Jahre in einem Vortrag in München sagte: „Ihr Europäer, gebt ihr uns die Ideen, wir werden sie testen“, so bestätigt das genau diese Feststellung. Mehr noch: Hier wird eine Arbeitsteilung postuliert zwischen den Bereichen der Forschungspsychologie und der Forschungslogik, die bis heute allerdings nur in außerordentlichen (zeitlichen) Phasenverschiebungen recht unproduktiv „funktioniert“. Ideen gehen in die Geschichte ein, und oft erst nach Jahrzehnten und Jahrhunderten weist etwa eine Dissertation nach, daß ein neu erarbeiteter Forschungsansatz schon vor 200 Jahren konzipiert war (oder, das kommt freilich auch vor, man liest eine neue Klarheit, einen reflektierten Frageansatz in ein oft jahrhundertealtes mythisches Deutungsschema hinein!).

<sup>23</sup> Vgl. u. a. Hans Albert, Probleme der Theoriebildung . . ., S. 17 f., und William W. Bartley, Flucht ins Engagement . . ., München 1964, bes. S. 143 ff.

<sup>24</sup> Vgl. als beliebig herausgegriffenes Beispiel Marian Heitger, Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, 41. Jg., H. 2–1965, S. 122. Heitger konzediert: „Menschliche Reflexion aber gelangt . . . nur zu stückwerkhaftem Begreifen“, hält aber am Postulat der Absolutheit des Wesens und der überzeitlichen Geltung der von ihm behandelten Prinzipien ausdrücklich fest. Vgl. auch Hubert Henz, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Freiburg i. Br. 1964, u. a. S. 24.

Lassen sich diese beiden Auffassungen wirklich vereinbaren? Wie vermag das wohl unüberwindbar stückwerkhafte Begreifen sich der Absolutheit zu verwisern? Mit dem (freilich unbestreitbaren!) *Bekenntnis* zur Absolutheit *an sich* ist es für den wissenschaftlich-rationalen und lebenspraktischen Bereich nicht getan. Vielmehr schleicht sich hier sogar die „*Gefahr*“ ein, die permanente

deren Dimensionen der Weltdeutung und Daseinsvergewisserung<sup>25</sup>, ohne jedoch für sich selbst auf die strengstmöglichen Anforderungen zu verzichten.

Die angesichts der geschilderten subjektiven Bedingtheit der Problemfindung häufig aufgestellte These, daß „also“ keine Wissenschaft frei sei und frei sein könne von Subjektivität, Spekulation, Wertung, läßt erkennen, daß fünf von der modernen erfahrungswissenschaftlichen Methodologie getroffene Unterscheidungen nicht beachtet werden:<sup>26</sup>

a) Im Forschungsprozeß muß unterschieden werden zwischen der *forschungpsychologischen* Dimension, zu der vor allem die oben skizzierten *psychischen* Vorgänge der Aufmerksamkeits- bzw. Interessensteuerung, der Problemfindung und -formulierung gerechnet werden und der *forschungslogischen* Perspektive<sup>27</sup>, in der allein und ohne Rücksicht auf

Kritikoffenheit (die alleine die Ausscheidung falsifizierter Positionen ermöglicht – Approximationstheorie der Erkenntnis!) aufzugeben und einen stückwerkhaften Wissensstatus an einem beliebigen Punkt zu verabsolutieren. Von nicht geringerer methodologischer Problematik ist die mit dem Absolutheitsbekenntnis häufig einhergehende Abstraktheit der Prinzipien, die der (Willkür der) Interpretation freies Spiel lässt. Vgl. hierzu auch Ernst Topitsch, Über Leerformeln . . ., in: E. Topitsch (Hrsg.), Probleme der Wissenschaftstheorie . . ., Wien 1960.

Einen fruchtbaren Lösungsansatz bietet neuerdings Marian Heitger, Die Bedeutung des Normativen für den Begriff der pädagogischen Führung, in: Die Pädagogik als Wissenschaft . . ., Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, Heft 4, Bochum 1966, S. 112 ff. Vgl. ferner Wolfgang Brezinka, Die Krise . . ., S. 61 f., und Karl Rahner, Im Heute glauben, Einsiedeln 1965, S. 12. Außerdem ist zu erwähnen, daß die sogenannte „Negative Theologie“ (zum Begriff vgl. H. Vorgrimler, Negative Theologie, in: Lexikon für Theologie und Kirche, 2. Aufl., 7. Bd., Freiburg i. Br. 1962, Sp. 864 f.), dem Urteil hervorragender Sachkenner zufolge, selbst in der dogmatisch breit festgelegten katholischen Theologie stark an Bedeutung und Geltung gewonnen hat.

<sup>25</sup> Vgl. auch Wolfgang Brezinka, Die Krise . . ., S. 78.

<sup>26</sup> Diese Unterscheidungen werden zuweilen ausdrücklich mit dem Hinweis abgelehnt, es sei schizophren, z. B. die Werhaftigkeit der Entscheidung für ein Problem, die Werhaftigkeit menschlichen (auch Problemlösungs-)Verhaltens zwar anzuerkennen, sie aber aus dem wissenschaftlichen Zusammenhang eliminieren zu wollen. Hier kann nur knapp und unvollständig gesagt werden, daß dann jede theoretische Abstraktion (und Wissenschaft besteht geradezu daraus) schizophren ist, weil sie immer von zahlreichen real nachweisbaren Dimensionen der Realitätserfahrung einfach absieht.

<sup>27</sup> Zur hier nicht mehr diskutierbaren Problematik der Entstehung und Geltung der Logik vgl. u. a. Gottlob Frege, Die Grundlagen der Arithmetik . . ., Darmstadt 1961; Theodor Geiger, Ideologie und Wahrheit . . ., Stuttgart–Wien 1953, bes. S. 150 ff.; J. M. Bocheński, Die Entwicklung der formalen Logik, in: Gottfried Eisermann (Hrsg.), Wirtschaft und Kultursystem, Erlenbach–Zürich 1955; Günther Patzig, in: Philosophie, Fischer-Lexikon, Frankf./M. 1960.

die vielfältigen psychischen Vorgänge der Problemstehung die *logischen* Gesetze des wissenschaftlichen Begründungszusammenhangs der Problemlösung, d. h. der Hypothesenüberprüfung, Geltung besitzen.

Die strenge Befolgung der logischen Regeln verhindert, daß alle die Problem- und Hypothesenfindung fördernden Strebungen, Wertungen usw. die *Lösung* des Problems, d. h. die wissenschaftlichen Aussagen selbst, den kognitiven Begründungszusammenhang beeinflussen und verzerrn<sup>28</sup>.

Alles, was bis zur präzise formulierten Forschungshypothese geschieht — und das ist zweifellos ein sehr umfangreicher und entscheidender Abschnitt der Bemühungen eines Forschers —, hat (dennoch) im Hinblick auf den eigentlichen kognitiven, allein logischen Gesetzen unterworfenen Forschungsprozeß vorbereitende, fundierende Funktion: nämlich (1.) den *Forschungsgegenstand und das Forschungsverfahren zu determinieren*, (2.) die *Relevanz* der Erfahrungsdaten zu definieren und (3.) das *Forschungsergebnis* in logisch einwandfreier, semantisch eindeutiger, intersubjektiv kommunizierbarer und (empirisch) prüfbarer Formulierung *zu entwerfen*.

b) In enger Verbindung zur ersten Unterscheidung (und „praktisch“ in teilweiser Überlagerung mit ihr) muß ferner unterschieden werden zwischen Problemen der sogenannten *Forschungsbasis* oder den Forschungsvoraussetzungen einerseits und dem *Forschungsprozeß* selbst andererseits.

Daß der *ganze psychische Habitus* des Forschers an der „Fundierung“ wissenschaftlicher Forschung, nämlich an der Auswahl der Probleme, an der Entscheidung über die zu verwendenden Forschungsmethoden, an der Wahl oder Erfindung geeigneter Hypothesen, an der Bestimmung des Relevanzkriteriums für die Realitätserfassung und -erhebung, an der Operationalisierung der verwendeten Begriffe bzw. an der Wahl der Indikatoren usw.<sup>29</sup> maßgeblich (!) beteiligt ist, wurde bereits ausführlicher geschildert; jedoch wirken die Wertungen und Interessen der Problemwahl — wenn die Gesetze und Regeln der *Forschungslogik* nicht mißachtet werden — *nicht* in die Aussagen des wissenschaftlichen Begründungszusammenhangs selbst hinein.

Aus der Tatsache, daß ein Forscher die soziale Rekrutierung der Schüler Höherer Schulen untersucht, kann keine die wissenschaftlichen *Aussagen* betreffende Wertung herausgelesen werden. Es bleibt auch offen, ob dieser Forscher die Probleme der „sozialen Zusammensetzung“ der

<sup>28</sup> Vgl. hierzu auch Theodor Geiger, Ideologie und Wahrheit . . . , bes. S. 112 ff.

<sup>29</sup> Vgl. hierzu auch Abraham Kaplan, The Conduct of Inquiry, Methodology for Behavioral Science, San Francisco 1964, S. 381 ff.

Schüler Höherer Schulen höher oder niedriger bewertet als Probleme der Gestaltung von Schulgärten oder des Einflusses der Haltung von Haustieren in Schülerhaushalten auf irgendeine Verhaltensdimension der Schüler; und falls es nicht offen bliebe, so wäre diese Wertschätzung dennoch ohne jeden Einfluß auf die Aussagen der Untersuchung selbst. Es mag sein, daß der Forscher unbewußt (oder auch bewußt) seine Hypothesen im Sinne seines Engagements zu bestätigen „sucht“. Dieser Gefahr, die erstens wohl allseits auch in einer normativ oder „pragmatisch-hermeneutisch“ orientierten Wissenschaft als „Gefahr“ anerkannt wird<sup>30</sup>, die zweitens nicht *notwendig* eintreten muß und die drittens auch z. B. in normativen Aussagensystemen besteht, wird dadurch am wirksamsten begegnet, daß man die Aussagen für konstruktive wissenschaftliche Kritik offen, mit anderen Worten: intersubjektiv *überprüfbar* hält.

c) Die von der Semiotik<sup>31</sup> getroffene Unterscheidung der *syntaktischen* (logische Struktur der Beziehungen von Sprachsymbolen), der *semantischen* (Einbeziehung der Bedeutung der Sprachzeichen) und der *pragmatischen* (Einbeziehung der Benutzer der Sprache) Dimension der *Sprache*, aus der ja Wissenschaft besteht, hat *in diesem Problemzusammenhang* z. B. die Funktion, die erkenntnislogische Problematik von der *logisch* streng unterschiedenen *Wirkung* syntaktischer und semantischer Sprachsysteme abzugrenzen. Freilich ist diese Wirkung, sei sie *erstrebter* oder *nicht*, erzieherisch bedeutsam<sup>32</sup>, und sie kann zum *Gegenstand* syntaktischer und semantischer Aussagensysteme werden. In der Erziehungsphilosophie wird (wenn auch nicht im Zusammenhang des hier skizzierten methodologischen Bewußtseins) die Frage der Erlaubtheit bestimmter Forschungsvorhaben und vor allem deren Veröffentlichung im Blick auf *mögliche* (psychische) Wirkungen der Untersuchungsveröffentlichung diskutiert<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Der Nachweis, daß über derartige („Basis“-)Auszeichnungen nicht „doch wieder“ Wertungen in eine wertungsfrei konzipierte Wissenschaft hineinkommen müssen, kann hier aus Raumgründen nicht im einzelnen geführt werden. Vgl. hierzu Hans Albert, Wertfreiheit als methodisches Prinzip . . ., (zuletzt) in: E. Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaft, Köln-Berlin 1965, und Talcott Parsons Wertgebundenheit und Objektivität in den Sozialwissenschaften, Eine Interpretation der Beiträge Max Webers, in: Verhandlungen des 15. Deutschen Soziologentages, Tübingen 1965.

<sup>31</sup> Vgl. hierzu u. a. Wolfgang Stegmüller, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, 2. Aufl., Stuttgart 1960, S. 411 ff.

<sup>32</sup> Am Rande sei darauf hingewiesen, daß die (oft kleinmütige) Sekretierung bestimmten (hinreichend gesicherten) Wissens auch differenzierte erzieherische Probleme aufwirft. Vgl. hierzu Hartmut von Hentig, Die Schule im Regelkreis . . ., Stuttgart 1965, S. 14 ff.

<sup>33</sup> Vgl. z. B. Franz Pöggeler, Information und Bildung, in: Erwachsenenbildung, 11. Jg., H. 2-1965, S. 84 ff.

Ohne damit die Vieldimensionalität des Problems auch nur andeuten zu können, muß im Blick auf die hier thematische Perspektive gesagt werden, daß über die pragmatische Sprachdimension zwar die zur Forschungspsychologie und zu den sogenannten Basisproblemen gerechnete (vgl. a und b) Problemwahl oder die Entscheidung für einen bestimmten Typ von Wissenschaft (z. B. für eine normative Wissenschaftskonzeption) maßgeblich beeinflußt werden kann und wird; nicht dagegen werden (aus *logischen* Gründen) die allein logischen Gesetzen unterstehenden syntaktischen und semantischen Aussagendimensionen davon berührt. Diese Abgrenzung spielt bereits in die folgende Unterscheidung hinein.

d) Zahlreiche Probleme der traditionellen Erziehungsphilosophie resultieren aus der Vermengung *verschiedener semantischer Ebenen* bzw. Stufen<sup>34</sup>. *Wertungsgesteuerte* Zielsetzung und Verantwortlichkeit im Objektbereich der Erziehungswissenschaft — also im praktischen Erziehungshandeln selbst — fordern (von den bereits behandelten *Basisaussagen* abgesehen) keineswegs Wertungssteuerung von Aussagen in der dieses Handeln untersuchenden *Wissenschaft*. Und die Verantwortung des Erziehungswissenschaftlers (übrigens ebenfalls ein Problem der *Forschungsbasis*) ist eine andere als die des Erziehers.

Von dem Objektbereich und der Objektsprache muß auch noch die Metasprache unterschieden werden, die ihrerseits die Objektsprache zum Gegenstand hat<sup>35</sup>. (Die vorliegende Untersuchung ist auf der metasprachlichen Ebene angesiedelt: Sie behandelt die Erziehungswissenschaft objektsprachlicher Ebene.)

e) Schließlich ist es auch notwendig, zwischen *deskriptiven* und *explikativen* Aussagen einerseits und *präskriptiven* Aussagen andererseits zu unterscheiden. Zwischen diesen Aussagetypen gibt es eine *logisch* unüberbrückbare Differenz.

Wer in der Wissenschaft nur intersubjektiv und empirisch nachprüfbarer Aussagen zuläßt — und auf diese Determinante einer Definition der Wissenschaft scheint man sich mehr und mehr zu einigen<sup>36</sup> —, entscheidet sich damit automatisch gegen wertende Aussagen im *Inhalt* des wissenschaftlichen Begründungszusammenhangs. Damit wäre dieses Problem eigentlich erledigt. Die Behauptung, daß eine wertungsfreie Erziehungswissenschaft *unmöglich* sei, beruht entweder (wie meistens) auf

<sup>34</sup> Vgl. hierzu u. a. J. M. Bocheński, Die zeitgenössischen Denkmethoden, S. 59 ff.

<sup>35</sup> Diese Unterscheidung bleibt unberücksichtigt, z. B. bei Joachim Peege, Die Wirtschaftspädagogik im Spannungsverhältnis von Empirie und Normativität, in: Wirtschaft und Erziehung, 18. Jg., H. 3–1966 (z. B.: „Schulordnungen sind Teile der normativen, nicht der deskriptiven Pädagogik“ – S. 103).

<sup>36</sup> Vgl. Wolfgang Brezinka, Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik, S. 54.

einer Mißachtung der in den vorhergehenden Abschnitten (a—d) getroffenen Unterscheidungen, oder man übersieht, daß zumindest die Möglichkeit besteht, *rein erfahrungswissenschaftliche* Erklärungszusammenhänge anzuwenden. (Dazu an späterer Stelle mehr.) Für Pädagogen besteht die größte Versuchung darin, die unter c) und d) beschriebenen Problemebenen zu vermengen<sup>37</sup>. Hier wird die Erziehungswissenschaft nicht als ein System logisch verknüpfter Aussagen, sondern als ein Mittel der Erziehung (z. B. von Lehrern) angesehen, das dann seinerseits als Teil eines *praktischen* Erziehungshandelns *Gegenstand* der Erziehungswissenschaft sein kann. Der mögliche Einwand, daß es unrealistisch sei, davon abzusehen, daß „Wissenschafttreiben“ immer auch auf den Wissenschaftler (als welchen man z. B. den Pädagogikstudenten ansiehen kann) erzieherisch wirke, ist ein Symptom genau dieser logisch unzulässigen Vermischung verschiedener Ebenen. Auch die in der Hochschule institutionalisierte Erziehung oder Bildung *durch* wissenschaftliche Forschung vermag, wenn Wissenschaft als solche nicht aufgehoben und damit auch erzieherisch wirkungslos werden soll, am logischen Charakter der Wissenschaft selbst nichts zu ändern. Was z. B. an wertungsgesteuerter erzieherischer Zielsetzung in der Lehrerbildung *hinzukommt*, berührt die Erziehungswissenschaft als solche in gar keiner Weise, eben weil sie auf einer völlig anderen logischen Ebene steht. Der logische Charakter des erziehungswissenschaftlichen Begründungszusammenhangs muß also ganz klar von den (psychischen) Voraussetzungen und den erzieherischen Wirkungen, die die Erziehungswissenschaft besitzen mag, unterschieden werden.

Ein völlig anderes Problem wird angesprochen in der Frage, ob die Erziehungswissenschaft *in* ihren wissenschaftlichen Aussagen normsetzend, wegweisend sein *soll*. Es wurde bereits gesagt, daß seinswissenschaftliche von normativen Aussagen durch eine logische Diskrepanz getrennt sind und daß mit der Entscheidung für intersubjektive und empirische Prüfbarkeit gegen die Zulässigkeit normativer Aussagen entschieden wird. Jedoch gibt es keine Instanz, die eine derartige Entscheidung zu erzwingen vermag, vielmehr steht es jedem Forscher frei, und es lassen sich gewiß gute Gründe *dafür* angeben<sup>38</sup>, Werturteile zum *Inhalt*<sup>39</sup>

<sup>37</sup> Der Verf. weiß aus eigener Anschauung, wie auch Schlieper seinen Studenten in Diskussionen immer wieder ins Bewußtsein rufen mußte, daß Erziehung und Pädagogik (= Erziehungswissenschaft) auseinandergehalten werden müssen. Vgl. auch Friedrich Schlieper, Sozialerziehung – Sozialpädagogik ..., Heidelberg 1964, bes. S. 32 ff.

<sup>38</sup> Vgl. z. B. Ralf Dahrendorf, Sozialwissenschaft und Werturteil, in: Ders., Gesellschaft und Freiheit ..., München 1962, bes. S. 46 ff.

<sup>39</sup> Daß Werturteile als *Gegenstand* wissenschaftlicher Aussagensysteme (z. B. die logische Analyse erhobener Forderungen, deklarierter Zielsetzung und prakti-

seiner wissenschaftlichen Aussagen zu machen, wenn es dann auch aus logischen Gründen erforderlich ist, die normativen Aussagen als solche offen zu kennzeichnen und von den empirisch-explikativen Aussagen formal getrennt zu halten.

Wer jedoch eine wertungsfreie Erziehungswissenschaft für gefährlich hält, möge ernstlich prüfen, ob er nicht *bereits in der Wissenschaft* (überspitzt formuliert:) der Moralpredigt mehr zutraut als der nüchternen und exakten Analyse der Konsequenzen alternativer Entscheidungen<sup>40</sup>, vor denen der durch die Erziehungswissenschaft Beratene (zuvörderst der Erziehungspraktiker) selbst *auch dann* immer noch steht, *wenn das jeweilige erziehungswissenschaftliche Aussagensystem wertende Ratschläge, Empfehlungen und Warnungen enthält*<sup>41</sup>. Damit ist nur eine Komponente der Fehleinschätzung der beiden Wissenschaftskonzeptionen genannt. Verallgemeinernd sei die These gewagt, daß die Entscheidung gegen die engere Wissenschaftsauffassung sehr häufig auf einer gewaltigen Unterschätzung der Leistungsfähigkeit einer (reinen) Erfahrungswissenschaft<sup>42</sup>, auf einer Überschätzung der Leistungsfähigkeit einer normativen (und einer „hermeneutisch-pragmatischen“) Wissenschaftskonzeption und auch auf einer (vor allem die deutsche Sozial- und Geistestradition belastenden) Geringsschätzung der sittlichen Autonomie sowie auf mangelndem (erzieherisch eher destruktivem!) Ver-

zierter Zielverwirklichung von Erziehungsveranstaltungen, die sozialhistorische Analyse von Erziehungsidealen und Menschenbildern, die empirische Erhebung sozial geltender Wertungen usw.) den erfahrungswissenschaftlichen Charakter dieser Aussagen nicht antasten, dürfte unbestreitbar sein.

<sup>40</sup> Vgl. zur Diskussion dieses Problems im Hinblick auf die (praktische) Jugenderziehung Helmut Heid, Die Mitverantwortung der Jugend in Wirtschaft und Beruf, in: Verantwortung der Jugend in Staat und Gesellschaft, hrsg. v. Franz Pöggeler, erscheint Anfang 1968, Freiburg i. Br.

<sup>41</sup> Daß auch die (reine) Erfahrungswissenschaft de facto berät, daß eine pragmatische Orientierung der Wissenschaft weder Werturteile erfordert, noch die logische Struktur der Erfahrungswissenschaft beeinträchtigt, muß gegenüber der erdrückenden Mehrheit der Pädagogen betont werden, die der Erziehungswissenschaft eine eigene „Erziehungslehre“ beigeben zu müssen glauben. Diese unhaltbare Auffassung findet sich auch noch bei Lochner (Deutsche Erziehungswissenschaft, S. 487, 516 f., 519 ff.) und in einigen Thesen Brezinkas (Die Krise . . ., bes. S. 55: „nicht-wissenschaftliche Aufgabe, unmittelbar Weisungen für die erzieherische Praxis zu geben“).

Zu den wohl stichhaltigsten expliziten Empfehlungen für eine Wertbindung der Beratung vgl. Gerhard Weisser, Politik als System aus normativen Urteilen, Göttingen 1951, und denselben, Das Problem der systematischen Verknüpfung von Normen und von Aussagen der positiven Ökonomik . . ., in: Probleme der normativen Ökonomik und der wirtschaftlichen Beratung, hrsg. v. E. v. Beckerath u. a., Berlin 1963, S. 16 ff.

<sup>42</sup> Zu den Gründen vgl. u. a. Wolfgang Stegmüller, Hauptströmungen der Gegenwart Philosophie, S. 422 f.

trauen in die moralische Entscheidungsfähigkeit der Beratenen beruht. (Auf welche Erfolgserfahrung stützt sich der Optimismus der Normativisten?)

2. Damit die Forschungshypothese ihre erfahrungswissenschaftlichen Funktionen (Selektion relevanter Daten, Determination des Forschungsziels und -programms, Fortentwicklung der theoretischen Tradition) erfüllen kann, müssen die in ihr verwandten Begriffe, unter Berücksichtigung der forschungstechnischen Möglichkeiten, operational definiert, d. h. in Daten oder Sinneswahrnehmungen übersetzt werden<sup>43</sup>. Dabei müssen für den Begriff des Untersuchungsgegenstandes eine konkrete Untersuchungseinheit und für die Eigenschaftsbegriffe konkrete Indikatoren genannt werden, von denen erwartet werden kann, daß sie tatsächlich über die zu erfassen gesuchten Eigenschaften Auskunft geben. Die angenommenen Beziehungen zwischen den Eigenschaften müssen sich in Korrelationen der erhobenen Daten nachprüfen lassen. Die erhobenen Daten müssen sich schließlich in den theoretischen Ansatz rückübersetzen lassen<sup>44</sup>.

Hierzu ein Beispiel: Als (Orientierungs-)Hypothese sei vorgeschlagen: Je niedriger der Sozialstatus der Eltern von (potentiellen) Schülern Höherer Schulen ist, desto geringer sind die Aussichten der Kinder dieser Eltern, eine abgeschlossene höhere Schulbildung zu erwerben.

Die Zahl der hier „zuständigen Sachwalter“ ist nicht klein, die dieses Problem mit der fatalen „Lösung“ erledigt: Ungleichheiten auch in der Bildung habe es immer gegeben, werde es immer geben und — auch diese Formel hört man relativ häufig — müsse es geben („Wer soll denn sonst die Straßen fegen?“)<sup>45</sup>. Daß diese Form der „Erklärung“ des freilich emotional überladenen „Bildungsnotstandes“ extrem wenig mit Wissenschaft und Verantwortung aller hier relevanten Problemebenen zu tun hat, bedarf keiner weiteren Begründung.

<sup>43</sup> Zur relativ jungen Diskussion über die wissenschaftstheoretischen Probleme des Operationalismus vgl. bes. Gustav Bergmann, Sinn und Unsinn des methodologischen Operationalismus (1954), in: E. Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften; William Warren Bartley, Flucht ins Engagement, S. 97 ff., und Helmut F. Spinner, Theoretischer Pluralismus – Philosophie ohne Dogma, in: Die Ampel, Studentenzeitschr. d. Wirtschaftshochschule Mannheim, Nr. 32, Juli 1966, bes. S. 17 (dort zahlreiche Literaturangaben).

<sup>44</sup> Vgl. auch Klaus Rogmann, Techniken der empirischen Sozialforschung, hektogr. Entwurf eines Artikels „Methoden der empirischen Soziologie“ für: Handbuch der geisteswiss. Methodik, hrsg. v. Manfred Thiel, München 1966.

<sup>45</sup> Vgl. z. B. R. Krämer-Badoni, Im Geschwätz sind wir heute Meister, in: Die Welt, Nr. 126, v. 6. 6. 1963: „Es gibt nichts belangloses als die Rede vom Bildungsprivileg . . .“

Zur erfahrungswissenschaftlichen Überprüfung der genannten Orientierungshypothese erscheint — unter Berücksichtigung auch forschungstechnischer Möglichkeiten und forschungökonomischer Gesichtspunkte — folgende Operationalisierung zweckmäßig: *Untersuchungseinheit* sind die von Höheren Schulen erfaßten Schüler. Der Begriff „Höhere Schulen“ wird durch einen Katalog der als solche angesehenen Schulen konkretisiert. Als Kontrast- bzw. Kontrollgruppen wären einmal diejenigen Schüler der Grundschule zu erfassen, die aus Entscheidung (i. w. S.) oder durch Auslese gar nicht erst in die Höheren Schulen eingetreten sind, und zum anderen alle Schüler, die (aus welchen Gründen auch immer) vorzeitig aus der Höheren Schule ausgeschieden sind.

Der Eigenschaftsbegriff „Schüler Höherer Schulen“ wird durch den tatsächlichen Besuch der bereits definierten Höheren Schule operationalisiert. Als Indikator für die Bestimmung des Sozialstatus der Eltern dieser Schüler können: Bildungsstand, Beruf und Einkommen (des Familienvorstandes) gewählt werden. Die Skalierung erfolgt in Anlehnung an die „herrschende“ Prestigeskala (möglichst erfahrungswissenschaftlich als solche gesichert) durch Entscheidung des Forschers<sup>46</sup>. Als abgeschlossen soll eine Höhere Schulbildung dann gelten, wenn der Schüler die Abschlußprüfung bestanden oder ein mindestens ausreichendes Abschlußzeugnis der Höheren Schule erhalten hat. Die *Aussichten*, die Höhere Schule zu absolvieren, lassen sich ausdrücken im prozentualen Anteil der Kinder verschiedener Sozialschichten an den Absolventen Höherer Schulen usw. (vgl. folgende Tabelle).

Jetzt können mit Hilfe geeigneter Forschungstechniken (z. B. Auswertung der Schülerkartei der nach gesicherten Auswahlverfahren<sup>47</sup> ermittelten Individuen der Untersuchungseinheit; Befragung<sup>48</sup> dieser Schüler) die relevanten Daten erhoben, im Sinne der in der Hypothese postulierten Beziehung korreliert und interpretiert werden.

<sup>46</sup> Vgl. auch Morris Janowitz, Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie ..., 10. Jg., H. 1–1958, S. 1 ff.; Renate Mayntz, Begriff und empirische Erfassung des sozialen Status in der heutigen Soziologie, ebenda, S. 58 ff., und Karl Martin Bolte, Vom Umfang der Mobilität in unserer Gesellschaft, ebenda, S. 39 ff.

<sup>47</sup> Vgl. u. a. Hans Kellerer, Statistik im modernen Wirtschafts- und Sozialleben, Reinbek b. Hamburg 1960; Erwin K. Scheuch, Auswahlverfahren in der Sozialforschung, in: R. König (Hrsg.), Handbuch der Empirischen Sozialforschung, I. Bd., Stuttgart 1962, und Elisabeth Noelle, Umfragen in der Massengesellschaft ..., Reinbek b. Hamburg 1963.

<sup>48</sup> Vgl. z. B. Erwin K. Scheuch, Das Interview in der Sozialforschung, in: R. König, Handbuch der Empir. Sozialforschung und René König, Das Interview ..., 3. Aufl., Köln/Berlin 1962.

Die (geschätzten!) Erhebungsergebnisse ließen sich z. B. in folgender Tabelle darstellen:

	Obere Sozialschicht	Mittlere Sozialschicht	Untere Sozialschicht
1. (Bezugs-)Bevölkerung des Einzugsgebiets der in die Erhebung einbezogenen Schulen bzw. Schüler	5 %	40 %	55 %
2. Absolventen Höherer Schulen	40 %	55 %	5 %
3. In der Grundschule verblieben	1 %	14 %	85 %
4. Vorzeitig von der Höheren Schule abgegangen	15 %	25 %	60 %

Es läßt sich nun ein Syndrom bilden, das die Ausgangshypothese überprüft und auch im Hinblick auf andere Hypothesen des theoretischen Bezugsrahmens interpretiert werden kann (z. B.: im Hinblick auf Hypothesen über die Sozialschichtabhängigkeit der Weiter-Bildungs- und Leistungsmotivation oder mit Bezug auf die Hypothese, daß mit steigender Sozialschicht die Eltern eher geneigt sind, ihre Kinder zur Höheren Schule zu schicken und trotz auftretender Schwierigkeiten auf ihr zu belassen<sup>49)</sup>).

Es kann hier nicht mehr erörtert werden, inwiefern es (nicht allein aus forschungsoökonomischen Gründen) zweckmäßig und warum es auch problematisch sein kann, eine Untersuchung von vornherein mit verschiedenen (alternativen) Hypothesen zugleich anzusetzen und durchzuführen.

3. Es ist nicht unrealistisch zu unterstellen, daß sich die Ausgangshypothese bewährt. Nun wird man aber versuchen, die Hypothese zu verfeinern, indem man eine (oder mehrere) der Variablen präzisiert. Dies sei für die unabhängige („verursachende“) Variable beispielhaft mit einer Hypothese versucht, die sich auf eine auch heute noch weit verbreitete Auffassung stützt:

<sup>49)</sup> Vgl. u. a. Peter Martin Roeder, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: Peter M. Roeder u. a., Sozialstatus und Schulerfolg . . ., Heidelberg 1965, S. 10, und Ulrich Oevermann, Soziale Schichtung und Begabung, in: Zeitschr. f. Pädagogik, 6. Beiheft, Weinheim 1966, S. 169 f.

Je geringer die *finanziellen* Mittel eines Schülerhaushaltes sind, desto geringer sind die Chancen der Kinder dieser Haushalte, eine höhere Schulbildung abzuschließen<sup>50</sup>.

Die *Operationalisierung* dieser Hypothese enthält keine prinzipiell neuen Schwierigkeiten.

Im strengen Sinne der Logik kann diese Hypothese nur dann als bewährt angesehen werden, wenn folgender Fall *nicht* (in einer zu bestimmenden Häufigkeit) auftritt: (Abgekürzt:) Die finanziellen Mittel sind knapp, und die Schüler haben trotzdem eine (noch zu limitierende) Chance, die höhere Schulbildung abzuschließen. Tritt dieser Fall (in einer das bestimmte Limit überschreitenden Häufigkeit) auf<sup>51</sup>, dann muß die Hypothese als falsifiziert angesehen und aufgegeben werden.

Das Auftreten der Fälle, die von den drei übrigen Verknüpfungen der beiden Aussagenglieder (logisch: der beiden nicht isomorphen Variablen) beschrieben werden, sind dagegen dem aussagenlogischen „modus tollendo tollens“<sup>52</sup> zufolge, nicht geeignet, die Hypothese zu falsifizieren und eben deshalb auch ungeeignet, die Hypothese zu überprüfen<sup>53</sup>: 1. Die finanziellen Mittel des Haushalts potentieller Schüler sind knapp, und die Chancen der Kinder dieses Haushalts, eine höhere Schulbildung abzuschließen, sind niedrig. 2. Die finanziellen Mittel... sind nicht knapp, und die Chancen sind nicht gering. 3. Die finanziellen Mittel... sind nicht knapp und die Chancen... sind niedrig.

Es sei (durchaus realistisch) angenommen, daß die Korrelation der relevanten Daten nicht hinreicht, die Hypothese zu falsifizieren.

Ist damit der in der Hypothese behauptete Zusammenhang „bewiesen“ und damit die Hypothese endgültig bewährt?

<sup>50</sup> Hier vermutet man folgende „Ursachenelemente“: Das Schulgeld, Geld für Lernmittel und Fahrtkosten zur Überbrückung des Schulweges, Geld für Nachhilfeunterricht kann nicht aufgebracht werden; die Familie ist auf möglichst frühzeitige und einträgliche Erwerbstätigkeit des Jugendlichen (evtl. auf finanzielle Selbstversorgung des Jugendlichen) angewiesen; die finanzielle Armut ermöglicht weder die für eine höhere Schulbildung als notwendig angesehene Entlastung vom ökonomisch motivierten Leistungsdruck noch die Schaffung der vielfältigen Bedingungen für den Aufbau einer für bildungsförderlich gehaltenen familiären „Kultur“. (Letzteres wird erst im Lichte neuer Hypothesen expliziert, präzisiert und daher *theoretisch relevant!*)

<sup>51</sup> Die Frage nach der Qualifikation dieses Falles als Falsifikator, wie überhaupt der falsifizierenden Kompetenz wirft eine diffizile Problematik auf, die hier nicht mehr weiter diskutiert werden kann. Vgl. auch Anm. 71.

<sup>52</sup> Vgl. hierzu u. a. Morris R. Cohen und Ernest Nagel, *An Introduction to Logic*, London 1963, S. 102; Karl R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, New York 1959, S. 76, und J. M. Bocheński und Albert Menne, *Grundriß der Logistik*, 3. Aufl., Paderborn 1965, S. 40.

<sup>53</sup> Zur methodologischen Rolle der Falsifikation vgl. bes. Karl R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery*, bes. S. 78 ff.

Es wurde bereits gesagt, daß die hier referierte Wissenschaftsauffassung keine Wahrheitsgarantie zu bieten vermag. Allgemeine Hypothesen können aus logischen Gründen niemals „verifiziert“ werden; jedoch lassen sie sich eindeutig *falsifizieren*, wodurch die schon mehrfach genannte (wenn auch freilich noch unzulänglich charakterisierte) wissenschaftliche *Kritik* ihre hervorragende Bedeutung erhält. Das heißt also, Irrtümer können eindeutig *ausgeschlossen* und der Bewährungsgrad von Hypothesen kann durch wiederholte, unabhängige und strenge<sup>54</sup> Prüfungen vergrößert werden.

Eine besonders fruchtbare Form, zunächst bestätigte Hypothesen weiter und härter zu überprüfen, bietet die Konzeption *konkurrierender Hypothesen*.

Zunächst sei versucht, eine (Parallel-)Hypothese zu konstruieren, deren Falsifizierung auch die bisher bewährte Hypothese in Frage stellt:

Wenn die finanziellen Mittel der Schülerhaushalte knapp sind *und* die aus diesen Haushalten stammenden Schüler (kompensierende) finanzielle Förderung erhalten, dann besitzen diese Schüler die (quantitativ noch zu präzisierende) Chance, eine höhere Schulbildung abzuschließen<sup>55</sup>.

Diese Hypothese vermag durch die relevanten empirischen Daten unmittelbar falsifiziert zu werden.

Überdies scheint sich eine *konkurrierende Hypothese* zu bewähren: Wenn ein begabtes Kind der sozialen Ober- und Mittelschicht nicht die Höhere Schule besucht, so hat dies vor allem finanzielle Gründe; dagegen wenn ein begabtes Kind der sozialen Unterschichten die Höhere Schule nicht besucht, so sind dafür in erster Linie soziokulturelle Ursachen bestimmend<sup>56</sup>.

Auch die Bewährung dieser Hypothese verwirft die vorher angenommene Erklärung, daß finanzielle Armut die primäre und unmittelbare<sup>57</sup> „Ursache“ für die festgestellte Unterrepräsentation von Kindern unterer Sozialschichten sei.

<sup>54</sup> Als streng wird man eine Überprüfung dann ansehen können, wenn die zu prüfende Hypothese solchen Bewährungssituationen ausgesetzt wird, von denen namentlich *andere Wissenschaftler* (Intersubjektivität und Unbefangenheit!) die sichere Widerlegung der Hypothese erwarten.

<sup>55</sup> Den Hinweis auf diese Konstruktion und die Warnung vor der logisch nicht korrekten Konstruktion „Obwohl die finanziell armen Schüler Stipendien erhalten, haben sie keine Chance . . .“ verdankt der Verfasser Hans A. Esser, mit dem er hier referierte Probleme diskutiert hat.

<sup>56</sup> Vgl. Raymond Mulligan, Socio-Economic Background and College Enrollment, in: American Sociological Review, 1951, S. 188 f.

<sup>57</sup> Es berührt eine andere Problemkategorie zu fragen, ob hier das „Gefühl“, die *Meinung wirksam* ist, finanzielle Bedürftigkeit schließe vom Besuch Höherer Schulen von vorneherein aus.

4. Es ergibt sich nun die Notwendigkeit, eine neue Hypothese aufzustellen. Bei dem gleichzeitigen Versuch, die abhängige („verursachte“) Variable (im Sinne einer ebenfalls weit verbreiteten Annahme) zu präzisieren, läßt sich folgende neue Hypothese aufstellen:

Je geringer der Sozialstatus der Eltern (potentieller) Schüler Höherer Schulen ist, desto geringer ist der Grad der meßbaren (für den höheren Schulbesuch vorausgesetzten) „Intelligenz“ dieser Kinder.

Die Operationalisierung und Überprüfung der Variablen „Intelligenz“ macht bei dem heutigen Stand der Psychodiagnostik technisch (!) keine besonderen Schwierigkeiten<sup>58</sup>.

Die Überprüfung auch dieser neuen Hypothese erfolgt durch den Versuch, denjenigen Fall (in zu bestimmender Häufigkeit) nachzuweisen, dessen logische Ableitung die Hypothese ausdrücklich verbietet: (Abgekürzt:) Der Sozialstatus ist niedrig und die Intelligenz der Kinder ist nicht in dem von der Hypothese postulierten Sinne niedrig.

In den zahlreichen und umfangreichen Untersuchungen dieses Problems bzw. bei Anwendung herkömmlicher Intelligenztests läßt sich dieser Fall nicht (mit genügender Häufigkeit) nachweisen, vielmehr zeigt sich, daß die Leistungsrangreihe (zu unterscheiden von der Rangreihe des Leistungsvermögens) der sozialen Rangreihe gleicht, daß der Intelligenzquotient positiv mit dem Sozialstatus korreliert<sup>59</sup>. Die erhobenen Daten scheinen also die Hypothese zu bewähren.

Das weitergehende Bemühen, diese Hypothese ihrerseits zu erklären, hat zu zwei entgegengesetzten, hier nicht mehr diskutierbaren Konzeptionen geführt: In einem Fall wird dieses als Faktum akzeptierte Ergebnis durch eine biologistische Selektionstheorie (eine Art darwinistische „Zuchtwahl“) „erklärt“, im anderen Fall erklärt man dieses Phänomen durch soziale Determination der Intelligenz.

Es erweist sich jedoch „noch“ als fruchtbar, des allzu rasch akzeptierten Ergebnisses ungeachtet, die Hypothese selbst in Frage zu stellen. Hier nun führt — wie nach dem früher bereits Gesagten einleuchtet — die Bewährung der alten Hypothese an den *Tatsachen* zunächst nicht weiter, vielmehr muß die Hypothese durch die strengste und effektivste Form der Kritik (Helmut F. Spinner), nämlich „theoretisch“ überprüft werden.

<sup>58</sup> Vgl. hierzu u. a. Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 6. Bd. Psychologische Diagnostik, hrsg. v. R. Heiss, Göttingen 1964.

<sup>59</sup> Vgl. z. B. Maria Nelles-Bächler, Der Einfluß der sozialen Klassenzugehörigkeit auf Schul- und Intelligenzleistungen, Essen 1964, und Ulrich Oevermann, Soziale Schichtung und Begabung, S. 168, und die zahlreiche dort genannte Literatur.

Mehrere unabhängig voneinander durchgeführte empirische Untersuchungen bestätigen in zunehmendem Maße die Vermutung der *Abhängigkeit des Kriteriums zur Prüfung der Intelligenz von sozialen Determinanten*. Sie erweisen die systematische Verzerrung des Kriteriums im Sinne der Sozialschichtung, oder schärfer: den zirkulären und damit logisch tautologischen Charakter der Prüfung und des Prüfungsergebnisses. Je besser es zu gelingen scheint, die als schichtabhängig gesicherten Kriterien (z. B. bestimmte Eigenschaften des Sprachverhaltens) aus dem Prüfungsmaßstab zu eliminieren, desto mehr nähern<sup>60</sup> sich die Ergebnisse der Intelligenz- bzw. Leistungsprüfung quer durch alle Sozialschichten einer sogenannten Normalverteilung, weil in diesen Prüfungen bisher unbeachtete, besser über alle Sozialschichten gestreute Leistungsqualitäten sichtbar werden. Daß sich aus der Diskrepanz zwischen schichtunabhängiger Auslese und schichtdeterminiertem Standard des Leistungsanspruchs der Höheren Schule eine Fülle neuer erziehungspraktischer Probleme ergibt, sei in diesem Zusammenhang nur erwähnt.

Hier nun zeigt sich, daß eine an den Fakten „bewährt“ scheinende Hypothese im Lichte *besserer* (an der kontrollierten Erfahrung) bewährter Konkurrenzhypthesen noch fruchtbar kritisiert und falsifiziert werden kann.

5. Erst dieser qualifizierte erfahrungswissenschaftliche Prozeß des organisierten Entwerfens, Prüfens, Verwerfens und Neukonzipierens von Hypothesen zur strukturierten Erfassung und theoretischen Erklärung des beispielhaften Faktums, das seit Jahrzehnten bekannt ist und ohne theoretische und (nicht zuletzt deshalb) praktische Lösung geblieben ist, hat zu einem ganzen System von Hypothesen, man kann schon sagen zum *Ansatz* einer erfahrungswissenschaftlichen Theorie (Vielzahl miteinander in Beziehung stehender Hypothesen) geführt, die das fragliche Phänomen weitgehend erklärt und seine praktische Bewältigung ermöglicht<sup>61</sup>. Einer der unerwartetsten und fruchtbarsten (relativ gut isolier- und kontrollierbaren) Erklärungsausschnitte (wohl neben und in teil-

<sup>60</sup> Freilich bleibt hier ein „Rest“, der durch die milieubedingte Hemmung möglicher Lernprozesse und damit der kognitiven Leistungen erkläbar ist. Vgl. auch U. Oevermann, Soziale Schichtung . . ., S. 176 f.

<sup>61</sup> Hier zeigt sich, daß der sehr differenzierte Komplex von Faktoren, mit denen die Unterrepräsentation der Angehörigen sozialer Unterschichten zusammenhängt, andererseits in engem Zusammenhang mit der sozialen Schichtung der Bevölkerung steht und so die Ausgangs- bzw. Orientierungshypothese bewährt. Vgl. hierzu u. a. Peter Martin Roeder, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, bes. S. 9 ff., 25 f., und den kritischen (Literatur-)Bericht von Hans-G. Rolff, Die Schule und das soziale Milieu des Kindes, in: Die Deutsche Schule, 58. Jg., H. 5–1966, S. 263 ff.

weiser Überlagerung a) mit den negativen Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und der Sozialschichtung sowie b) zwischen dem durchschnittlichen Verhaltens- und Normmuster unterer Sozialschichten und dem positiv honorierten institutionalisierten Verhaltens- und Normstandard Höherer Schulen<sup>62)</sup> unterstellt, daß sich die Abqualifizierung von Angehörigen unterer Sozialschichten aus folgendem Zusammenhang erklären läßt, nämlich aus der Korrelation *mangelnder Eigenschaften des Sprachverhaltens* (der Kinder unterer Sozialschichten) mit den generellen Leistungsanforderungen der Höheren Schule, in denen (überdies) die *sprachabhängigen* Leistungen und Leistungskriterien extrem dominieren<sup>63)</sup>.

Zu den wesentlichen Voraussetzungen menschlicher Kultur und damit auch der Erziehung gehört die Fähigkeit zur verbalen Interaktion. Die Befähigung zur verbalen Kommunikation entfaltet der Mensch in den primären Sozialbeziehungen seiner (frühen) Kindheit. Dort wird ein Sprachverhalten erlernt und habitualisiert, das seinerseits Eigenschaften der betreffenden Sozialbeziehung psychisch realisiert und das das Handeln der Träger dieser Sprechweisen insofern reguliert, als es bestimmte „Verhaltensalternativen eröffnet oder verschließt, die kognitive Relevanz von Personen und Objekten konstituiert und allgemein den Erfahrungshorizont bestimmt“ (Oevermann). Die sprachliche Daseinsorientierung und Verhaltens- oder Handlungsdisposition des Individuums hängt also weitgehend von der „Verwurzelung“ in einem, von der Zugehörigkeit zu einem sozialen Sprachmilieu ab, das durch relativ strenge Sanktionsmechanismen kontrolliert wird und die ihrerseits die soziale Differenzierung in subtilen Dimensionen definieren, vertiefen und verfestigen.

Hier wird erklärlich, daß Messungen der sprachabhängigen geistigen Leistungen eine hohe Relativität zur Sozialschichtung besitzen und daß die herkömmlichen mittelschichtdeterminierten *Messungskriterien* das Prüfungsergebnis zugunsten der sozialen Mittelschichten verzerren.

Das Sprachverhalten der durch die Höheren Schulen Diskriminierten (der Kinder sozialer Unterschichten) ist im wesentlichen durch einen

<sup>62)</sup> Vgl. u. a. B. Jackson und D. Marsden, Education and the Working Class, London 1962, S. 219 f., und passim und Wilbur B. Brookover, Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung, in: P. Heintz, Soziologie der Schule, Sonderheft 4 d. Kölner Zeitschr. f. Soziologie..., Köln und Opladen 1959.

<sup>63)</sup> Vgl. bes. Basil Bernstein, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: P. Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, S. 52 ff.; Peter Martin Roeder, Sprache..., bes. S. 12 ff., und Willi Schneider, Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen..., in: Franz Hess u. a., Die Ungleichheit der Bildungschancen..., Olten u. Freiburg i. Br. 1966, S. 65.

Mangel an freier Ausdrucksplanung, durch stereotype Wendungen, durch syntaktische Muster von geringer Komplexität und Variabilität gekennzeichnet. Kinder der Unterschicht verwenden häufig Hilfsverben mit der Funktion von Vollverben, Personalpronomen, soziocentrische Aussageformen sowie Zustimmung erheischende und Solidarität verstärkende Floskeln. In dieser Sprache manifestiert sich eine starke Gruppensolidarität, während die subjektive Mitteilung des Inneren nach außen gering und der Bezug zur Situation der Sprecher fast ritualisiert ist.

Im Unterschied dazu ist die von der Höheren Schule belohnte Sprechweise durch einen höheren Grad freier Ausdrucksplanung (die Mittelschicht-Kinder machen z.B. beim Sprechen häufiger längere Pausen, worin man insbesondere die Spontaneität verbaler Planung und Gestaltung ersieht), durch häufigeren Gebrauch subordinierter Sätze, vor allem kausaler, komplexer Wortstämme, passiver Verbformen, ungewöhnlicher Adjektive (vor allem moralischen, sozialen, emotionalen und ästhetischen Bedeutungsinhalts), Adverbien und egozentrischer Satzformen gekennzeichnet. Hinzu kommt (grob ausgedrückt), daß das Kind der sozialen Unterschicht seine affektiven Zustände eher in unmittelbaren, nichtverbalen, expressiven Gesten auslebt, während das Kind der Mittel- und Oberschichten relativ früh lernt, sich durch Verbalisierung davon zu distanzieren (Oevermann). Dem Unterschicht-Kind ist außer der für den Schulerfolg wichtigen differenzierten Sprache im allgemeinen, die spezifische Semantik und die spezifische syntaktische Struktur der (in der Höheren Schule institutionalisierten) Mittelschichtsprache im besonderen fremd. Dadurch werden mögliche und bereits für den Zugang zur Höheren Schule vorausgesetzte Lernprozesse von vornherein abgeschnitten.

Die Dominanz hat eine a) quantitative und b) eine qualitative Dimension.  
a) Das gesamte Wissen wird in sprachlicher Form dargeboten. Dieses Wissen ist vom Schüler sowohl im Lernprozeß als auch bei der (in Prüfungen geforderten) Reproduktion des Gelernten sprachlich zu bewältigen. Den Sprachen im engeren Sinne wird im Verhältnis zu den übrigen Stoffgebieten in der Stundentafel der breiteste Raum gewährt.  
b) Die sprachlichen Leistungen haben als Kriterien schulischen Erfolgs und der Schuleignung (nur noch erreicht von dem einen Fach Mathematik) generell das höchste Gewicht<sup>64</sup>. In den sprachlichen Fächern ist überdies die Benotung im Verhältnis zu allen übrigen Fächern (außer

<sup>64</sup> Vgl. Walter Schultze, Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankf. 1964, S. 28, 41, 44, 50, 54, und Peter M. Roeder, Sprache..., S. 12 ff.

Mathematik, die diesbezüglich den Sprachen gleichsteht) *weitaus* am strengsten<sup>65</sup>.

c) Hinzu kommt, daß durch die (tatsächlich nachweisbare) relativ hohe Korrelation von bestimmten Schultypen mit Angehörigen bestimmter Sozialschichten die für den Schulerfolg hoch-relevanten sozialbedingten Sprachunterschiede verfestigt oder gar neu hervorgebracht werden<sup>66</sup> und vor allem,

d) daß die sprachliche Interaktion im Unterricht nicht gleichmäßig auf alle Schüler, sondern vorwiegend auf „gute“ Schüler verteilt ist<sup>66</sup>, so daß die sprachabhängigen Leistungsdiskrepanzen noch vergrößert zu werden drohen<sup>67</sup>.

### III.

Im Anschluß an diese Beispieldarstellung soll die formale Struktur im systematischen Zusammenhang knapp dargestellt werden.

1. Jede wissenschaftliche Erklärung<sup>68</sup> besteht aus *drei Typen von Aussagen*, deren Unterscheidung eine kaum hoch genug einzuschätzende wissenschaftstheoretische Korrektur und Präzisierung dessen darstellt, was im allgemeinen als „Zurückführen von etwas Unbekanntem auf etwas Bekanntes“ (genau umgekehrt wäre es wenigstens in der Orientierung zweckmäßiger formuliert), als „Sichtbarmachen der hinter den Erscheinungen wirksamen Gesetzmäßigkeiten“ o. ä. umschrieben und damit eigentlich mehr verschleiert wird<sup>69</sup>:

a) (Singuläre) *Protokoll- oder Basisaussagen*, die das zu erklärende Phänomen exakt und informativ beschreiben und die aus den beiden folgenden Aussagentypen (Prämissen) logisch deduziert sind, bilden eine der Aussagenklassen. (Beispiel: Der Anteil der Kinder sozialer Unterschichten an der Gesamtheit der Schüler Höherer Schulen des Typs X ist zum Zeitpunkt T am Ort Y um N geringer als der Anteil der Kinder unterer Sozialschichten an der entsprechenden [Bezugs-]Gesamtheit der Bevölkerung des Einzugsgebiets der betreffenden Schule.)

<sup>65</sup> Vgl. Anna-Dorothea Hopp und Gustav A. Lienert, Eine Verteilungsanalyse von Gymnasialzensuren, in: Schule und Psychologie, 12. Jg. 1965, S. 139 ff., und Rudolf Weiß, Über die Strenge der Benotung in verschiedenen Unterrichtsgegenständen . . . , in: Päd. Rundschau, 20. Jg., H. 9-1966, S. 832 ff.

<sup>66</sup> Vgl. Peter M. Roeder, Sprache . . . , S. 21 f., 29, 78.

<sup>67</sup> Zur Neutralisierung oder Kompensierung dieses Effekts vermögen übrigens technische Hilfsmittel wesentlich beizutragen.

<sup>68</sup> Es versteht sich sozusagen von selbst, daß es für die Erziehungswissenschaft wie für die meisten übrigen Wissenschaften völlig unbefriedigend ist, „pädagogisch“ genannte Phänomene *lediglich zu beschreiben*.

<sup>69</sup> Vgl. hierzu vor allem Karl R. Popper, Naturgesetze und theoretische Systeme, in: H. Albert (Hrsg.), Theorie und Realität, S. 93 ff., an dessen Aufsatz sich die folgende Darstellung anlehnt.

- b) Zur Erklärung dieser Protokollaussage ist einmal mindestens eine *allgemeine* (d. h. von raum-zeitlichen Einschränkungen unabhängige), empirisch gehaltvolle und bisher bewährte *Hypothese* erforderlich. (Unvollständiges und vereinfachtes Beispiel: Für alle [oder einen zu definierenden Prozentsatz von] Individuen gilt: Je weniger die sprachliche Leistung eines Individuums [Schülers] durch die Qualität Q gekennzeichnet ist, desto geringer ist die Aussicht dieses Individuums, in eine durch die Eigenschaft E charakterisierte Höhere Schule<sup>70</sup> aufgenommen zu werden, oder, nach Aufnahme, eine solche Schule zu absolvieren.)
- c) Außerdem erfordert die Erklärung sogenannte *singuläre Randbedingungen*, die die Anwendungsbedingungen der generellen Hypothese für die zu erklärende Basisaussage beschreiben. (Beispiel: Die Kinder der sozialen Unterschicht des betreffenden Schuleinzugsgebiets besitzen die sprachlichen Eigenschaften Q nicht [im definierten Maße].)

Die Erklärung lässt sich in folgender Weise schematisch darstellen:

R (singuläre Randbedingung[en])	Explikans (Prämissen)
H (allgemeine Hypothese[n])	
<u>B</u> (Basis- oder Protokollaussage[n])	Explikandum (Konklusion)

Wie wenig trivial und selbstverständlich diese Struktur ist, zeigt ein Blick auf die in der Literatur üblichen Erklärungen, in denen im allgemeinen der zweite Aussagentyp (generelle Hypothese), der für die wissenschaftliche Relevanz der singulären Aussagen aber gerade ausschlaggebend ist, übergangen wird.

2. Wenn jemand eine Erklärung<sup>71</sup> bezweifelt, so kann sich sein Zweifel auf die Geltung sowohl der allgemeinen Hypothese(n) als auch der Randbedingung(en) richten:

„Zugegeben, daß die sprachlichen Leistungen dieses Menschen unterentwickelt sind (also die Randbedingung angenommen), aber warum soll er *daran* gescheitert sein?“ Wer darauf entgegnet: „Du siehst ja, daß er

<sup>70</sup> Die Definition der Eigenschaften der Schule erfolgt material unabhängig von der Bestimmung der Eigenschaften des Sprachverhaltens, so daß die Hypothese nicht tautologisch wird.

<sup>71</sup> Ein Zweifel am Explikandum kann durch wiederholte, intersubjektiv unabhängige, sachvergleichende und forschungstechnisch variierende Erhebung bestmöglich, wenn auch wohl nicht „absolut“ und „endgültig“ entschieden werden. Vgl. hierzu auch Max Born, Symbol und Wirklichkeit..., in: Universitas, 19. Jg., H. 8–1964, S. 817 ff., bes. 824 ff., und Werner Leinfellner, Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Mannheim 1965, bes. S. 108 ff.

gescheitert ist; das zeigt, wie wichtig die sprachliche Leistung (ganz allgemein) ist!“, antwortet mit einem *logischen Zirkel*. Die Bewährung einer allgemeinen Hypothese ist jedoch nur durch *unabhängige* (und, wie schon erwähnt, *strenge*) Überprüfung möglich, d. h.: aus der Hypothese müssen Basisaussagen deduziert werden, die durch andere und vor allem solche Fälle überprüft werden können, die unerwartet sind.

Ebenso kann die Frage: „Woher weißt du, daß die sprachlichen Leistungen unterentwickelt sind?“, nicht durch den logischen Zirkel beantwortet werden: „Siehst du denn nicht, daß er gescheitert ist!“, sondern nur durch *andere Gründe* als im Explikandum schon gegeben sind (im vorliegenden Fall etwa durch forschungstechnisch einwandfreie Erhebung der operational zu definierenden Randbedingung des vorliegenden Erklärungsmusters).

3. Das entwickelte logische Schema gilt für *Erklärungen, Prognosen, Überprüfungen des Explikans*, insbesondere von Hypothesen und für „*technologische Anwendungen*“.

- a) Von einer *Erklärung* wird in extrem vereinfachtem Sinne<sup>72</sup> gesprochen, wenn ein (informatives) Explikandum gegeben ist und ein erklä rungskräftiges Explikans gefunden wird, aus dem das Explikandum logisch abgeleitet werden kann.
- b) Wenn eine allgemeine Hypothese und Randbedingungen bekannt sind, können durch logische Ableitung *Prognosen* (sozusagen die *konkrete Phänomene* beschreibenden Konsequenzen der als bewährt angesehenen Hypothesen) gewonnen werden. Diese Prognosen sind mit dem Explikandum *logisch identisch*. Es verstößt in grober Weise gegen das hier referierte logische Schema (oder aber gegen den Sprachgebrauch), die Prognose mit der (undefinierten) *Prophetie*<sup>73</sup> in Zusammenhang zu bringen<sup>74</sup>.
- c) Die Überprüfung des Explikans knüpft (wenn man von der Prüfung ihrer „internen Beschaffenheit“, ihrer Fähigkeit, zur Problemlösung beizutragen u. ä. absieht) an die *Prognosededuktion* an: Überprüft

<sup>72</sup> Zur ausführlichen Darstellung vgl. Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, S. 47 ff., und Karl R. Popper, Naturgesetze und theoretische Systeme, bes. S. 93 ff.

<sup>73</sup> Siehe (den im übrigen sehr kritischen) Wolfgang Lempert, Pädagogik und Soziologie, S. 265. Auch die „technische“ Anwendung der Erklärungslogik oder die „Sozialtechnologie“, die Lempert eigens zitiert, haben nichts mit *Prophetie* zu tun. Die außerdem in diesem Zusammenhang erwähnte Formel „Erziehung... als ‚unblutiger‘ Weg der sozialen Revolution“ ist überdies sehr geeignet, verschiedene logische Ebenen zu vermengen.

<sup>74</sup> Zur Abgrenzung von Prognose und Prophetie vgl. u. a. Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, S. 61 ff., und die dort angegebene Literatur.

wird die logisch einwandfrei abgeleitete Prognose an der damit ja durch Hypothese(n) und Randbedingungen eindeutig „determinierten“ realen Anwendungssituation, kurz: an den Aussagen über die Realität. Stimmt die Prognose mit der beschriebenen Situation *nicht* überein, so ist das Explikans falsch, und man weiß dann, daß entweder die Hypothese(n) oder die Randbedingungen eine Situation beschreiben, die nicht realisiert wurde. Erwähnt sei noch, daß nach dem bereits zitierten „modus tollendo tollens“ das Umgekehrte *nicht* gilt; es ist also möglich, daß aus einem falschen Explikans ein wahres Explikandum (logisch einwandfrei) abgeleitet wird.

Andererseits trägt die *Übereinstimmung* der Prognose mit den Aussagen über die Realität besonders dann zur Bewährung des Explikans und damit der theoretisch vor allem bedeutsamen Hypothese bei, wenn die prognostizierte Situation *im übrigen unerwartet* ist (strenge Prüfung!).

Eine Hypothese ist um so informativer, je mehr logisch mögliche Fälle sie ausschließt<sup>75</sup>. Je mehr Fälle eine Hypothese ausschließt, desto eher kann sie falsch sein. Je eher eine Hypothese falsch sein kann, desto strengeren Bewährungsprüfungen kann sie ausgesetzt werden. Wenn sie sich dennoch bewährt, ist ihre prognostische Verwendbarkeit um so größer.

Die in der Erziehungswissenschaft besonders verbreitete „Kann-Aussage“, in der Form, daß man einräumt, ein bestimmter erzieherisch gemeinter Impuls oder irgendein erzieherisch bedeutsames Phänomen *könne* im Sinne des erstrebten Erziehungsziels, aber auch nicht oder gar entgegengesetzt wirken<sup>76</sup>, ist zwar realitätsbezogen, aber ohne jeden erfahrungswissenschaftlichen Informationsgehalt, weil sie keinen Fall eindeutig ausschließt. Als *Kategorianalysen* sind derartige Untersuchungen oft fruchtbar; sie zeigen *Möglichkeiten* erfahrungswissenschaftlicher Fragestellungen auf, jedoch mit Erfahrungswissenschaft selbst haben derartige Aussagensysteme nichts zu tun.

d) Bei der „technologischen“ *Anwendung* sind die exakte Beschreibung des Ziels (formal identisch mit dem Explikandum) sowie die relevante(n), d. h. die diese Zielbeschreibung „deckende(n)“ Hypothese(n) gegeben. Gesucht werden realisierbare *Randbedingungen* von der Art, daß aus ihnen und der Hypothese die Zielbestimmung deduziert wer-

<sup>75</sup> Vgl. u. a. Hans Albert, Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung, in: R. König (Hrsg.), Handbuch der Empirischen Sozialforschung, I. Bd., Stuttgart 1962, S. 49.

<sup>76</sup> Nicht zuletzt auf diesen äußerst problematischen „Sachverhalt“ geht die Auffassung von der dialektischen Struktur der Erziehung und „also“ der Erziehungswissenschaft zurück.

den kann. (Beispiel: Wenn das *Ziel* erreicht werden soll, den Anteil der Kinder unterer Sozialschichten an den Schülern Höherer Schulen zu vermehren — und wenn generell gilt, daß alle Individuen, die die Spracheigenschaft Q nicht besitzen, von der Höheren Schule ausgeschlossen werden — dann müssen die als geeignet erwiesenen Maßnahmen a bis c zur sprachlichen Ertüchtigung der Kinder unterer Sozialschichten im Hinblick auf die Spracheigenschaft Q realisiert werden!) Man kann hier davon absehen, ob die Zielsetzung auf einer „willkürlichen“ Setzung beruht oder von starkem sittlichen Engagement getragen wird<sup>77</sup> — im Hinblick auf die hier diskutierte logische Struktur wissenschaftlicher Begründungszusammenhänge ist sie eine logische Variable.

Bei Berücksichtigung dieses Sachverhalts wird die gerade in der jüngeren (der hier referierten Wissenschaftsauffassung entgegenkommenden) Erziehungswissenschaft stark diskutierte „Erziehungslehre“ als eine quasi-unwissenschaftliche Anwendungsbeziehung der „reinen“ Theorie sehr fragwürdig<sup>78</sup>; sie ist völlig entbehrliech.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß zwischen diesen verschiedenen Verwendungsweisen ein und derselben logischen Struktur, die in einem der Fälle „Erklärung“ genannt wird, lediglich ein Unterschied in der pragmatischen Beziehung (z. B. im Interesse der Personen, die diese Aussagenstruktur verwenden) und darin gegeben ist, daß in den verschiedenen Fällen verschiedene Komponenten gegeben bzw. gesucht sind<sup>79</sup>.

Erziehungswissenschaftliche Erklärungen werden auf unabsehbare Zeit keine „deterministische“, sondern probabilistische oder statistische „Geltung“ beanspruchen können. In der bisherigen Darstellung wurde auf die *bloß numerische Allgemeinheit* erziehungswissenschaftlicher Hypothesen (implizit) hingewiesen. Man wird also nicht behaupten können,

<sup>77</sup> Im Hinblick auf die anhaltende Diskussion über Möglichkeit und Erlaubtheit einer wertungsfreien Erziehungswissenschaft sei hier folgendes bemerkt: 1. Die moderne Erfahrungswissenschaft hat Raum für die Zielsetzung, ohne damit schon normativ sein zu müssen. 2. Die Erfahrungswissenschaft läßt die Zielsetzung nicht mit ihrem Engagement, mit ihren Gültigkeits- und Evidenzbeteuerungen (kurz: mit ihrer „Gesinnung“) alleine (wie dies in „rein“ normativen bzw. „gesinnungsethischen“ Systemen häufig geschieht), sondern sie bindet diese Zielsetzung in einen streng erfahrungswissenschaftlichen Begründungszusammenhang ein, der zugleich die Chance und die Weise der Zielverwirklichung exakt angibt!

<sup>78</sup> Vgl. auch Anm. 41 und außerdem Günther Dohmen, „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“, S. 443. Dohmen kann wohl mit Recht behaupten, daß sich bezüglich der hier kritisierten Auffassung bereits ein Konsensus herausgebildet habe.

<sup>79</sup> Vgl. Hans Albert, Probleme der Theoriebildung, S. 61.

daß z. B. *alle* Individuen mit der Spracheigenschaft A durch die Höhere Schule X diskriminiert werden; diese Hypothese wäre wohl bald widerlegt. Vielmehr kann nur behauptet werden, daß diese Diskriminierung in der postulierten Weise weit häufiger — und hier müßte nun noch präzisiert werden, um wieviel häufiger — vorkommt, als in anderen (statistisch „normalen“) Fällen und daß diese Häufung nicht mehr durch (statistischen) „Zufall“ erklärt werden kann<sup>80</sup>.

#### IV.

Im Anschluß an diese Systematisierung sollen kurz einige übliche Einwände diskutiert werden.

1. Es wird oft eingewandt, das alles sei gut und wichtig, aber es handle sich bei den Gegenständen dieser Abhandlung doch nur um *Voraussetzungen* und *Bedingungen*<sup>81</sup> für das Sozialerzieherische<sup>82</sup> selbst, also (!) eigentlich um Gegenstände der Soziologie, der Psychologie, der Biologie usw. Das Erzieherische selbst jedoch, die pädagogisch-eigentliche Problematik entziehe sich dem erfahrungswissenschaftlichen Zugriff<sup>83</sup>.

Im vollen Bewußtsein der Tatsache, damit keinen Beweis zu liefern, sei aus Gründen der Abkürzung und Bildkräftigkeit ein willkürlicher Vergleich gebildet: Der Mediziner untersucht den Blutdruck, die Magensäure, die Drüsenfunktionen, die „Ursachen“ deren Veränderung, die Möglichkeiten deren Beeinflussung und sehr vieles mehr. Jedoch bereits der Gedanke, die *Gesundheit*, die *Gesundung* oder *Gesunderhaltung* selbst (empirisch) erfassen zu wollen, dürfte jedem Mediziner absurd erscheinen. Daß „die Gesundheit“ wie „das Erzieherische“ und — um ein weiteres Beispiel zu nennen — „das Soziale“<sup>84</sup> legitime Gegen-

<sup>80</sup> Vgl. hierzu auch Gerhard Scherhorn, Methodologische Grundlagen der sozial-ökonomischen Verhaltensforschung, Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, hrsg. v. Kultusministerium, Nr. 942, Köln u. Opladen 1961, S. 52 ff.

<sup>81</sup> Vgl. z. B. Josef Derbolav, Pädagogik als Wissenschaft und als philosophische Disziplin, in: Annales Universitatis Saraviensis, 1/3, 1952, S. 273 f., und Richard Schwarz, Humanismus und Humanität . . ., S. 139.

<sup>82</sup> Die Begriffe Sozialerziehung und Sozialpädagogik werden hier im Unterschied zum diesbezüglichen Amtssprachgebrauch in Anlehnung an die Definition Schliepers gebraucht. Vgl. Friedrich Schlieper, Sozialerziehung – Sozialpädagogik.

<sup>83</sup> Vgl. auch Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, (zuletzt) in: H. Röhrs (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, S. 205.

<sup>84</sup> Wie wenig „das Gesellschaftliche“ oder „die Gesellschaft“ als solche Gegenstand sämtlicher Zweige der Sozialforschung ist, zeigt sich sehr rasch in der sozialwissenschaftlichen Begriffs- und Hypothesenbildung und deren Operationalisierung wie im gesamten gesellschaftswissenschaftlichen Forschungsprozeß.

stände und Inhalte des Philosophierens und „*Kategorien*“ der jeweiligen erfahrungswissenschaftlichen Begriffs- und Hypothesenbildung, der Gegenstandsabgrenzung und Erhebungssteuerung sind, bleibt unbestritten, berührt aber nicht die Tatsache, daß es weder möglich noch (u. a. deshalb) sinnvoll ist, das „Erzieherische“ oder „die Gesundheit“ selbst erfahrungswissenschaftlich zu untersuchen. Die Patienten wären wohl zu bedauern, deren Arzt in der „technologischen Anwendung“ medizinischer Hypothesen — wenn auch mit noch so großem Engagement — sich (ganzheitlich) der Idee der Gesundung hingäbe, ohne die operational definierte (!) Gesundung eben auf Grund der Erfassung, Erklärung und Beherrschung der relativ isolierbaren (freilich interdependenten!) relevanten Fakten tatsächlich bewirken zu können.

Daß weder die Summe „pädagogisch“ bezeichneter Fakten „das Pädagogische“ ergibt, noch diese Fakten oder deren Summe darin aufgehen „pädagogisch“ zu sein, muß denen gegenüber betont werden, die den kategorialen Charakter des Pädagogischen übersehen und es zu einem isolierbaren „Wirklichkeitsbereich“ hypostasieren. Aus der Sicht der Forschung sind Beschreibungen von *Fakten* immer „nur“ Indikatoren für (von der Denktradition her als) „pädagogisch“ definierte Problemlösungen. Umgekehrt kann die (erfahrungswissenschaftliche) Fruchtbarkeit erziehungswissenschaftlicher Problemlösungen (von der logischen und wissenschaftstheoretischen Dimension abgesehen) nur an Beschreibungen *einzelner Fakten* bewährt bzw. kontrolliert werden, und ihre praktische Brauchbarkeit vermag sich immer nur an genau definierten *Fakten* zu erweisen. Das gilt für alle Real- oder Erfahrungswissenschaften. Ebenso sind die hier skizzierte methodologische Konzeption wie die meist nur angedeuteten Forschungstechniken (Beobachtung, Befragung, Experiment u. v. a.) *disziplinunabhängig*.

2. Die Tatsache, daß pädagogisch bedeutsame Fakten in einem komplexen „Lebens- und Sinnzusammenhang“<sup>85</sup> stehen, ist den hier zur Sprache gebrachten Erfahrungswissenschaftlern ebenso bekannt wie den Kritikern der pädagogischen Tatsachenforschung. Mehr noch: Die Erfahrungswissenschaftler bemühen sich, diese Verflochtenheit in jeder Hypothese, in Hypothesensystemen und Theorien zu präzisieren und wissenschaftlich zu kontrollieren, und sie beschränken die Anwendung der Erkenntnis der Interdependenz (wohl weil sie diese „Eigenschaft der Realität“ noch prinzipieller und präziser erfassen als die Kritiker

<sup>85</sup> Vgl. u. a. Wilhelm Flitner, *Das Selbstverständnis ...* (1958), S. 12 f.; denselben, *Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft*, S. 138 f.; Theodor Litt, *Das Wesen des Pädagogischen Denkens*, in: Ders., *Führen oder Wachsenlassen*, 2. Aufl., Stuttgart 1952, S. 83 ff.

einer *zu Unrecht* als Wissenschafts-Positivismus denunzierten Auffassung) nicht nur auf den sogenannten „geistewissenschaftlichen“ Bereich.

Man muß zugestehen, daß einzelne Fakten ihre pädagogische Bedeutung erst im „pädagogischen Sinnzusammenhang“ erhalten<sup>86</sup>; daraus kann aber keineswegs gefolgert werden, daß deshalb die „empirische Tatsachenforschung“ pädagogisch gesehen uninteressant oder unzuverlässig<sup>86</sup> sei.

Auch der Mediziner — um im bereits verwendeten Beispiel zu bleiben — wird anerkennen, daß z. B. das Herz oder der Magen ihre Bedeutung erst im Zusammenwirken der Organe des (selbst auch nur *relativ* selbständigen) Gesamtorganismus erhalten. Das schließt aber doch nicht aus, daß er sich theoretisch wie praktisch, diagnostisch wie therapeutisch zunächst und schließlich nur *einzelnen* Organen (in denen z. B. die „Ursache“ des definierten Gesundheitsmangels zu sehen ist) zuwendet. Daß er bei Diagnose und Therapie auf das Zusammenwirken der Organe und auf Zusammenhänge noch viel weiter verzweigter Art achten muß, ist fast eine Binsenwahrheit.

In der Pädagogik ist das im Prinzip nicht anders. Wer es als pädagogisch uninteressant ansieht, die (theoretisch präzise prognostizierte oder erklärte) Erziehungswirksamkeit eines säuberlich zu isolieren versuchten Impulses, einer Tatsache, eines Faktums sorgfältig zu prüfen — *selbstverständlich* ohne zu übersehen, daß bereits diese Isolierung einigermaßen kontrollierbare *Grenzen hat* und daß die Wirkungen einzelner Impulse im übrigen *eingebunden sind in reich strukturierte Beziehungsgefüge* — der muß als Theoretiker seine Illusion einer Wissenschaft und als Praktiker die Hoffnung auf eine *Vergewisserung* seines tagtäglichen pädagogischen Handelns, das sich immer nur aus einzelnen Handlungsakten aufbaut, aufgeben.

3. Es ist richtig, daß die Erziehungspraxis nicht solange warten kann, bis alle relevanten Probleme erfahrungswissenschaftlich hinreichend geklärt sind. Jedoch sollten sich die Praktiker, wenn ihnen an einer wissenschaftlichen Klärung und Sicherung ihres Handelns liegt, ja: wenn der Erfolg ihres Handelns auch nur einigermaßen plan- und verantwortbar sein soll,

a) klar darüber sein und bleiben, daß die Bedingungen und oft sehr weit verzweigten Wirkungen ihres Handelns ungesichert sind. Sie sollten sich davor hüten, in bloß definitorischen und kategorialen Analysen

<sup>86</sup> Vgl. u. a. Günther Dohmen, „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“, S. 438, und Wilhelm Flitner in den unter Anm. 85 zit. Arbeiten.

eine Beruhigung und „Versicherung“ zu suchen, die diese nicht geben können. Nicht Dogmatismus und „Autorität“, die sich auch im Unterricht zur Kompensation sachlicher Sicherung hervorragend eignen, sondern besondere Behutsamkeit, Offenheit, geistige Regsamkeit sind hier die einzige (auch erzieherisch) verantwortbaren Verhaltensweisen.

Als „Testfall“ für die hohe Dringlichkeit der Bewältigung dieses Problempektes betrachte man den üblichen Stil der Beurteilung der Lehrversuche (nicht nur von Studienreferendaren), der ein hervorragender Indikator pädagogischen Problembewußtseins und Wissenschaftsverständnisses sein dürfte. Wo und in welchem Maße wurde einem Prüfling je tatsächlich die Chance gegeben, das meist ungesicherte Dogma (und Beurteilungskriterium) der prüfenden Instanz im Ernstfall, d. h. in der (öffentlichen) Prüfung selbst auch nur zur Diskussion zu stellen?

- b) Die Erziehungspraxis sollte nicht *unnötig* über einigermaßen gesicherte Erkenntnisse hinausgehen. Alltagsplausibilitäten und alter Brauch sind ungeeignet, oft irreparable Fehlentscheidungen zu decken. Behutsame Unentschiedenheit (in den Augen traditioneller pädagogischer „Autoritätsauffassung“ ein Verbrechen!) ist eher vertretbar als Fehlentschiedenheit.
- c) Insbesondere muß die zuweilen vertretene Auffassung revidiert werden, daß die Verantwortung des Erziehungspraktikers dort beginne, wo die erfahrungswissenschaftliche Sicherung aufhöre. Zuverlässige Information, wissenschaftliche Vergewisserung sind geradezu Bedingungen verantwortlichen Handelns, durch die auch die (außerwissenschaftlichen) Wertungen erst für verantwortliches Handeln bedeutsam werden. Erst die vollständige Analyse (alternativer) Sachbeziehungen hebt sowohl die logische Eigenwertigkeit als auch die praktische Unentbehrlichkeit der Wertung ins Bewußtsein, setzt erst die Wertentscheidung in ihre Funktion. Eine Wertung an sich (Tue das Gute!) sagt ohne die Information, die „das Gute“ material- und formallogisch „einbindet“, bzw. die von der Wertung verhaltensaktualisiert wird, gar nichts.

4. Zu den häufigsten Gegenständen erziehungsphilosophischer Vorberhalte gegen die Erfahrungswissenschaft gehört die durchschnittsstatistische Nivellierung individueller Unterschiede.

Aber gerade wenn und insofern man die Sorge des Erziehers um Tausende von *einzelnen* ernst nimmt, kann man nicht darauf verzichten, aus Tausenden von Fällen quantitative Schlüsse zu ziehen, weil sich nur hier (bei methodisch korrektem Vorgehen) die invarianten Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten zeigen, die den *Zufall* des Einzelfalles

oder das Zufällige, das jedem Einzelfall *auch* „anzuhafte“ pflegt<sup>87</sup>, in einer jeweils relevanten Hinsicht ausschließen. (Daß die Ausschaltung des Zufalls im wahrscheinlichkeitstheoretischen Sinne und damit die Kontrolle, die Berechenbarkeit der Genauigkeit bzw. der „Fehlergrenze“ allgemeiner Aussagen am exaktesten durch die [statistisch] *zufällige* Verteilung der relevanten Variablen und damit auch der „Fehlervariablen“ auf die Untersuchungseinheit [ein Zentralproblem des „Auswahlverfahrens“] erreicht wird, kann hier nicht mehr im einzelnen ausgeführt werden.) Nur so auch läßt sich ermitteln, daß die erwartete und in Planungen unterstellte Regelmäßigkeit (in hohem Maße) nicht vorliegt und daß der erwartete Erfolgsfall die Ausnahme und der unerwartete Mißerfolgsfall die erdrückende Regel ist.

Freilich: das Ergebnis einer quantifizierenden Untersuchung kann in einem konkreten Einzelfall, der keineswegs ignoriert oder abgewertet werden soll, falsch oder unbrauchbar sein. Aber es zeugt von pädagogischer Kurzsichtigkeit und Verantwortungsschwäche, auf diesen Einzelfall immer nur gebannt zu starren und zu übersehen, welchen (bescheidenen) Anspruch die Statistik nur stellt, welche Lehre sie gibt, nämlich, daß z. B. von 10 000 Schülern einer bestimmten Eigenschaftskategorie 8000 in einer bestimmten pädagogischen Hinsicht scheitern und daß beim 10 001. Schüler das freilich nur statistisch wahrscheinliche hohe *Risiko* des Scheiterns besteht, wenn man in der Erziehungsorganisation, in den Erziehungsmaßnahmen das diese hohe Ausfallrate „verursachende“ Faktum nicht eliminiert. Ist das nicht bedeutsam? Ändert sich daran etwas, wenn der 10 001. Schüler tatsächlich nicht scheitert? Darf man über diesen einen (dessen Wichtigkeit natürlich nicht — etwa auf 1/10 000 — gemindert werden kann) die 8000 anderen vernachlässigen? Die relativ wenigen groß angelegten und methodisch einwandfrei durchgeführten pädagogischen Forschungsunternehmen bestätigen die Annahme, daß es auch im personalen Bereich keine „Freiheit“, Unberechenbarkeit, Unvorhersagbarkeit dergestalt gibt, daß sich keinerlei Gesetzmäßigkeiten feststellen und einkalkulieren lassen<sup>88</sup>. Auf dieser

<sup>87</sup> Wirft man eine Münze 10 000mal hoch, so kann man mit einer Sicherheit von 96 % sagen, daß sie auf die Seite der Zahl nicht weniger als 4900mal und nicht mehr als 5100mal fallen wird, so daß die Abweichung von dem erwarteten Mittel von 5000 nicht mehr als 2 % beträgt. Das besagt aber gar nichts darüber, wie das Ergebnis des 10 001. Wurfs ausfallen wird.

<sup>88</sup> Zum generellen Zweifel an der Möglichkeit, „allgemeine Gesetze“ der Menschenerziehung zu formulieren vgl. u. a. Günther Dohmen, „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“, S. 438. Dohmen beruft sich hier insbesondere auf Theodor Litt. Vgl. auch O. F. Bollnow, Die Objektivität der Geisteswissenschaften und die Frage nach dem Wesen der Wahrheit, in: Ders., Maß und Vermessenheit des Menschen, Göttingen 1962, S. 136 f.

Annahme und auf der *Bewährung* dieser Annahme beruht bereits die Kontinuität unseres sozialen Verhaltens und Handelns. Schon gegenüber dem einzelnen haben wir ein beträchtliches Vertrauen in die Vorhersehbarkeit jeweils relevanter Aktionen und Reaktionen; über ein von dieser Voraussicht, von dieser „Berechnung“, von dieser „Gesetzlichkeit“ abweichendes Verhalten sind wir meist sehr verblüfft. Ohne diese Annahme fehlt insbesondere die Grundlage dafür, daß wir die Erziehungswissenschaft überhaupt als eine erklärende Wissenschaft und nicht bloß als eine verhaltensirrelevante (weil allein rückwärtsorientierte!) kasuistische Deskription betreiben können, ohne sie sind wir gezwungen, auf allgemeine und Gesetzlichkeitsaussagen zu verzichten, die alleine erzieherisches Handeln plan- und verantwortbar machen.

Sicherlich darf man über alle dem die (besonders von erfahrungswissenschaftlich und statistisch *Unkundigen* drohenden) Gefahren nicht übersehen, daß der Mensch oder die Menschen praktisch und in inadäquater Hinsicht zum bloßen statistischen Kalkül reduziert, der (in diesem Maße *tatsächlich* allerdings gar nicht vorhandenen) Gleichförmigkeit von „Natur“-Gesetzen in extremer Weise unterworfen werden. Jedoch höchstmögliche Exaktheit erfahrungswissenschaftlicher Analysen, prüfbare Hypothesen und — so weit wie eben möglich — *allgemeine* Theorien in jenem von Pädagogen im allgemeinen *weit* unterschätzten Bereich, in dem Gesetzesaussagen sinnvoll sind, gehören zu den wesentlichen Voraussetzungen, „den einzelnen Menschen zur Freiheit selbstgewählter (und auch nur dann *verantwortbarer*) Zwecke zu führen“<sup>89</sup>.

Aber zurückgefragt: Ist nicht gerade die Erziehungsphilosophie voll von Verallgemeinerungen, die nicht nur *den* einzelnen, sondern *alle* einzelnen läßt, wo sie sind: in radikaler pädagogischer Vereinzelung und Isolierung, häufig genug im pädagogischen Scheitern! Das sind meist nicht nur Verallgemeinerungen, das sind Dogmen: Griechisch und Latein „schulen“ das formale Denken! Eisen erzieht! Nicht nur dieser und jener an die traditionelle, zufällig entstandene Wissenschaftsgliederung angelehnte Stoffbereich eines historisch legitimierten Kanons besitzt generell Bildungswert oder — so behaupten andere — auch *nicht*, auch die anderen, bislang pädagogisch diskriminierten Kulturbereiche besitzen ihn in gleichem Maße — oder nicht. Wer dem schulisch institutionalisierten Standard des quantitativen und qualitativen Sprachverhaltens nicht entspricht (das wird selbstverständlich nicht gesagt, ja es wird meist nicht einmal gesehen), der soll scheitern! Diese Reihe ließe sich mit noch aufregenderen Beispielen lange fortsetzen.

<sup>89</sup> Ralf Dahrendorf, *Homo Sociologicus* . . . , 4. Aufl., Köln und Opladen 1964, S. 64, und vgl. passim. (Eingeklammerter Zusatz vom Verf.)

Und maßt sich unsere doch *praktisch maßgebliche* (!) pädagogische Zentralverwaltung und -planung nicht diese invariante Gültigkeit ihrer Planung und Verwaltung tatsächlich an? Wo bleibt hier der einzelne? In der „Verantwortung“ des einzelnen Lehrers, der sein Plansoll, seine knappe Zeit, seine (zu) vielen Schüler und im allgemeinen seine diesbezüglich unzulängliche Vorbildung hat, sowie in der „Zuständigkeit“ pädagogisch unmündiger Eltern und Bürger (jeder erzieht jeden zu jeder Zeit?!). Das alles — auch wenn es nicht ganz so schwarz ist, wie es hier der Deutlichkeit halber gemalt wird — stellt, weiß Gott, eine bequeme Lösung und ganz und gar keine Beglaubigung der erziehungsphilosophisch deklamierten Individuallage dar.

5. Im Zusammenhang mit der Kritik an der modernen Erfahrungswissenschaft befürchtet man häufig, der Mensch werde zum *Objekt* zunächst der Forschung und sodann einer durch diese Forschungsergebnisse technisch ermächtigten *Manipulation* des Menschen. Dabei ist der — auch in der traditionellen Erziehungsphilosophie nachweisbare — Umstand, daß der Mensch und Gruppen von Menschen Objekte, Gegenstände des Denkens und wissenschaftlicher Erörterungen sind, nicht in dem Maße kontrovers wie die Tatsache, daß der Erfahrungswissenschaftler auch im humanen Bereich Erhebungsdaten *herbeiführen*, also sein Forschungs-Objekt beeinflussen muß — wenngleich bereits der Terminus „*Objekt*“ mit Bezug auf Erfahrungswissenschaft geradezu ein negatives Vorzeichen erhält. Es kann keinen Zweifel geben, daß in der Herbeiführung humanwissenschaftlicher Daten, wie in jeder Beeinflussung von Menschen, eine erhöhte Mißbrauchsgefahr liegt. Dies um so mehr, als der „Forschungsdrang“ leicht die aktuelle Anerkennung der sanktionierten (selbst vom betreffenden Forscher im übrigen respektierten), hier eben besonders hohen Normen und Werte überwuchert. Aber zunächst handelt es sich nur um eine Gefahr; eine Gefahr, deren Bewältigung der einzelne Forscher zu vertreten hat und die am allerwenigsten befriedigend dadurch gemeistert wird, daß man diese effektive Form der Forschung einfach verbietet oder unterläßt. Gleichwohl scheut man sich recht häufig nicht, eben diese Konsequenz zu ziehen oder (implizit) vorzuschlagen.

Auch die Sorge um die Mißbrauchsgefahr der durch erfahrungswissenschaftliche Ergebnisse außerordentlich vergrößerten Möglichkeiten der Menschenbeeinflussung ist berechtigt; sie betont jedoch nur die negative Seite, der eine entsprechende positive gegenübersteht. Darüber hinaus muß gesagt werden — vor allem deshalb, weil der Erfahrungswissenschaft und der Anwendung ihrer Ergebnisse „Ehrfurchtslosigkeit“ vor dem Geheimnis der personalen Existenz und Lebensentfaltung vorgeworfen wird —, daß überhaupt erst die umstrittene Möglichkeit, menschliches Verhalten

vorhersehbar zu beeinflussen (zu ändern), unabdingbare Voraussetzung verantwortlichen Handelns ist. Der Erzieher handelt! Aber erst wenn er sich zuverlässig *vergewissert*, welche regelmäßige Wirkung sein Handeln hat, vermag er sein Handeln zu verantworten, ist er in der Lage, das Gesollte zu bewirken und das Unwertige, Widerwertige zu bekämpfen. Jeder Erzieher „manipuliert“ Menschen; entweder nach Gutdünken, impressionistisch, unkontrolliert und damit unverantwortlich, oder aber berechenbar, zielsicher und -adäquat und damit verantwortlich.

6. Noch ein letztes Problem sei herausgegriffen: Häufig wird gefragt, ob denn der von der Erfahrungswissenschaft geforderte und getriebene Aufwand in angemessenem Verhältnis zu den Ergebnissen stehe; ob man nicht auch ohne diese Flut von Erhebungen, kompliziertesten Materialaufbereitungen und -auswertungen auskomme, schließlich gebe es hier doch nichts, auf das man nicht auch allein durch Nachdenken kommen könne.

Daß die Empirie nur zu Ergebnissen kommt, auf die man auch durch Nachdenken kommen kann, muß nach dem, was vorher gesagt wurde, nachdrücklich bejaht werden — wenn auch in einem Sinn, der sich von dem der Frager unterscheidet. Aber welche Instanz entscheidet zwischen den logisch *möglichen* und praktisch wie logisch *konkurrierenden* Ergebnissen bloßer Phantasie (dieser Terminus wird in der modernen Erfahrungswissenschaft keineswegs abwertig verwendet!)? Ob man durch bloßes Nachdenken zu einer Entscheidung gekommen wäre zwischen der „Idee“, a) die auf Höheren Schulen feststellbare Unterrepräsentation von Kindern aus den sozialen Unterschichten auf Minderbegabung zurückzuführen und b) der Auffassung, diese Unterrepräsentation aus struktureller „Ungerechtigkeit“ des am Leistungs- und Normmuster der Ober- und Mittelschichten orientierten und „standardisierten“ Höheren Schulwesens zu erklären<sup>90</sup>? Wieviel vermeid- und verantwortbare persönliche Tragik (es geht um Tausende *einzelne!*) würde auf lange Zeit hinaus bestärkt und vermehrt, ohne dieses winzige Zipfelchen Empirie?! Und wieviel Probleme der „Bildungskatastrophe“ ließen sich schon jetzt praktisch lösen, wenn die *wenigen*, von *einzelnen* Forschern eingebrachten Ergebnisse empirischer Pädagogik berücksichtigt würden.

Dabei sei weder übersehen noch mißachtet, daß die traditionelle Erziehungsphilosophie einen Problemhorizont eröffnet hat, der eine Tat-sachenforschung erst ermöglicht, aber auch mehr und mehr erfordert.

<sup>90</sup> Vgl. hierzu auch Hugo Th. Vittermann, Beobachtungen zum Begabungsbegriff, in: R. Ulshöfer (Hrsg.), Der Gymnasial-Unterricht, Reihe III, Heft 2-1964, S. 105 ff.