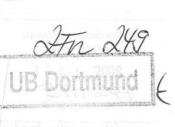
Soziologie

Aus dem Inhalt

- Frank Welz:
 Soziologische Forschung und Lehrenach der digitalen Revolution
- Georg Vobruba: Studierende als transitorische Intellektuelle
- Steffen Mau und Karin Gottschall: Strukturierte Promotionsprogramme in den Sozialwissenschaften
- Unsichere Zeiten.
 Herausforderungen gesellschaftlicher
 Transformationen.
 34. Kongress der DGS in Jena



Aktuelle Themen

www.campus.de



Michael Hartmann Eliten und Macht in Europa Ein internationaler Vergleich 2007 · 268 Seiten ISBN 978-3-593-38434-4

Das Zusammenwachsen Europas ist vor allem ein Projekt der Eliten. Deren soziale Herkunft, Bildungswege und Karrieremuster sind je nach Land höchst unterschiedlich. Auch Einkommen und Vermögen sind in den einzelnen europäischen Ländern unterschiedlich verteilt. Gibt es zwischen der Struktur der Eliten und der sozialen Ungleichheit einen Zusammenhang?

»Die Studie entlarvt den Mythos von der Chancengleichheit.« Der Spiegel



Stephan Lessenich, Frank Nullmeier (Hg.) Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft 2006 · 374 Seiten ISBN 978-3-593-38190-9

Namhafte Autorinnen und Autoren zeichnen in 20 pointierten Essays ein Bild der deutschen Gesellschaft, und zwar entlang der Gegensätze, die auch im Alltagsverständnis die Wahrnehmung der sozialen Welt prägen.

»Eines der wichtigsten politischen Sachbücher der vergangenen Jahre« taz



Herfried Münkler, Grit Straßenberger, Matthias Bohlender (Hg.) Deutschlands Eliten im Wandel 2006 · 537 Seiten ISBN 978-3-593-38026-1

Die Notwendigkeit und Förderung von Eliten ist zu einem beliebten Thema der Reformdiskussion geworden. In diesem Band wird die abnehmende Bedeutung traditioneller und die Entstehung neuer Eliten mit neuen Handlungsspielräumen untersucht.

»Analytisch ertragreiche Überlegungen« Neue Zürcher Zeitung



Inhalt

Editorial	5
Lehren und Lernen	
Frank Welz Soziologische Forschung und Lehre nach der digitalen Revolution	7
Georg Vobruba Studierende als transitorische Intellektuelle	27
Steffen Mau und Karin Gottschall Strukturierte Promotionsprogramme in den Sozialwissenschaften	41
DGS-Nachrichten	
Unsichere Zeiten. 34. Kongress der DGS 2008 in Jena	61
Ausschreibung der von der DGS beim 34. Kongress der DGS in Jena zu verleihenden Preise	68
Veränderungen in der Mitgliedschaft	70
Berichte aus den Sektionen und Arbeitsgruppen	
Sektion Arbeits- und Industriesoziologie	74
Sektion Soziologische Theorie	78
Sektionen Soziologische Theorie und Kultursoziologie	89

Kopie Stallberg

Kopie Stallberg

Nachrichten aus der Soziologie

In memoriam Karl-Heinz Hillmann
Tagungsbericht zum ÖGS-Kongress 2007 in Graz100
Call for Papers
Tagungen
Jahresinhaltsverzeichnis 36. Jahrgang, 2007127
Autorinnen und Autoren
Abstracts 132

-> Vallberg

Inhalt

Editorial14	.3
Identität und Interdisziplinarität	
Ronald Hitzler Grenzen der disziplinären »Ökumene«14	.5
Lehren und Lernen	
Heinz Steinert Die nächste Universitäts-Reform kommt bestimmt	5
DGS-Nachrichten	
Unsichere Zeiten. Terminübersicht und Calls zu den Plenarveranstaltungen auf dem 34. Kongress der DGS 2008 in Jena	59
Veränderungen in der Mitgliedschaft19)1
Berichte aus den Sektionen und Arbeitsgruppen	
Sektion Alter(n) und Gesellschaft)3
Sektion Kultursoziologie)7
Sektion Medien- und Kommunikationssoziologie)9
Sektion Methoden der Empirischen Sozialforschung21	12
Sektion Methoden der qualitativen Sozialforschung21	15

Sektion Religionssoziologie
Sektion Soziologie der Kindheit
Sektion Soziologie des Körpers und des Sports232
Sektion Wissenssoziologie
Nachrichten aus der Soziologie
»Gesellschaftsanalyse und Sinngebungszwang«. M. Rainer Lepsius zum 80. Geburtstag
Zur Erinnerung an Erwin K. Scheuch242
Karl-Polanyi-Preis der DGS-Sektion Wirtschaftssoziologie245
Preis der Fritz Thyssen Stiftung für sozialwissenschaftliche Aufsätze246
Schader-Preis 2008 für Klaus von Beyme251
Habilitationen252
Call for Papers
Tagungen
Autorinnen und Autoren
266

Inhalt

Lehren und Lernen
Michael Huber Die Zukunft der Universität
Richard Münch »Märkte und Sozialräume in Europa« Graduiertenkolleg der Universität Bamberg
Peter Weingart »Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft« DFG-Graduiertenkolleg am Institut für Wissenschafts- und Technikforschung (IWT) der Universität Bielefeld
DGS-Nachrichten
Silke van Dyk 1922 – 1934 – 2008: Soziologische Wissenschaftsgeschichte aus der Jenaer Perspektive299
Veränderungen in der Mitgliedschaft307
Berichte aus den Sektionen und Arbeitsgruppen
Sektion Frauen und Geschlechterforschung
Sektion Jugendsoziologie
Sektion Ost- und Ostmitteleuropa-Soziologie

Kopie Stallers

Sektion Politische Soziologie	328
Sektion Professionssoziologie	334
Sektion Rechtssoziologie	336
Sektion Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse	338
Sektion Wirtschaftssoziologie	343
Nachrichten aus der Soziologie	
In memoriam Helga Krüger	357
Habilitationen	361
Call for Papers	362
Kommunikative Gattungen und soziale Formen; Wirtschafts- politische Herausforderungen des demographischen Wandels	
Tagungen	367
Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Be- schleunigung in der späten Moderne; Analysemöglichkeiten mit dem Sozio-oekonomischen Panel; Home and Urbanity. Cultural perspectives on housing and everyday life	
Autorinnen und Autoren	374
	277



Inhalt

Editorial
Soziologie in der Öffentlichkeit
Holger Lengfeld Sociology goes public. Über Laienöffentlichkeit, Bürgeruniversität und eine Stiftungsprofessur für Soziologie
Berthold Oelze Soziologen als Unternehmensberater? Chancen einer offensiven Vermarktung soziologischer Kompetenz
Identität und Interdisziplinarität
Friedhelm Neidhardt Das Forschungsrating des Wissenschaftsrats. Einige Erfahrungen und Befunde
Lehren und Lernen
Nina Baur, Richard Münch und Maurizio Bach E-Mail-Debatte: Zukunft der Promotion
DGS-Nachrichten
Veränderungen in der Mitgliedschaft 446

Sektion Soziologische Theorie
Sektion Wissenschafts- und Technikforschung
Sektion Wissenssoziologie
Arbeitsgemeinschaft Architektursoziologie
Nachrichten aus der Soziologie
Call for Papers
Tagungen
Autorinnen und Autoren49°
Abstracts498

In dieses Jahr,

liebe Kolleginnen und Kollegen,

fällt ein wichtiges Jubiläum: Die Peanuts werden sechzig. Umberto Eco hat ihren Autor, Charles M. Schulz, einen Poeten genannt. Man könnte ihn auch einen interaktionstheoretisch fokussierten Soziologen nennen. Oder einigen wir uns mit Eco: einen Poeten erfolgreich scheiternder Interaktionen. Denn die kurzen Comics sind für die beteiligten Akteure mangels gemeinsam geteilter Bedeutungen voller Unvorhersehbarkeiten, Missverständnisse und Überraschungen. Und trotzdem geht die Geschichte immer weiter, Charlie Brown bleibt Captain der Baseball-Mannschaft und Lucy in Schroeder verliebt. Insbesondere Snoopy lebt in einer völlig anderen Welt und nimmt am Tun der anderen (Lucy, Linus, Sally, Schroeder, Peppermint Patty ...) sehr erfolgreich teil. Leider ist das Wort »Peanuts« in Folge des unsachgemäßen Gebrauchs durch den damaligen Vorstandsvorsitzenden der Deutschen Bank, Hilmar Kopper, in Misskredit geraten. Und stellen Sie sich vor, »Peanuts« wurde darauf 1994 das Unwort des Jahres. Mit Blick auf die Peanuts jedenfalls eine vollkommen verfehlte Entscheidung. Im Übrigen ist das Wort Unwort ein Unwort.

Warum ich all das erwähne? Als Lockerungsübung. Der alte DDR-Kalauer, dass das Sein das Bewusstsein verstimmt, stimmt ja, und da dies zutrifft, ist es kein Wunder, dass in meinen Editorials oft von der sog. Hochschulpolitik, den sog. Studienreformen und den sog. Exzellenzinitiativen die Rede ist.

Manches, das man vorhersehen konnte, beginnt sich bereits abzuzeichnen: Die Umstellung auf BA/MA bringt nicht mehr studentische Mobilität, sondern weniger, nicht kürzere Studienzeiten, sondern längere. Keine Verbesserung der Chancen exzellenten akademischen Nachwuchs zu rekrutieren, sondern ... Aber genau über all das wollte ich ja eigentlich nicht schreiben.

In zahlreichen neuen Studiengängen wird nun ein Kurs »Schlüsselqualifikationen« angeboten. Dahinter steht ganz offensichtlich die Überlegung, dass der akademisch Ausgebildete nicht nur über Wissen verfügen muss, sondern auch lernen sollte, es zu verkaufen. Jetzt werden einige sagen: Das kurz- und mittelfristig. Wie nachhaltig sind solche Effekte? Kann es sein, dass sie über die kurzfristige Themenkonjunktur (zwei Politiker trennen sich von ihren Nokia-Handys) hinaus wirken?

Das führt mich zu noch einem Fragenkreis. Verfügt die Soziologie über prognostisches Wissen für solche Fälle? Anders gefragt: Wie hätte ein soziologisch informiertes Management gehandelt? Vielleicht wäre die Verlagerung anders abgewickelt worden, vielleicht hätte man darauf verzichtet – wie auch immer. Mich interessiert hier weniger das Ergebnis, sondern das Gedankenexperiment: Wäre soziologisches Wissen verfügbar, das auf solche Entscheidungen einen Einfluss haben könnte? Die Frage ist keineswegs so anstößig, wie manche vielleicht meinen. Denn für ein eindeutiges moralisches Urteil über die Betriebsverlagerung fehlt jede Grundlage. Es ist ja keineswegs klar, ob die Verlagerung der Jobs wünschenswert ist oder nicht. Das hängt – siehe oben – ganz von der Perspektive ab. Aber es könnte ja sein, dass die exklusive Orientierung an betriebswirtschaftlichen Kriterien Konflikte erzeugt, ohne Konfliktkosten zu berücksichtigen, darum eine irrationale Entscheidung anleitet und damit beide, Belegschaft und Betrieb, schädigt.

Apropos Geld. Vor ein paar Wochen ruft mich der Bildungsbeauftragte eines Versicherungskonzerns an. Eine Einladung zur Mitarbeiterfortbildung. Und ob denn die Höhe des Honorars für mich wichtig sei. Man müsse nämlich mit den anvertrauten Geldern sparsam umgehen. Ich war leider nicht schlagfertig. Nein, hätte ich sagen sollen, Ihren Mitarbeitern etwas erzählen zu dürfen, ist mir Befriedigung und bedeutet einen solchen Reputationsgewinn, dass ich gerne ein Wochenende in einem Schulungszentrum irgendwo am Lande verbringe. Tatsächlich habe ich leider nur lustlos Terminnöte vorgeschützt. Kann mir jemand erklären, warum in der Regel davon ausgegangen wird, dass Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler für solche Auftritte fast nichts verlangen? Weil man sie für so wohlhabend hält, dass Geld keine Rolle spielt? Weil man ihnen ein solches Interesse an der Sache unterstellt, dass sich die Motivation durch ein Honorar erübrigt? Oder weil man sie für so arme Hunde hält, dass sie sich über jeden Betrag freuen? Wie auch immer. Ich appelliere an Ihre Unbescheidenheit, vor allem im Interesse jener Kolleginnen und Kollegen, die auf Honorare wirklich angewiesen sind. Übrigens, im eigenen Namen Honorare zu verhandeln, fällt vielen nicht leicht (mir zum Beispiel). Vielleicht sollten wir dafür eine Agentur gründen.

Ihr Georg Vobruba

Grenzen der disziplinären »Ökumene«

Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik

Ronald Hitzler

1. (De)formations professionelles

Auf ihrer neuen Professur für Soziologie »unter besonderer Berücksichtigung des Kompetenzerwerbs« an der Exzellenz-Universität Karlsruhe ist Michaela Pfadenhauer gehalten, mit Blick auf Forschungsideen auch Möglichkeiten interdisziplinärer Kooperationen innerhalb der Hochschule auszuloten. Folglich hat sie einer Kollegin aus der Sportpädagogik ein Projektvorhaben über »Trainingsinteressen jugendlicher Fitness-Sportler« und ihre auf Voruntersuchungen in einer einschlägigen Studio-Kette abgestützte These vorgetragen, die meisten der jugendlichen Fitness-Sportler beiderlei Geschlechts wollten anscheinend vor allem anderen ihr Aussehen »verbessern«. Während für die Soziologin damit Fragen wie die nach dem Warum, dem Wie und dem Woraufhin der »Verbesserung des eigenen Aussehens« nahe lagen, äußerte die Pädagogin dezidierte Vorbehalte gegen dieses pädagogisch »bedenkliche« (nicht etwa: bedenkenswerte) Trainingsmotiv.

Diese kleine Anekdote transportiert meines Erachtens in nuce die ganze Problematik der Verständigung oder gar der Synergieeffekte zeitigenden Zusammenarbeit von Jugendsoziologen und Pädagogen – wobei ich empirisch arbeitende ebenso wie theoretisch reflektierte Erziehungswissenschaftler hier dezidiert nicht zu den Pädagogen zähle, sondern zu den Sozialwissenschaftlern. Damit folge ich, sozusagen unter umgekehrten Vorzeichen, Herman Giesecke (2004) der, mit völlig anderen Inten-

147

tionen, konstatiert hat, die empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft missachte die Pädagogik, weil sie dieser kein handlungsorientierendes Praxiswissen (mehr) bereitstelle. Pädagogisch relevantes Praxiswissen ist demnach so etwas wie eine erfahrungsgesättigte Ansammlung von Gewissheit(en) darüber, was für die zu erziehende Klientel richtig und wichtig sei. Anders formuliert: Pädagogen müssen - ihrer (de-)formation professionelle nach - ebenso zwangsläufig wie selbstbewusst werteverhaftet und in diesem Verstande letztlich Moralisten sein, sonst können sie nicht pädagogisch wirken (in welche Richtung von Erziehungsidealen auch immer). Jugendsoziologen müssen - ihrer (de-)formation professionelle nach - Amoralisten oder zumindest allen wo und wie auch immer vorfindlichen Moralismen gegenüber zumindest indifferent sein, sonst können sie vielleicht zwar Jugend erforschen, aber gewiss nicht mit jenem soziologischen Blick, der es rechtfertigt, gesellschaftlich subventioniert zu werden. Diese vermutlich dreist wirkende Behauptung versuche ich im Folgenden zu erläutern.

IDENTITÄT UND INTERDISZIPLINARITÄT

Der soziologische Blick

Als Robert Ezra Park konstatierte, »a moral man cannot be a sociologist« meinte er damit nicht etwa, dass moralische Menschen keine Soziologen werden können. Dieses Statement des großen Pioniers der Chicago School weist uns vielmehr darauf hin, dass man seine wie auch immer gearteten Moralismen, die jeder von uns mit sich trägt, soweit wie irgend möglich »an der Garderobe« abgeben sollte, während man soziologische Feldforschung betreibt. Und eben deshalb hat er, wie etwa Roland Girtler (2004: 82) kolportiert, auch so verärgert reagiert, als er gefragt wurde, ob er in einem bestimmten städtischen Problemfall etwas Gutes getan habe. Natürlich hat er das nicht getan. Park war ein Soziologe und als solcher eben dezidiert kein (Sozial-)Pädagoge.

»Not a damn thing« zu tun, das aufgrund welcher Wertsetzungen auch immer etwas aufgrund welcher Kriterien auch immer als gut Gemeintes bewirken soll, das entspricht ziemlich dem, was bekanntlich schon Max Weber (1973) als Maxime der »Werturteilsfreiheit« bezeichnet: Das - möglichst gänzliche - Absehen von den Wünschen und Zielen und insbesondere von den moralischen Vorstellungen dessen, der sie trifft, in einer (sozial-)wissenschaftlichen Aussage. Gerade Wissenschaften, die sich mit dem menschlichen Leben und Zusammenleben beschäftigen, haben Weber zufolge danach zu fragen, was war, was ist, warum das, was war und ist, so war und ist, wie es war und ist, und was möglich bzw. was eben nicht möglich ist - aber nicht danach, was sein sollte. Was sein sollte, ist laut Weber bekanntlich eben keine wissenschaftliche, sondern vielmehr eine wertende bzw. moralisierende Frage.

Und hierin liegt meines Erachtens auch bereits der entscheidende Unterschied zwischen Pädagogik und Jugendsoziologie: Wer Jugendforschung wissenschaftlich betreiben will, ist sozusagen gehalten, als Soziologe sich etwelcher Ratschläge für ein wünschenswertes juveniles und intergeneratives Zusammenleben und für gute (oder jedenfalls für bessere) Formen von jugendlichem Selbstverständnis und Verhalten - en gros und en detail, individuellem ebenso wie kollektivem - zu enthalten und, mit Bezug auf die Webersche Maxime, seine jeweiligen eigenen Werthaltungen so entschieden wie möglich auszuklammern. Wer seinen mitgebrachten Erwachsenenverstand demgegenüber im Felde nicht suspendieren mag oder kann, den dürfte die, aus der Fernseh- und Filmserie »Star Trek« geborgte, meines Erachtens (auch) oberste ethnographische »Direktive« »Nothing has to be done!« eher missmutig stimmen, denn sie kratzt an Weltgewissheiten und verwirrt vor allem pädagogische Impetús.

Bei der Aneignung des soziologischen Blicks geht es also um nicht weniger als um eine grundlegende Veränderung der Perspektive, aus der heraus wir uns üblicherweise in der Alltagswelt orientieren. Es geht gleichsam um eine Desorientierung gegenüber dem Gewohnten. Das bedeutet aber nicht etwa, dass jugend- und jugendkultursoziologische Forschung irgendwelche umstürzenden Entdeckungen in Aussicht stellen würde. Im Gegenteil: Jugendsoziologen befassen sich typischerweise mit dem ganz alltäglichen Zusammenleben von Menschen, die, welchen Kriterien nach auch immer, eben als Jugendliche gelten. Jugendsoziologische Kategorien machen auch nur dann Sinn, wenn sie sich verständlich auf die Interaktionen und Kommunikationen beziehen lassen, die Jugendliche in ihrem Alltag verwenden. Infolgedessen reagieren gerade Jugendliche auf soziologische Einsichten in ihr Leben und Zusammenleben nicht selten damit, dass sie sie als banal bezeichnen, weil sie den Eindruck haben, sie hätten das alles vorher schon gewusst - jedenfalls virgendwiec.

Einige Notizen aus der soziologischen Jugend-Kultur-Forschung

IDENTITÄT UND INTERDISZIPLINARITÄT

Zumindest in der soziologischen Jugend-Kultur-Forschung, die wir betreiben (vgl. z.B. Hitzler et al. 2005; Hitzler, Pfadenhauer 2005 und Pfadenhauer 2005; vgl. auch unser Internet-Portal www.jugendszenen.com), geht es aber absichtsvoll und ganz wesentlich um Präzisierungen einer Vielzahl solcher sirgendwies gewussten Sachverhalte und um deren Relationen und Relativitäten. Vereinfacht gesagt: Wir schauen nicht bzw. jedenfalls nicht vor allem dort hin, wo Jugendliche wem auch immer als ratlos, überfordert oder sonst wie »hilfebedürftig« erscheinen, sondern eher und vor allem zunächst einmal da hin, wo sie sich (scheinbar) ganz sicher sind. Das heißt, wir fokussieren - vor allem anderen - die Frage, wie Jugendliche zu wissen meinen, was wirklich und was nicht wirklich ist; wie Jugendliche zu wissen meinen, was richtig und was falsch ist; wie Jugendliche zu wissen meinen, was gut und was böse ist; wie Jugendliche zu wissen meinen, was man wollen und was man ablehnen soll usw.

Denn auch und nicht zum wenigsten (sondern eher am dezidiertesten) Jugendliche beziehen und berufen sich auf Moralen und Moralismen, bzw. aktueller ausgedrückt: auf Werte und Normen. Das heißt: Jugendliche haben auch und vielleicht gerade heutes sehr wohl verbindliche Orientierungspunkte. Allerdings sind diese Orientierungspunkte oft nicht mehr in einem transzendenten Wertekosmos, ja vielfach nicht einmal mehr in gesellschaftlich tradierten Wertekonsensen verankert. Dass aber lebensstil- und gruppierungsspezifische, teilzeitliche und zeitweilige Wert-Haltungen - und zwar zumeist eben ausgesprochen dezidierte Wert-Haltungen - gerade für Jugendliche (nachgerade jeglicher Provenienz) symptomatisch sind, zeigen so gut wie alle spezielleren sozialwissenschaftlichen Jugendkultur-Studien - (fast) unabhängig von der jeweiligen methodischen Vorgehensweise. Und selbst weltanschaulich vor-aufgeladene (Auftrags-)Untersuchungen fördern beim juvenilen Gegenstand ihrer Interessen weniger Null-Wert-Optionen als vielmehr Fehl-Wert-Attitüden bzw. andersartige - oder im (neuen?) Jargon von Kardinal Meissner vielleicht sogar »entartete« - Moralen zutage. Diese Moralen bleiben allerdings mehr oder weniger unsichtbar, wenn man mittels wie auch immer überkommener Werte-Raster und/oder in einer unreflektierten Attitüde normativer Selbstgewissheit nach ihnen fahndet. In dem Maße, in dem man ihnen hingegen in einer Haltung moralischer In-Differenz begegnet, werden sie augenfällig - als mehr oder weniger in sich stimmige ›Systeme‹ von Ansichten und Anweisungen für eine als »richtig«, »gut«, »wünschenswert« deklarierte Art, zu leben (vgl. Luckmann 1998).

Um das Gemeinte lediglich - sehr stark komprimiert und vereinfacht an drei Beispielen anzudeuten, die wir beim DGS-Kongress 2000 in Köln schon einmal genauer dargestellt haben (vgl. Hitzler, Pfadenhauer 2001): Das moralische Orientierungsangebot der Techno-Party-Szene verweist wesentlich auf das Ideal einer sich im faktischen Vollzug sozusagen von selbst verstehenden und mithin per se friedfertig-solidarischen Gemeinschaft globalisierter Individualisten, die sich in außeralltäglichen Zeit-Räumen unter dem Primat der Allen-ihren-Spaß-ermöglichenden Spaß-Teilhabe konstituiert. Das moralische Orientierungsangebot der Hiphop-Szene hingegen verweist wesentlich auf die Idee einer »neuen Generation«, die auf ihre als sozial bedingt verstandenen biographischen Befindlichkeiten aufmerksam und ihre daraus resultierenden kollektiven Ansprüche nach außen geltend machen und ihre je individuellen Ansprüche zugleich auch nach innen im Rahmen harter, aber fairer ›battles‹ durchsetzen muss. Das moralische Orientierungsangebot der Gothic-Szene schließlich verweist wesentlich auf die Idee einer jungen Elite von Sinnsuchern, Rätsellösern und Wahrheitssehern, deren kollektive Selbststigmatisierung im Verfolg eines »anderen« Schönheitsideals ihre geistesadlige Seelenverwandschaft nicht nur manifestieren, sondern nachhaltig befördern und vertiefen soll. Wieder auf einen Nenner gebracht erweisen sich zumindest aus der hier protegierten soziologischen Sicht nicht nur diese drei, sondern tatsächlich alle (von uns erkundeten) Jugendszenen – also auch und nicht zum wenigsten die aus Pädagogensicht »problematischen« (Rechte Skins, Hooligans, Junkies usw.) - als überaus vitale Moral-Institutionen - nicht nur im Hinblick auf das je eigene Leben, sondern auch im Hinblick auf mögliche Aspekte eines guten bzw. besseren Lebens miteinander.

Das zu erkennen - und vor allem das als eigen-sinnig so-seiend anzuerkennen -, impliziert nun jene grundsätzliche moralische Abstinenz (und vermutlich auch eine gewisse zironische Distanz zu sich selber), jene »Attitüde der künstlichen Dummheit« (Hitzler 1986), die das prägt, was ich eben den »soziologischen Blick« zu nennen vorgeschlagen habe. Die so verstandene künstliche Dummheit verfremdet absichtsvoll das auf die moral-praktischen Belange des gelebten Lebens abgestellte, mitgebrachte Erwachsenenwissen und ermöglicht so eine affirmative(re) Beschreibung jugendkultureller Welten. Sie ermöglicht aber selbstverständlich auch (und darum vor allem geht es ja hier) die distanzierte Beobachtung und Analyse von so genannten professionellen Wissensbeständen - wie hier z.B. dem von Pädagogen (welche ich, nochmals, nicht mit empirisch und theoretisch arbeitenden Erziehungswissenschaftlern zu verwechseln bitte).

IDENTITÄT UND INTERDISZIPLINARITÄT

Programm und Auftrage der Pädagogik

Pädagogen benötigen sogenanntes Praxisvissen. Damit gemeint ist »ein Wissen, das pragmatisch auf den Umgang mit der Umwelt ausgerichtet ist« (Braun 1972: 344). Das Interesse beim Betreiben von Sozialwissenschaft (einschließlich Erziehungswissenschaft) hingegen zielt primär auf Deutungswissen. Pädagogische Praxis und sozialwissenschaftliche Theorie aufeinander zu beziehen, ist Aufgabe des Betreibens pädagogischer Theorie. Pädagogen legitimieren sich professionell dadurch, dass sie ihre Erkenntnisse an die Praxis zur Lösung praktischer Fragen zurückvermitteln. Pädagogik als Handlungsform soll typischerweise verändernd in die Praxis eingreifen. Als Wissenschaft soll sie, wenn ich das als wissenschaftlich deklarierte Programme der Pädagogik richtig verstehe, die Ziele und die Voraussetzungen eines solchen Eingreifens klären.

Sozialwissenschaftliche Analysen können Pädagogen Hinweise für die Formulierung erziehungsrelevanter Kategoriensysteme bieten. Die Formulierung dieser Kategoriensysteme bleibt aber Aufgabe und eigenständige Leistung pädagogischer Theoriebildung. Für eine als Handlungswissenschaft sich verstehende Pädagogik kommt speziell der soziologischen »Attitude der kunstlichen Dummheit« gleichwohl eine besondere Bedeutung zu, weil vor etwelchen erzieherischen Maßnahmen ein tatsächlich vorurteilsenthaltsamer Blick auf den Alltag der handelnden Subjekte - hier also der Jugendlichen -, auf die Strukturen ihres alltäglichen Handelns und auf die Verständigungsprozesse zwischen ihnen sicherlich sinnvoll sein dürfte, wie ich im weiteren zu zeigen versuchen werde:

Das Ziel, an dem sich Pädagogen in der Arbeit mit ihren Klienten (hier: Jugendlichen) in der Regel orientieren, kann man als Stärkung der Handlungskompetenz der Klienten (also der Jugendlichen) bezeichnen. Dies bedeutet, dem (jugendlichen) Klienten Vertrauen in sich selbst, das heißt, in die Wirksamkeit seiner Situationsdefinitionen und Interpretationsmuster zu vermitteln. Dies setzt aber voraus, dass der Pädagoge sich zunächst einmal »bemüht« (was immer das implizieren mag), seine Klienten, hier wieder: die Jugendlichen, in deren Wirklichkeit(en), das heißt, mit Blick auf deren Definitionen von Wirklichkeit zu verstehen. Diese methodologische Grundorientierung ist grosso modo gemeint, wenn in der (Sozial-)Pädagogik von »Lebensweltorientierung« die Rede ist (Thiersch 2005; vgl. zur Anwendung und Weiterentwicklung auch die Beiträge in Grunwald, Thiersch 2004). Lebensweltorientierung bezeichnet hier also einen kategorialen Rahmen. Konkrete pädagogische Maßnahmen, die diesen Rahmen ausfüllen können - wie Stärkung von Handlungskompetenz, Etablierung von Vertrauen, Verstehen und Verständigung -, müssen jedoch in der Pädagogik selber entwickelt werden. Der Rekurs auf einen lebensweltanalytisch interessierten »soziologischen Blick (vgl. z.B. Hitzler, Eberle 2000, Honer 2000) ist für die Pädagogik mithin von – allenfalls – begrenzter programmatischer Relevanz. Mehr zu erwarten, hieße die Funktion soziologischer Theorien für pädagogische Theoriebildung überzubewerten und überzustrapazieren.

Der gesellschaftliche Auftrag an die Pädagogik als einer sozialen Institution ist die im Sinne »der Gesellschaft« gelingende (Re-)Sozialisierung. (Re-)Sozialisierung meint (Wieder-)Eingliederung in die Gesellschaft. Als (re-)sozialisiert gilt, wer Situationen in gesellschaftlich akzeptierter Weise definiert. Das heißt, die gesellschaftliche Aufgabe der Pädagogik ist immer auch Anpassung an die - wie auch immer definierbaren - gesellschaftlichen Erfordernisse. Ihrem typischen Selbstverständnis nach aber versuchen Pädagogen, zwischen (gesamt-)gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen bzw. gruppenspezifischen Bedürfnisstrukturen zu vermitteln. Dabei gehen sie wiederum davon aus, dass eigene Definitionen nur zur Geltung bringen kann, wer in der Lage ist, Situationen adäquat zu definieren. Und eben dies zu können, gilt ihnen dann als Handlungskompetenz. Der typische Klient des Pädagogen besitzt (vor seiner pädagogischen Bearbeitungs) diese Kompetenz – angeblich – nicht bzw. nicht in hinreichendem Maße. Allerdings befindet über die Frage, welche Situationsdefinition als adäquat gelten darf, symptomatischerweise nicht der Klient, hier also: nicht der Jugendliche, sondern im unreflektierten Falle der mit konsensuellem »gesundem Menschenverstand«, im reflektierteren Falle der mit professionellem Sonderwissen operierende Pädagoge. Ziel pädagogischer Intervention ist die - wie auch immer geartete - Herstellung bzw. Stärkung einer dergestalt (implizit) »verordneten« Handlungskompetenz.

153

Formuliert man dementsprechend ein generelles Erziehungsziel, so stellt sich notwendig die Frage nach dessen Legitimation. Oder als Frage formuliert: Welche Argumente lassen sich eigentlich für das Erziehungsziel »Stärkung von Handlungskompetenz« anführen? - Nun, prinzipiell geht es darum, beim zu Erziehenden (hier also: beim Jugendlichen) die Teilnahme an »normalen« Interaktionen zu ermöglichen bzw. zu gewährleisten. Darüber hinaus muss Pädagogik als Wissenschaft aber auch Antworten auf die Frage finden, was sie berechtigt, ihren Klienten Interpretationen zu vermitteln, die deren vorgängige Selbstverständlichkeiten, deren vorgängige Alltagsgewissheiten problematisieren. Denn da es in der Pädagogik, anders als in der Soziologie, letztendlich eben nicht nur um (werturteilsenthaltsames) Deutungswissen geht, sondern um normatives Praxiswissen, kann sie ihre (re-)sozialisatorischen Maßnahmen letztlich auch nur politisch und moralisch begründen: Die Legitimation der Entscheidung, pragmatisch als »adäquat« angesehene Wissensbestände und Handlungskonzepte zu vermitteln, ist in der - empirisch durchaus aufweisbaren - Maßgabe begründet, dass ohne eine solche Vermittlung die Klienten ständig aufs Neue Objekte besonderer, insbesondere: negativer Etikettierungen werden. Dass sie dies nicht werden sollen, lässt sich aus der Interaktionslogik selber aber selbstredend nicht begründen. Die Entscheidung, diese Emanzipation (qua pädagogischer Direktive - die selbstredend auch dezidiert als »non-direktiv« deklariert werden kann -, vulgo also: durch Erziehung) doch zu wollen, lässt sich folglich sehr wohl politisch und moralisch, nicht jedoch wissenschaftlich, und schon gar nicht in irgendeinem Sinne (jugend-)soziologisch legitimieren.

5. Fazit

Die Zusammenarbeit von (theoretisch reflektierter) empirischer Erziehungswissenschaft und sonstiger (theoretisch reflektierter) empirischer Sozialwissenschaft würde ich nicht als interdisziplinäres Problem begreifen wollen – ja eigentlich gar nicht als Problem ansehen, weil empirische Erziehungsforschung nichts anderes ist als eine thematische Spezialisierung unter vielen anderen der empirischen Sozialforschung schlechthin. Es mag zwar plausible historische, politische und pekuniäre Gründe dafür geben, dass die empirische Erziehungsforschung in pädagogischen und nicht in sozial-

wissenschaftlichen Instituten und Fakultäten angesiedelt ist. Von der ›Logik‹ der Sache her aber gehört sie meines Erachtens nicht in die Pädagogik. (Auch) ansonsten muss ich hier schlussendlich sozusagen fach-fundamentalistisches Wasser in den Messwein disziplinärer ›Ökumene‹-Hoffnung (oder gar -Begeisterung) schütten: Für die Pädagogik hat die Soziologie meines Wissens die Funktion eines Hilfsmittels der Erkenntnis - und zwar eines Hilfsmittels, auf das vorzugsweise dann zurückgegriffen wird, wenn man mit Psychologie nicht (mehr) »weiterkommt«. Für die Soziologie - jedenfalls für die Soziologie in dem von mir vertretenen Verstande (vgl. dazu auch Hitzler 1997) - andererseits ist die Pädagogik kein Anwendungs-, sondern ein Beobachtungs- und Forschungsfeld (das von Pädagogen sozusagen chronisch zu wichtig genommen bzw. gesetzt wird). Jugendsoziologisch relevant ist die Pädagogik mithin nur in dem Maße, wie Jugendliche mit ihr zu tun haben, wie sie Teil der juvenilen bzw. jugendkulturellen Erlebenswelt ist. Ansonsten tangiert die Pädagogik keineswegs per se jugendsoziologische Erkenntnisinteressen - sondern eben die einer Soziologie der Pädagogik.

Literatur:

Braun, W. 1972: Einführung in die Pädagogik. Köln: BBE-Verlag.

Giesecke, H. 2004: Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? Neue Sammlung, 44. Jg., Heft 2, 151–165.

Girtler, R. 2004: 10 Gebote der Feldforschung. Wien: LIT.

Grunwald, K., Thiersch, H. (Hg.) 2004: Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. München, Weinheim: Juventa.

Hitzler, R. 1986: Die Attitüde der künstlichen Dummheit. Zum Verhältnis von Soziologie und Alltag. Sozialwissenschaftliche Informationen (SOWI), 15. Jg., Heft 3, 53–59.

Hitzler, R. 1997: Perspektivenwechsel. Über künstliche Dummheit, Lebensweltanalyse und Allgemeine Soziologie. Soziologie, 26. Jg., Heft 4, 5–18.

Hitzler, R., Bucher, T., Niederbacher, A. 2005: Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute (Reihe Erlebniswelten, Bd. 3). Wiesbaden: VS (2., akt. Aufl.).

Hitzler, R., Eberle, T.S. 2000: Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 109–118.

- Hitzler, R., Pfadenhauer, M. 2001: Unsichtbare Moralen? Zum ethischen Orientierungspotenzial von Jugendszenen. In: J. Allmendinger (Hg.), Gute Gesellschaft? Teil B. Opladen: Leske + Budrich, 823–837.
- Hitzler, R., Pfadenhauer, M. 2005: Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Düsseldorf: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
- Honer, A. 2000: Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 194–204.
- Luckmann, T. 1998: Gesellschaftliche Bedingungen geistiger Orientierung. In: T. Luckmann (Hg.), Moral im Alltag. Gütersloh: Bertelsmann, 19–46.
- Pfadenhauer, M. 2005: Ethnography of Scenes. Towards a sociological life-world analysis of (posttraditional) community-building. Forum Qualitative Sozial-forschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal] 6(3), Art. 43. Special Issue on The State of the Art of Qualitative Social Research in Europes, http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-43-e.htm, (letzter Aufruf: 7.2.2008)
- Thiersch, H. 2005: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim, München: Juventa (6. Aufl.).
- Weber, M. 1973: Die Objektivität sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. In: M. Weber, Soziologie, Universalgeschichtliche Analysen, Politik. Stuttgart: Kröner, 186–262.

Die nächste Universitäts-Reform kommt bestimmt

Heinz Steinert

Die Universität hat mit dem Gefängnis gemeinsam, dass die Reform in ihr kein krisenhafter Ausnahmezustand ist: Sie gehört vielmehr zu ihrem normalen Funktionieren. In den etwa 30 Jahren, die ich in diesem Geschäft verbracht habe, ist die aktuelle, je nachdem, wie man zählt, die dritte oder vierte Studienordnung, an der ich mitgeschrieben habe. Dauer der Reform jeweils etwa drei Jahre, Aufregung darum enorm, Ergebnis ambivalent. So viel radikaler als etwa die seinerzeitige Einführung des Diploms Politikwissenschaft oder die Wieder-Einführung des Magister Soziologie ist, trotz der rabiaten Rhetorik, die derzeitige Einführung von BA/MA auch wieder nicht. Eher ist sie ein kleiner Schritt, in dem widerwillig die gegebene Praxis in die neue Form und Rhetorik übersetzt wurde. Auch die nächste Reform kommt also bestimmt. Unsere Aufgabe ist es, klug darauf zu achten, dass die Schäden für die Wissenschaft in den kurzen Zeiten zwischen den Reformen möglichst gering bleiben und reversibel sind.

Eine wissenschaftsferne Reform aus dem Geist der Verwaltung und der politischen Schaumschlägerei

Wer sich an die Anfänge der jetzigen »Reform« erinnert, weiß noch, dass es dabei um ein Sparprogramm und jedenfalls die Verweigerung von Geldeinsatz für die zunehmend nachgefragten und daher studentisch über-