

Begründbarkeit von Erziehungszielen

Unter wissenschaftstheoretischen und logischen Gesichtspunkten erscheint die Diskussion der mit dem Begriff „Erziehungsziele“ verknüpften Problematik, von definitorischen und klassifikatorischen Erörterungen einmal abgesehen, oft recht undifferenziert, obwohl gerade dieser Fragenkreis zu dem meistdiskutierten¹ gehört.

H. ROTH² kennzeichnet Stil und Ergebnis der hier relevanten Erörterungen treffend, wenn er sagt, daß die theoretische Beschäftigung mit Erziehungszielen „im engeren Sinne sicher nicht“ „Wissenschaft genannt werden könnte“, daß man es „aber doch wohl in einem weiteren“ Sinne tun dürfe. Zu den Gründen für derartige Skrupel³ scheinen Irritationen jenes „Zaubers“ der Begriffsfelder Ziel, Wert, Norm, Seinsollendes, weltanschauliche Erziehungslehre zu gehören, der durch unterschiedlich motivierte⁴ Vorbehalte oder Aversionen gegen logische und wissenschaftstheoretische Analysen kritisch-rationaler Aufklärung entzogen wird⁵.

Begründungen sind theoretische Aktivitäten. Damit stellt sich die Frage, in welchem logischen Verhältnis Zielsetzungen dieser Aktivitäten und also auch der vorliegenden Untersuchung zu jenen Zielsetzungen stehen, deren Begründbarkeit im folgenden analysiert werden soll.

1 Siehe die Darstellung WOLFGANG BREZINKAS S. 497 ff.

2 Pädagogische Anthropologie I, Hannover 1968², S. 274.

3 Vgl. u. v. a. auch GHASE, FRANCIS S., School Change in Perspective, in: The Changing American School, (65th Yearbook of the National Society for the Study of Education), Ed.: JOHN J. GOODLAD, Chicago, Ill. 1966, S. 271 ff., der das Normenproblem von neuem (!) zu den vertracktesten im pädagogischen Bereich rechnet (S. 298).

4 Die kritische Analyse von Anspruch und Wirklichkeit scheinbar oder tatsächlich alternativer wissenschaftstheoretischer Konzepte (z. B. „action research“) muß einer eigenen Untersuchung vorbehalten bleiben.

5 Bei meinem Versuch, zur „Entzauberung“ „pädagogischer“ Ziel- und Wertdiskussionen beizutragen, greife ich auf Gedanken zurück, die ich bereits Mitte der 60iger Jahre in einem kleineren Kreis zur Diskussion gestellt habe. Für wertvolle Anregungen danke ich bes. meinen Kollegen KARL-DIETER OPP, HANS-GUSTAV OEL, KLAUS LOMPE und ROLF PRIM. Literarische Abkunft und Parallelität meiner Erörterungen sind belegt.

I. Differenzierung verschiedener semantischer Ebenen der Zieldiskussion

Angesichts pauschaler und sicher auch deshalb oft verworrener Diskussionen über „pädagogische Zielsetzungen“ stellt sich bald die Frage, „wessen“ Zielsetzung, Zielsetzung welchen Handelns, welchen Handlungssystems, welcher logischen Ebene denn genau gemeint ist. Häufig wird nicht unterschieden zwischen der Zielsetzung „des Erziehungswissenschaftlers“, der Zielsetzung „des praktischen Erziehers“ und „der Zielsetzung bzw. Zielkompetenz des Educandus“⁶. Man hat also keine Klarheit darüber, auf welcher semantischen Ebene man diskutiert.

a) Solange man Logik und Funktion unseres konventionellen begrifflichen Kommunikations- und Orientierungssystems nicht grundsätzlich außer Kraft setzt, wird man sagen können, daß Zielsetzungen *erziehungswissenschaftlicher* Aktivitäten im Umkreis von *Erkenntnis*, *Einsicht*, verlässlicher *Information* über Wirklichkeiten und Möglichkeiten erzieherisch relevanter Realität liegen.

b) Im Unterschied dazu liegen Zielsetzungen *erziehungspraktischen* Handelns⁷, also Zielsetzungen derer, die in Anwendung (damit auch Überprüfung) erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse Erziehungsprozesse konkret organisieren oder beeinflussen, im Bereich menschlicher *Verhaltensbereitschaft* (im weitesten Sinne). Zwar konstituieren auch Erkenntnisse Verhaltensdispositionen, und insofern können Erkenntnisse, auch solche wissenschaftlichen Anspruchsniveaus, Ziel *erziehungspraktischer* (etwa akademischer, universitärer) Aktivitäten sein. Jedoch besitzen Erkenntnis- bzw. Informationssysteme, die ein erstrebtes Endverhalten erzieherisch Angeregter oder Beeinflußter konstituieren, eine anders thematisierte Funktion als solche, die zur Erreichung eben dieses praktischen Zieles („instrumentell“) dienlich sind. Auch dort, wo Aktivitäten erziehungswissenschaftlicher und erziehungspraktischer Zielsetzung zusammenfallen (z. B. „forschendes Lehren und Lernen“), kann *logisch* zwischen Subjekten, Funktionen, Inhalten und vor allem logischen Ebenen erziehungswissenschaftlicher und erziehungspraktischer Ziele unterschieden werden⁸. In anderen Worten: es kann unterschieden werden zwischen „*Erziehung*“ genannten Funktionszusammenhängen, die beispielsweise einen „*Lernzugewinn* durch grundsätzlich belie-

6 Einen nicht weiter durchgeführten und auch vom Kontext nicht konsequent befolgten Ansatz findet man bei BOKELMANN, HANS, Das Normenproblem in der Pädagogik, in: ZfP., 5. Beiheft, Weinheim 1964, S. 62.

7 In diesem Fall möchte ich von „*Erziehungsziel im engeren Sinne*“ sprechen.

8 Z. B.: Anwendung von Lerntheorien auf die unterrichtliche Vermittlung von Lerntheorien zu dem Zweck, den Lernenden („Lehramtsstudenten“) zu befähigen, lerntheoretische Information für die praktische Organisation solcher Lernprozesse anzuwenden, die reflektierte Lernfähigkeit anregen, fördern und erhalten.

bige (also auch wissenschaftlich motivierte) Aktivitäten“ *thematisieren* — und andererseits „Wissenschaft“ genannten Funktionszusammenhängen, die einen „Wissenschaftsfortschritt etwa durch erzieherisch motivierte Aktivitäten“ *thematisieren*.

c) Von diesen erziehungstheoretischen und erziehungspraktischen Zielsetzungen zu unterscheiden sind die von Erziehungsprozessen (mit-)abhängige, nicht selbst erzieherisch motivierte und thematisierte, *faktische Zielorientierung, Zielsetzungs- und -begründungskompetenz derer, an die intentionale erzieherische Aktivitäten adressiert sind bzw. die erzieherisch relevanten Einflüssen ausgesetzt sind*. „Der Erzieher“, der das Ziel verfolgt — und erreicht —, „den Educandus“ zur Entscheidungsfähigkeit zu erziehen, verweist diesen gerade dadurch auf seine eigene Zuständigkeit und Verantwortung. Selbst wenn es „dem Erzieher“ gelänge, „den Educandus“ zur vollen Übernahme der Werthaltung „des Erziehers“ zu bringen, blieben die *Subjekte* der Werthaltung, des Werturteils und der Zielorientierung verschieden. Auch *inhaltlich* ist das Ziel, die Disposition zu einer bestimmten Werthaltung erzieherisch zu fördern, nicht mit Zielsetzungen zu verwechseln, die sich aus dieser Werthaltung „ergeben“ oder rechtfertigen. Sie besitzen *unterschiedliche Funktionen* und stehen auf verschiedenen *logischen Ebenen*.

Die Unterscheidung von Lehrziel und Lernziel⁹ scheint nicht geeignet, die hier unter logischen Gesichtspunkten vorgenommene Unterscheidung zwischen Zielsetzungen erzieherischer Aktivitäten einerseits und den vom jeweils *erreichten* Grad dieser Zielverwirklichung erst abhängenden Zielsetzungen alltäglichen Handelns andererseits hinfällig oder sinnlos zu machen. Im ersten Fall (erzieherische Intention und Thematisierung) ist Zielkompetenz des Educandus (von Erziehung) *abhängige*, im zweiten Fall ist Zielkompetenz für praktisches Verhalten¹⁰ *unabhängige* Variable bzw. Instanz. Dabei bleibt es *in dieser Hinsicht* gleichgültig, wieweit Subjekt und Adressat erzieherischen Handelns praktisch in einer Person „vereinigt“ oder auf verschiedene Personen „verteilt“ sind, und es ist irrelevant, ob Zielsetzungen erzieherischen Handelns inhaltlich immer mit Zieldeterminanten oder Bewertungen anders thematisierten Handelns abgestimmt oder in Einklang zu bringen versucht werden¹¹.

d) Schließlich ist von diesen drei verschiedenen Ebenen „pädagogischer“ Zielsetzung eine weitere, nämlich metasprachliche, deutlich abzuheben, auf der Ziel-

9 Vgl. dazu u. a. SCHULZ, WOLFGANG, Drei Argumente gegen die Formulierung von „Lernzielen“ und ihre Widerlegung, in: ROBERT F. MAGER, Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim 1971, S. XIff. sowie die zahlreiche Literatur zur Thematik „Selbsterziehung“.

10 Woraus Erziehung (Selbsterziehung) keineswegs ausgeschlossen werden muß.

11 Z. B. indem Lesefertigkeit nur an Texten geübt wird, die auch unter jeder anderen Ziel- und Werthinsicht akzeptabel erscheinen.

setzungen derjenigen theoretischen Aktivitäten angesiedelt sind, die erziehungswissenschaftliche Zielsetzungen und Untersuchungen objektsprachlicher Ebene zum Gegenstand haben. Es bedarf hier keiner ausführlichen Begründungen, um die in der Methodologie kaum strittige These¹² auch plausibel zu machen, daß es ein Unterschied ist, ob man über *Realität* oder über *Aussagen* spricht. Man könnte einwenden: Das mag stimmen, nur müssen deshalb nicht auch die Zielsetzungen verschieden sein. Und man wird sich dabei vielleicht auf die plausibel scheinende These berufen, daß es in beiden Fällen letztlich doch um dasselbe gehe, nämlich um die Wahrheit. Jedoch selbst an dieser These läßt sich die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Objekt- und Metasprache demonstrieren. Extrem vereinfacht läßt sich sagen, daß *Objekte* nicht wahr oder begründet sein können. Es wäre sinnlos zu sagen, die Tafel ist wahr. Wahr oder falsch können nur *Aussagen* über Objekte sein. Bei dem Prädikat „wahr“ handelt es sich also um ein Prädikat der Metasprache. Es kann nicht gleichzeitig in der Objektsprache selbst auftreten, ohne zu logischem Unsinn zu führen¹³.

Über die grundsätzliche Bedeutung für die Klärung logischer Ebenen „pädagogischer“ Zielsetzungen hinaus liegt ein spezifischer thematischer Belang dieser Differenzierung in der semantischen „Ortsbestimmung“ der vorliegenden Untersuchung: Das Ziel, die Begründbarkeit von Erziehungszielen i. e. S. zu untersuchen, — und damit die Aussagen dieser Abhandlung — sind auf metasprachlicher Ebene angesiedelt¹⁴.

12 Zum logischen Erfordernis einer Unterscheidung verschiedener semantischer Ebenen vgl. u. a. TARSKI, A., Der Wahrheitsbegriff in den formalisierten Sprachen, in: *Studia Philosophica*, I, Leopoli 1935, S. 267—279; BOCHENSKI, I. M., Die zeitgenössischen Denkmethoden, Bern 1952, bes. S. 55ff.; STEGMÜLLER, W., Das Wahrheitsproblem und die Idee der Semantik, Wien 1957; unter bes. Berücksichtigung werttheoretischer Probleme: NOWELL-SMITH, P. H., *Ethics*, Harmondsworth, Middlesex 1959³ (mit einem thematisch relevanten Vorwort v. A. J. AYER) sowie ALBERT, H., *Ethik und Meta-Ethik*, in: *Werturteilsstreit*, Hrsg. v. A. ALBERT und E. TOPISCH, Darmstadt 1971 (mit zahlr. Literaturangaben).

13 Vgl. dazu die knappe Darstellung bei STEGMÜLLER, WOLFGANG, *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*, Stuttgart 1960², S. 416 ff. sowie die in Anm. 8 genannte Literatur.

14 Zusammenfassende, extrem vereinfachte Beispielskizze:

(1) Zielsetzung „des Educandus“: In konkreter Kommunikation *Wahrheit sagen*;
 (2) Zielsetzung „des Erziehers“: *Förderung der Fähigkeit oder Bereitschaft des Educandus zur Wahrhaftigkeit*;
 (3) Zielsetzung „des Erziehungswissenschaftlers“ (auf objektsprachlicher Ebene): *Erforschung*, wieweit (unter welchen Bedingungen, mit welchen Neben- und Anschlußwirkungen usw.) faktische oder mögliche Erziehungsmaßnahmen Bereitschaft zur Wahrhaftigkeit tatsächlich fördern;
 (4) Zielsetzung „des Erziehungswissenschaftlers“ (auf metasprachlicher Ebene): *Untersuchung*, wieweit die Aussagen der unter (3) bezeichneten empirischen Erforschung wahr oder falsch sind; inwieweit diese Thematisierung der Forschung relevant ist, ob und wie die Zielsetzung, unter deren Rücksicht Erziehungsmaßnahmen erforscht oder „ermittelt“ oder projiziert werden, tatsächlich begründet oder (grundsätzlich) begründbar ist, usw.

Mit dem Hinweis auf den *theoretischen* Charakter der vorgenommenen Unterscheidungen und mit der Feststellung, daß faktisch *eine Wechselbeziehung zwischen den Zielen verschiedener Ebenen besteht*, soll einerseits vor der naiven Unterscheidung zwischen reiner Instrumentalität „rationalistischer“ oder „positivistischer“ Wissenschaft und einem Dezisionismus „irrationaler“ Praxis¹⁵ sowie andererseits vor der Unterstellung gewarnt werden, hier werde eine Funktions- teilung zwischen „Lehren“ als „reiner Aktion“ und „Lernen“ als „bloßer Reaktion“ postuliert¹⁶. Diese Schlußfolgerungen wären Produkte jener Reifizierung pädagogischer Kategorien, die Ursache einer ganzen Reihe von methodologischen (Schein-) Problemen sein dürfte¹⁷.

Die Fruchtbarkeit der beschriebenen Unterscheidungen soll an einem Beispiel verdeutlicht werden, das in der erziehungswissenschaftlichen Literatur bislang unaufgeklärte Verwirrung stiftet¹⁸:

Wo man Erziehungsziele nicht bereits als solche für entbehrlich oder fragwürdig hält¹⁹, trifft man gelegentlich auf die These, Erziehungsziele dürften unter anderem deshalb nicht zu präzise und konkret formuliert werden, weil Präzision und Operationalität zu Spontaneität und Mündigkeit in umgekehrtem Verhältnis stünden²⁰. Man scheint dabei von der auf den ersten Blick plausiblen Annahme auszugehen, daß konkrete Ziele den Educandus (auf bestimmte Werte, Verhaltensweisen) festlegten, ihn zu „passiver Abhängigkeit“ oder „bloßer Anpassung“ zwängen²¹. Ohne hier schon auf andere Problemaspekte dieser These einzuge-

15 Vgl. dazu u. a. ALBERT, H., Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1969², bes. S. 58ff. Mit Bezug auf die Pädagogik hat jüngst MENZE diese Problematik erörtert: MENZE, CLEMENS, Pädagogik als prognostische Leitungswissenschaft?, in: Vierteljahrsschrift f. wiss. Päd., 47 Jg. 1971, S. 273ff.

16 Eine eigene Untersuchung der Kritik des „intentionalistischen“ Erziehungsbegriffs, die den hier nur kurz formulierten Vorbehalt präzisiert und differenziert, bleibt einer späteren Veröffentlichung vorbehalten.

17 Hypostasierungen bzw. Reifizierungen jeweiliger theoretischer Thematisierungen sind keineswegs nur Folge „übersteigerter“ Fächer- und Kompetenzabgrenzung sowie Autonomiebetonung, sondern paradoxerweise ebenso sehr Symptom dafür, daß der „bloß“ kategorial-thematische Charakter einzelner Fragestellungen und Disziplinen übersehen oder ignoriert, also die spezifische Begrenztheit unvermeidbar selektiver Thematisierungen nicht eingehalten (man gibt z. B. vor, „das Wesen . . .“ oder „den Bereich . . .“ zu erfassen), und das heißt eben auch, die logische und methodologische Sauberkeit aufs Spiel gesetzt wird. Vgl. dazu beispielsweise die Kritik von ALBERT, HANS, Modell-Platonismus, in: Logik der Sozialwissenschaften, Hrsg. v. E. TOPITSCH, Köln 1965, S. 406ff.

18 Einen ersten Ansatz zur Klärung unternimmt SCHULZ, W., a. a. O., S. XIIff.

19 Siehe außer der ausdrücklich dem Thema „Unplanbarkeit der Erziehung“ gewidmeten Literatur u. a. STALLMANN, M., Theologie und Pädagogik, in: Päd. Lexikon, Hrsg. v. H.-H. GROOTHOF und M. STALLMANN, Stuttgart 1961, Sp. 944ff.; FLITNER, W., Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1961⁷, S. 128f.; PÖGGELER, FRANZ, Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg 1964, S. 354.

20 Siehe z. B. FLITNER, W., Allgemeine Pädagogik, S. 130.

21 Vgl. z. B. MOSER, HEINZ, Technik der Lernplanung: Curriculumforschung und Ideologie, in: Z. f. Päd., 17. Jg. 1971, bes. S. 65ff.

hen — dies geschieht an späterer Stelle — scheint dieser „Schluß“ auf einer Konfundierung der Ziele des „Erziehers“ und des „Educandus“ zu basieren. Denn Spontaneität, Mündigkeit, Unabhängigkeit, Kreativität — zusammenfaßbar durch die Bezeichnung „Zielkompetenz des Educandus“ — können präzise und müssen um so präzisere und konkretere Ziele erzieherischer Bemühungen sein, je weniger man die Verwirklichung dieser Verhaltensmerkmale dem Zufall und damit dem beträchtlichen Risiko des Scheiterns ausliefern will. Nur dann, wenn man genau weiß, was man will, kommt man überhaupt erst in die Lage, die Bedingungen, von denen die Wirklichkeit oder Verwirklichung dessen, was man will, abhängen, und die Umstände, die das Gewollte verhindern oder bedrohen, zu ermitteln, zu sichern und zu verfügen. Nichts rechtfertigt die Unterstellung, daß Zielkompetenz des Educandus von selbst sich einstellen werde, wenn die Erziehungsziele nur hinlänglich *unpräzise* und *unoperational* formuliert seien. Dies dürfte erst recht im Blick auf die tatsächlichen Bedingungen primärer und sekundärer Sozialisation gelten²².

II. Zur logischen Struktur von Erziehungszielen

Blickt man auf eine einflußreiche Strömung der Ziel- und Normdiskussion, die ich in meinem Beitrag zu Heft 3/1970 dieser Zeitschrift (S. 375f.) stichworthaft zu dokumentieren versucht habe, so dürfte die Auffassung von LOTZ weite Anerkennung finden, daß „das Sittliche wahrhaft . . . sich einzig in dem absoluten oder unbedingten Imperativ aussprechen (läßt), kraft dessen das Gute absolut oder unbedingt zu tun, das Böse hingegen ebenso absolut oder unbedingt zu meiden ist“. LOTZ fügt bekräftigend hinzu, daß das Wesen des Guten verfehlt werde, „sobald man es in einen bedingten Imperativ zu fassen“ versuche²³.

22 Vgl. spezifische Äußerungen dazu u. a. bei BROUDY, HARRY S. et. a., *Democracy and Excellence in American Secondary Education*, Chicago 1965², S. 140.

23 LOTZ, JOHANN BAPTIST, *Die Person, das Sein und das Gute*, in: *Sein und Ethos*, hrsg. v. P. ENGELHARDT, Walberberger Studien, Bd. I., Mainz 1963, S. 153. So tendenziell u. a. auch FISCHER, WOLFGANG, *Zur pädagogischen Bedeutung der Sitte*, in: *Vierteljahrsschrift f. wiss. Päd.*, 41. Jg., 1965, S. 29ff.; HEITGER, MARIAN, *Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik*, ebenda, S. 113ff.

Kritisch dazu u. a. RAHNER, KARL, *Prinzipien und Imperative*, in: *Wort und Wahrheit*, 12. Jg., 1957, S. 325ff.; SCHÖLLGEN, WERNER, *Konkrete Ethik*, in: *Wort und Wahrheit*, 14. Jg., 1959, S. 85ff.; ERLINGHAGEN, KARL, *Vom Bildungsideal zur Lebensordnung*, Freiburg 1960, S. 138ff. und bes. die an anderer Stelle zit. Arbeiten von KRAFT, HARE, BOCHENSKI, GEIGER, BRECHT, ALBERT, TOPITSCH, SCHÜLLER u. v. a.

Dieser Typ von (rein analytischer) Absolutheit, der nicht selten mit moralischem Pathos gegen „Relativismus“²⁴ oder Pluralismus von ganz unterschiedlichen Positionen für partikularistisches weltanschauliches oder politisches Engagement in Anspruch genommen wurde und wird, hat zu allen Zeiten Faszination ausgeübt. Selbst der Umstand, daß die gleichen Zielformeln in entgegengesetzten weltanschaulichen, politischen, pädagogischen Konzepten oder Systemen auftreten, hat Verfechter dieser Ziele nicht nur nicht irritiert, sondern in der Überzeugung bestätigt, ein zeitloses und unbedingtes Ziel oder „System“ „der Pädagogik“ zu vertreten bzw. zu besitzen²⁵. Sie haben am Singular des „wahren Zieles“, das von keiner historischen oder geographischen Bedingtheit angefochten schien, zuweilen unter Berufung auf die eine (Art-) „Wesenheit“ des Menschen festgehalten und alle Bedingtheiten einzig auf Verschiedenheiten der Wege zu diesem unverrückbaren Ziel oder auf „Umstände“ der Verwirklichung des einen zeitlos gültigen Zieles projiziert.

Einer kaum logisch-empirisch orientierten Pädagogik konnte verborgen bleiben, daß die „absolute Geltung“ durch ein ebensolches Maß an Verhaltensirrelevanz erkaufte wird. Die analytische Philosophie, insbesondere die moderne Sprachanalyse haben von einem anderen als dem unmittelbar empirisch und experimentell, ursprünglich auch noch stark induktivistisch orientierten Ansatz (etwa eines MEUMANN) her gezeigt, daß es sich hierbei um Leerformeln handelt, die nicht nur jede Information darüber auslassen und ausschließen, wie diese absoluten Ziele realisiert werden können. Sie lassen selbst die Frage danach offen, worin das absolut Gute oder das absolut Böse bestehen; man diskreditiert sogar diese Frage selbst und droht, daß in Gefahr gerate, das Gute zu verfehlen, wer die absoluten Normen und Ziele in bedingte Imperative zu fassen versuche.

Wenn derartige Leerformeln auch keine rational diskutierbare und kalkulierbare Information *ausweisen*, so sind sie dennoch keineswegs funktionslos. Vielmehr besitzen sie höchst wirksame erziehungs- und gesellschaftspolitische Funktionen²⁶, deren jeweilige logische und empirische Kritik notwendige Voraussetzung der Begründung realistischer Zielkonzeptionen ist²⁷.

24 So u. v. a. z. T. in Anm. 18 genannten Autoren: HÄBERLIN, PAUL, Das Ziel der Erziehung, Basel 1925², bes. S. 67; EGGERSDORFER, F. X., Erziehungsideal und Erziehungsziel, in: Lex. d. Päd., I. Bd., Freiburg 1952, Sp. 1054. Vgl. dazu auch KLUCKHOHN, CLYDE, Culture and Behavior, New York 1962.

Kritisch dazu u. a. WEIN, HERMANN, Das Problem des Relativismus, Berlin 1950; FRANK, PHILIPP, Wahrheit — relativ oder absolut?, Zürich 1952, bes. S. 38 ff., 72 ff.; BRECHT, ARNOLD, Politische Theorie, Tübingen 1961, bes. S. 139 ff.; REININGER, ROBERT, Wertphilosophie und Ethik, Wien 1947³, bes. S. 37 ff.; LEINFELLNER, WERNER, Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Mannheim 1965, S. 180.

25 Kritisch außer SCHLEIERMACHER, DILTHEY u. a. FRISCHEISEN-KÖHLER, Philosophie und Pädagogik (1917), in: Pädagogik als Wissenschaft, Hrsg. v. F. NICOLIN, Darmstadt 1969, S. 151 f. und KNELLER, GEORGE F., Introduction to the Philosophy of Education, New York 1964.

26 Vgl. u. a. TOPITSCH, ERNST, Über Leerformeln, in: Probleme der Wissenschaftstheorie, Festschr. f. V. KRAFT, hrsg. v. E. TOPITSCH, Wien 1960, S. 233 ff.; DEGENKOLBE, GERT, Über

Ob die in mehrfacher Hinsicht recht kurz greifenden Diskussionen über Richt-, Grob- und Feinziele²⁸ zur Bewältigung dieses methodologischen Aspektes der Zielproblematik wesentlich beigetragen haben, muß im Blick auf neuere kritische Analysen²⁹ sehr zurückhaltend beurteilt werden. Auch dieser Frage soll hier nicht weiter nachgegangen werden.

Da die tatsächliche Funktion leerformelhafter Ziele den Absolutheitsanspruch geradezu ins Gegenteil verkehrt, indem sie Beliebigkeitsrechtfertigungen und -dogmatisierungen begünstigt, wird man die traditionelle Argumentationsstrategie umkehren müssen: Es kommt zumindest im Hinblick auf Verhaltensbedeutsamkeit, Verwirklichungsrelevanz und Begründbarkeit erzieherischer Werte und Ziele weniger auf Spekulationen über „das Gute“, „das Gesollte“, „die Gültigkeit“, „die Moralität“, „das Ethos“ an sich oder „die Normativität der Norm“ und deren Absolutheit, sondern vielmehr auf die Klärung dessen an, was den Wert „des Gutseins“ oder „das Gute“ *inhaltlich* erfüllt, welcher *Tatbestand* die Auszeichnung „gut“, „wahr“ usw. erfährt, warum bzw. inwiefern „verdient“ und eben deshalb Ziel erzieherischen Handelns zu sein rational beanspruchen kann.

Zielsetzungen bzw. Zielformulierungen beschränken sich nicht auf Information darüber, was der Fall *ist* oder was man tun *kann*, sondern enthalten Antworten auf die Fragen, was der Fall sein *soll* bzw. was man tun *soll*. Der Unterschied zwischen diesen beiden Arten des Fragens ist von fundamentaler Bedeutung³⁰. Antworten auf Fragen der ersten Art können, vereinfacht ausgedrückt, prinzipiell

logische Struktur und gesellschaftliche Funktionen von Leerformeln, in: Kölner Zeitschrift f. Soziologie und Sozialpsychologie, 17. Jg., 1965, S. 327 ff.

Zu *erziehungspraktischen* und *-politischen* Funktionen vgl. bes. HASELOFF, OTTO WALTER, Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen, in: Schule und Erziehung, Berlin 1960, S. 49 ff.; BRIM, ORVILLE G., Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963, bes. S. 22 f.; REICHWEIN, ROLAND, Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern, in: Neue Sammlung, 7. Jg., 1967, S. 20 ff.; MAGER, ROBERT F., Lernziele, a. a. O., passim.

27 Vgl. dazu u. a. POPPER, KARL R., Conjectures and Refutations, London 1963; ALBERT, Konstruktion und Kritik, Hamburg 1972.

28 Im Anschluß an BRIGGS und BESNARD, FRENCH, MAGER, McCANN, GAGNÉ u. a.

29 Vgl. u. a. BLANKERTZ, HERWIG, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970³, bes. 5. Kap.; sowie die Beiträge von NIPKOW, FREY, SCHMIDT, MOSER, CORTE, BERNSTEIN, WULF, WILKENDING in den Heften 1 und 2 des Jg. 1971 dieser Zeitschrift.

30 DAY, ALAN, Wirtschaftswissenschaft, in: Führer durch die Sozialwissenschaften, Hrsg. v. N. MACKENZIE, München 1969, S. 113 u. ff.; u. bes. WEBER, MAX, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1951², Kap. II, VIII, X; GEIGER, THEODOR, Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts, Neuwied 1964, bes. S. 54 ff.; BRECHT, ARNOLD, Politische Theorie, Tübingen 1961, bes. Kap. III ff.; ALBERT, HANS, Wertfreiheit als methodisches Prinzip, in: Logik der Sozialwissenschaften, Hrsg. v. E. TOPITSCH, Köln 1965, S. 181 ff.; DAHRENDORF, RALF, Sozialwissenschaft und Werturteil, in: Ders., Gesellschaft und Freiheit, München 1962, S. 27 ff.; FERBER, CHRISTIAN von, Der Werturteilsstreit 1909/1959, in: Logik der Sozialwissenschaften, Hrsg. v. E. TOPITSCH, Köln 1965, S. 165 ff. sowie den gesamten Band „Werturteilsstreit“, Hrsg. v. H. ALBERT, u. E. TOPITSCH, Darmstadt 1971.

durch „Tatsachen“ als *wahr oder falsch* erwiesen werden. Normative Aussagen dagegen lassen sich nur mit Bezug auf Werturteile und deren Anerkennung als *gültig oder ungültig* erweisen; sie sind also nicht „wahrheitsfähig“³¹. Diese oft übersehene und gelegentlich auch bestrittene Feststellung gehört zu den Hauptgründen, die für die These der Unbegründbarkeit von Soll-Aussagen³² geltend gemacht werden³³. Diese These wiederum hat viel Verwirrung gestiftet und heftige Scheinkontroversen ausgelöst. Der Versuch, zur Entwirrung dieses wichtigen Fragenkreises einige Argumente beizutragen, muß auf elementare werttheoretische Voraussetzungen³⁴ zurückgreifen.

Aussagen darüber, was sein oder verwirklicht werden soll, sind nur dann verhaltensbedeutsam, wenn sie nicht nur Präskriptionen, d. h. wertende Auszeichnungen, Wertzuschreibungen oder Imperative enthalten, sondern auch einen deskriptiven Gehalt besitzen, in dem diejenigen Tatbestände benannt oder beschrieben werden, die als wertvoll oder erstrebenswert bewertet werden bzw. gelten.

In Anlehnung an KRAFT³⁵ können diejenigen Tatbestände oder Tatbestandseigenschaften, zu denen wertend Stellung genommen wird, als „Wertträger“ bezeichnet werden. Die wertende Stellungnahme, die Auszeichnung in positiver oder negativer Hinsicht erfolgt unter Verwendung von *Wertbegriffen* in *Wertprädikaten* bzw. *Werturteilen*. „Man muß Werte und Wertträger (Wertvolles) streng auseinanderhalten. Was wertvoll ist, hat Wert, ist aber kein Wert, sondern ein Wertträger, ein Gut. Ein Wertträger ist dasjenige, dem Wert zugeschrieben wird . . . Wertträger können Dinge oder Personen sein. Vieles wird im unpräzisen Sprachgebrauch als ‚Werte‘ bezeichnet, was nur Wertträger ist . . . Werte im eigentlichen Sinn sind etwas, das Wertvollem in gleicher Weise zukommt, das ihm gemeinsam ist . . . Werte im eigentlichen Sinne sind damit allgemeine, begriffliche Gehalte . . . Wertungen sind einzelne konkrete Erlebnisse in der Zeit, sind empi-

31 Vgl. dazu u. a. KRAFT, VICTOR, Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre, Wien 1951², bes. S. 203ff.; REICHENBACH, HANS, Der Aufstieg der wissenschaftlichen Philosophie, Berlin o. J. (1951), S. 314ff.; BRECHT, a. a. O., S. 494ff.; HOFMANN, WERNER, Universität, Ideologie, Gesellschaft, Frankfurt 1971⁵, S. 74.

32 Als bes. anspruchsvolles Beispiel vgl. DUBISLAV, WALTER, Zur Unbegründbarkeit der Forderungssätze (1937), in: Werturteilsstreit, a. a. O., S. 439ff.

33 Zu dem vielleicht irritierenden Brauch, auch bei wahrheitsfähigen Tatsachenaussagen von „Geltung“ zu sprechen vgl. die wichtige Spezifizierung bei KRAFT, a. a. O., bes. S. 204f.

34 Vgl. außer den a. a. O. gen. Autoren TOULMIN, STEPHEN E., An Examination of the Place of Reason in Ethics, Cambridge 1953; EDWARDS, PAUL, The Logic of Moral Discourse, Glencoe 1955; SESONSKE, ALEXANDER, Value and Obligation, Berkeley 1957; MAYO, BERNARD, Ethics and the Moral Life, London 1958; WELLMAN, CARL, The Language of Ethics, Cambridge, Mass. 1961; RESCHER, NICHOLAS, Introduction to Value Theory, New Jersey/USA 1969.

35 KRAFT, V. a. a. O.; vgl. u. a. aber auch HARE, RICHARD M., The Language of Morals, Oxford 1952; BOCHENSKI, J. M., Wege zum philosophischen Denken, Freiburg 1959, S. 73f. und KLUCKHOHN, FLORENCE/F. STRODTBECK, Variations in Value Orientations, Evanston, Ill. 1964. KLUCKHOHN/STRODTBECK unterscheiden zwischen *kognitiven*, *affektiven* und *direktiven* Komponenten der Werterfahrung.

rische Tatsachen . . . Werte sind ‚ideelle Bedeutungseinheiten‘ — eben als Begriffsgehalte. Diese stellen sich in den Wertbegriffen dar“³⁶. „Das Spezifische eines Werturteils liegt darin, daß es lobt oder tadelt; damit wendet es sich an die Stellungnahme des Hörers und sucht sie zu beeinflussen. Einem Gegenstand Wertcharakter zuschreiben heißt somit: eine Direktive für das Verhalten zu ihm geben . . .“³⁷.

Der wertend ausgezeichnete Sachgehalt (Wertträger) *selbst* ist etwas durchaus Neutrales, wie alles rein Sachliche. Die Dinge sind, was sie sind und wie sie sind. „Ihr Wert“ ergibt sich nicht aus ihnen selbst und kommt ihnen nicht zu, wie ihnen Eigenschaften zukommen. Gewiß muß etwa ein schöner Gegenstand für sich Eigenschaften besitzen, um derenwillen er „schön“ genannt wird; aber den Wertcharakter besitzen diese Eigenschaften nicht an sich, und es läßt sich auch nicht eine Objekteigenschaft aufweisen, die zu anderen Objekteigenschaften als Wert hinzukäme. Den Wert bzw. Wertcharakter erhält die Beschaffenheit des Gegenstandes immer *erst in Bezug auf ein wahrnehmendes und wertendes Subjekt*³⁸. „Der Charakter als Wert ist etwas Eigenes, das zur sachlichen Eigenart . . . noch hinzukommen muß“³⁹, wenngleich diese Wertzuschreibung *aufgrund* der Gegenstandsbeschaffenheit und der relativ *frei thematisierbaren* Gegenstands- bzw. Beschaffenheitsrelevanz erfolgt und nur auf dieser Grundlage rational diskutierbar, begründbar und legitimierbar ist. Genau diesem Tatbestand soll das nächste Kapitel gewidmet werden.

Präskriptive Aussagen stellen also eine Beziehung her zwischen Gegenstandsbeschaffenheit und wertend stellungnehmendem Verhalten. Verhaltensbelangvolle Werturteile enthalten stets mindestens zwei Komponenten: eine sachliche bzw. deskriptive Komponente und eine auszeichnende bzw. präskriptive, die den eigentlichen Wertcharakter ausmacht.

Dennoch besitzen, wie schon angedeutet, auch die allgemeinsten Wertbegriffe (reine Präskriptionen) eine *praktische Funktion*: Sie „appellieren“ *implizite* an die jeweils verinnerlichte „Wertorientierung“⁴⁰, die ihrerseits von jenen gesellschaftlichen Wechselfällen primärer wie sekundärer Sozialisation und gesell-

36 KRAFT a. a. O., S. 10f.

37 KRAFT, a. a. O., S. 199. Zu weiteren Differenzierungen, beispielsweise zwischen *Arten* und *Graden* des Wertvollseins, vgl. KRAFT, a. a. O., S. 16f.; REININGER, a. a. O., S. 41, 46, 53.

38 KRAFT, a. a. O., S. 53, 56, 60, 184, 186; REININGER, a. a. O., S. 46.

39 KRAFT, a. a. O., S. 17. Das übersieht oder verkennt O. F. BOLLNOW (Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik, in: Z. f. Päd. 17. Jg., 1971, bes. S. 701 ff.), dessen These von der immanenten Werthaltigkeit und Sinnhaftigkeit des Gegebenen einer eigenen, kritischen Analyse vorbehalten bleiben muß.

40 Vgl. z. B. HÄBERLIN, a. a. O., S. 39 (u. passim): „Ich erlebe zugleich mit dem ‚Dasein‘ einer objektiven Notwendigkeit auch ihren ‚Inhalt‘, nämlich das, was sie von mir will. Im Gewissenserlebnis beurteile ich mein tatsächliches Verhalten nach seiner Richtigkeit . . . Die darin liegende ‚Überzeugung‘ vom Gelten einer Norm überhaupt ist zugleich notwendig die Überzeugung davon, daß für mein Verhalten die Einfügung aller Ichheit in die harmonische Ganzheit die Norm und zwar die einzige Norm bildet“.

schaftlicher Bezugserwartungen entscheidend mit abhängt⁴¹, für deren sehr kritische Beurteilung in der Sozialisationsforschung Gründe beigebracht werden. Sofern analytische Wertbegriffe oder Zielformulierungen Bestandteil im übrigen deskriptiv belangvoller Aussagensysteme sind, ist es in der Regel möglich, aus dem Kontext Informationswerte für eine inhaltliche Interpretation der Wertbegriffe zu gewinnen. Jedoch ändert das an der (oft wohl beabsichtigten) Leerformelhaftigkeit — wie vor allem TOPITSCH gezeigt hat — meist wenig. Der entscheidende Mangel besteht darin, daß diese Wertungen nicht nur der rationalen Diskussion und Begründung entzogen werden, sondern daß sie die „Bewußtlosigkeit“ einer in „Absolutheitsevidenz“ sich vermessenden Beliebigkeitsrechtfertigung, eine Dogmatisierung von „Vorurteilen“ begünstigen. „Leerformeln (sind) nicht nur dazu geeignet, jeder beliebigen Ideologie den Anschein höherer Berechtigung zu geben, sondern sie können auch durch ihren stets gleichbleibenden Wortlaut eine Konstanz der obersten moralisch-politischen Prinzipien vortäuschen, während sie in Wirklichkeit mit jeder möglichen normativen Ordnung und praktischen Entscheidung vereinbar sind“⁴².

Zusammenfassend läßt sich sagen: „Wer einen Satz als Werturteil verwendet,

- a) zeichnet damit den jeweils anvisierten Sachverhalt in positiver oder negativer . . . Weise für das Verhalten (Stellungnahme, Handeln) aus;
- b) unterstellt dabei ein normatives Prinzip⁴³ . . . , das ein entsprechendes Verhalten . . . fordert (rechtfertigt) als gültig, nimmt also allgemeine Anerkennung dafür in Anspruch; und
- c) gibt damit der (normativen) Erwartung Ausdruck, daß die Adressaten seines Urteils sich mit diesem Prinzip identifizieren und sich daher in der geforderten Weise verhalten“⁴⁴.

Die Analyse der logischen Grammatik von Werturteilen wird sehr häufig dadurch erschwert, daß Aussagen, die Werturteile intendieren, nicht als Sollsätze formuliert sind⁴⁵. So kann beispielsweise die Aussage: „Körperliche Züchtigung ist ver-

41 Vgl. dazu u. v. a. FREUD, SIGMUND, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, Studienausg., Bd. I, Frankfurt 1969, S. 496 ff.; DURKHEIM, EMILE, Die Regeln der soziologischen Methode, Neuwied 1965², bes. S. 108 f.; GEIGER, THEODOR, a. a. O., S. 56 f.; und TOPITSCH, ERNST, Vom Ursprung und Ende der Metaphysik, Wien 1958, S. 280 ff. passim.

42 TOPITSCH, E., Über Leerformeln, a. a. O., S. 264.

43 Vgl. auch BRECHT, a. a. O., S. 140 ff.

44 ALBERT, HANS, Wert, in: Handwörterbuch d. Sozialwiss., 11. Bd., Stuttgart 1961, S. 639. Vgl. auch AYER, ALFRED JULES, Sprache, Wahrheit, Logik, Stuttgart 1970, bes. S. 148 f.

Zur weiteren Präzisierung und Differenzierung der Diskussion über Wertungen und Ziele ist es wichtig, noch andere Arten von präskriptiven Aussagen zu unterscheiden, die nicht die genannten drei Bedingungen erfüllen. Um jedoch diese Abhandlung nicht mit Grundsatzdiskussionen zu überlasten, sei auf HANS ALBERT, Wertfreiheit als methodisches Prinzip, a. a. O., verwiesen.

45 Vgl. dazu auch STEGMÜLLER, W., Hauptströmungen, a. a. O., S. 489 f. (in Anlehnung an C. D. BROAD) und PASSOW, A. HENRY (Ed.), Curriculum Crossroads, New York 1962, S. 101.

boten“ als Werturteil gemeint sein. Es ist aber auch möglich, diese Aussage rein empirisch zu interpretieren: Mit dieser Aussage kann nämlich lediglich behauptet werden, daß es ein Gesetz, eine Vorschrift oder eine Norm gibt, die körperliche Züchtigung verbietet. „Ob ein Satz normativ ist, das ist oft bestimmt von Textzusammenhang, der Situation oder den psychischen Bedingungen, in bzw. unter denen er auftritt. Das hängt auch von sozialen Übereinkünften und Verhaltensweisen ab“⁴⁶.

III. Beiträge zur Begründung von Erziehungszielen

Ziele setzen heißt in primär „praktischer“ Orientierung: *Zustände charakterisieren*, die noch nicht Wirklichkeit sind, die aber Wirklichkeit werden *sollen*, oder in primär „theoretischer“ Orientierung: *Kriterien formulieren*, die eine Thematisierung und Beurteilung erzieherisch relevanter Tatbestände ermöglichen.

Die Beschreibung und Forderung solcher Zustände bzw. Kriterien ist aber nur möglich und sinnvoll, wenn — als erste Bedingung ihrer Begründbarkeit und Begründetheit — Voraussetzungen erfüllt sind, von denen einige in stichworthafter Kürze genannt seien.

a) Was verwirklicht werden *soll*, muß verwirklicht werden *können*. In Zielformulierungen postulierte Zustände müssen also zumindest prinzipiell *verfügbar* und *realisierbar* sein. Wo keine Alternativen bestehen, sondern Situationen eindeutig durch unbeeinflussbare Sachverhalte bestimmt sind, ist eine Setzung von Handlungsanweisungen sinnlos⁴⁷. Die Erfüllung dieser Bedingung fordert also die Anerkennung der „Normen zweiten Grades“: „Sollen impliziert können“ und „Geboten-sein impliziert erlaubt sein“⁴⁸.

b) Sinnvolle und realisierbare Zielformulierungen müssen logisch, theoretisch und faktisch widerspruchsfrei sein⁴⁹. Überdies müssen in einem realistischen

46 LENK, HANS, Kann die sprachanalytische Moralphilosophie neutral sein?, in: Werturteilsstreit, a. a. O., S. 538. AUSTIN, J. L., Other Minds, in: Logic and Language, Bd. II, ed. by. A. FLEW, Oxford 1953. Siehe dazu auch den Beitrag von ZECHA in diesem Heft.

47 TOPITSCH, ERNST, Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft. Neuwied 1966. S. 65. Vgl. auch HÄBERLIN, a. a. O., S. 62 ff.

48 Vgl. dazu MORITZ, MANFRED, Über Normen zweiten Grades, in: Ratio, 10. Bd., 1968, S. 81 ff.

49 Vgl. dazu ALBERT, Wissenschaft und Politik, a. a. O., S. 223 ff.; PAWLOWSKA, JJA, Kontradiktion und Inkompatibilität in einem ethischen System, in: Werturteilsstreit, a. a. O., S. 518 ff.; FRANK, a. a. O., S. 38 ff., u. ö.

Zielkonzept Vorkehrungen zur *Regelung möglicher Konflikte* getroffen werden⁵⁰. Dabei spielen auch Ermittlung und Analyse vermeidbarer (oder kompensierbarer) und unvermeidbarer, „positiver“ oder „negativer“ *Nebenwirkungen* einer Zielrealisierung eine wichtige Rolle, da von diesen „unbeabsichtigten“ Implikationen oder Konsequenzen ein Zielkonzept mittelbar oder unmittelbar (Rückkopplungseffekt) in Frage gestellt werden kann.

c) Zu den Voraussetzungen *verantwortbarer Ziel-Planung und -Realisierung* gehören *empirisch gehaltvolle und relevante Informationen* (empirische Theorien), die es erlauben, die Bedingungen anzugeben, von denen der postulierte Zustand zufallsfrei positiv abhängt und negativ bedroht oder behindert wird. Die Realisierung selbst hängt darüberhinaus mit davon ab, ob die in den theoretischen Analysen benannten Bedingungen auch tatsächlich praktisch verfügbar sind.

d) Unter Realisierungsaspekten sind über logische und empirische Analyse des unmittelbar zieldeterminierten Funktionszusammenhangs hinaus ideologiekritische Analysen der historischen, weltanschaulichen, politischen, ökonomischen und nicht zuletzt der pädagogischen *Bedingungen von Entwurf, Begründung und Realisierung dieser Ziele* erforderlich. Zu den *Bedingungen* begründeter Ziel- und Zielverwirklichungskonzeptionen gehören vorgefundene deklarierte und praktizierte Zielsetzungen bzw. Intentionen erzieherischen Handelns. Wichtige Gebiete dieser Untersuchung sind tatsächliche Strukturen, Prozesse und Instanzen der faktischen Zielorientierung.

e) Bedingung der Möglichkeit, die bisher genannten Voraussetzungen zu klären, ist eine genaue *Funktionsbestimmung* jeweils thematischer Zielsetzung. Man kann unterscheiden zwischen mehr *theoretischen* Funktionen, wobei die Zielsetzung als relativ frei verfügbares Kriterium zur *Thematisierung* und *Qualifizierung* erzieherisch relevanter Tatbestände dient⁵¹, und den zahlreichen möglichen praktischen Funktionen, wie sie BREZINKA in seinem Beitrag zu diesem Heft exemplarisch referiert und diskutiert.

f) Zu den wichtigsten und neuerdings umstrittensten Voraussetzungen realisierbarer und verantwortbarer Zielsetzungen gehört die *Präzisierung* des Informationsgehaltes und die *Operationalisierung* der Zielaussage.

Es ist im Rahmen dieser Abhandlung unmöglich und losgelöst vom Inhalt konkreter Zielkonzepte unzweckmäßig, den beispielhaft genannten Voraussetzungen Analysen zu widmen, die über das hinausgehen, was im Kontext der übrigen Ab-

⁵⁰ Vgl. bes. PAWLOWSKA, a. a. O.

⁵¹ Etwa zur Beantwortung der Frage: „Welche pädagogische Relevanz besitzt eine bestimmte raumplanerische oder sozialgesetzgeberische Maßnahme?“

schnitte bereits enthalten ist. Aktuelle Diskussionen veranlassen mich jedoch, wenigstens einem Problem ein paar kritische Thesen zu widmen, die allerdings in einer systematischen Analyse fortgeführt werden müssen.

HEINZ MOSER⁵² macht sich zum Sprecher einer Gruppe von Erziehungstheoretikern, die — vermutlich aus begründeter Sorge über allzu unreflektierte und unkritische Aktivitäten zur Klassifizierung und Operationalisierung von „Lernzielen“ — sich in (unbemerakter?) Übereinstimmung mit traditionellen erziehungsphilosophischen Konzepten gegen eine Präzisierung und Operationalisierung von Erziehungszielen ausspricht. Zu den Hauptthesen MOSERS gehören die Hinweise, daß es unmöglich sei, alle erwünschten Lernziele in operationalisierter Form auszudrücken; daß diejenigen Lernziele, welche nicht durch Verhaltensbeschreibungen antizipiert würden, zu verkümmern drohten; daß der Reichtum bestimmter erzieherischer Möglichkeiten vermindert werde; daß operational aufgebaute Curricula reaktive Lernprozesse und adaptives Verhalten begünstigten; daß sie Reaktionen wie Expressivität, Romantik und hedonistische Orientierung provozierten.

Unter der problematischen Annahme, daß alle kritischen Einwände zutreffen, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Soll man jetzt völlig auf Präzisierung und Operationalisierung verzichten und damit eben *alles* dem Risiko des unkontrollierten und unkontrollierbaren „Verkümmerns“ aussetzen? Es ist zu fragen, worauf sich der implizite Optimismus stützt, daß dort, wo gänzlich oder weitgehend auf Präzisierung und Operationalisierung verzichtet wird, eine *gleichmäßigere* (?) Beachtung *aller* (?) *wichtigen* (?) Ziele zu erwarten ist. Gehen derartige Erwartungen nicht restlos an der Realität vorbei, über die uns neuere Sozialisationsforschung informiert hat?

Daß überall dort, wo man Mündigkeit, Emanzipation oder Kreativität propagiert, aber nicht präzisiert und operationalisiert, eben diejenigen „Werte“ in arge Bedrängnis zu geraten drohen, auf die es den Kritikern des Operationalisierungspostulates anzukommen scheint, wurde in der Beispielskizze des I. Kapitels ausgeführt. Diesbezüglich empfiehlt sich ein Blick in unterschiedliche bildungspolitische Programme, deren „Einlösung“ sich im Kontext der erziehungs- und gesellschaftspolitischen Aktivitäten ihrer Träger studieren läßt, und nur hier. Es ist wahrscheinlich kein Zufall, daß in diesen Programmen Präzisierungen und Operationalisierungen vermieden werden. BRIM hat bereits vor Jahren die Vermutung geäußert, daß dieser Mangel an Präzision wahrscheinlich nur die Funktion hat, unverantwortliche Erziehungsaktivitäten vor rationaler Kontrolle und Kritik zu schützen.

Ist es nicht eine Naivität, Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation am Unpräzisierten, Nichtrationalen, Unbewußten, bloß Faktischen festmachen zu wollen? Die neuerdings so viel und pauschal gepriesene „totale Offenheit“ als Merkmal

52 Technik der Lehrplanung, in: Z. f. Päd., 17. Jg., 1971, S. 55 ff.

erstrebter Verhaltensqualifikation, hängt weder von Zufällen, noch von genetischer Determination, sondern von erzieherisch beeinflussbaren und verfügbaren Umweltbedingungen (mit) ab, die aber nur von präzisen Zielvorstellungen her Relevanz gewinnen, identifizierbar und kontrollierbar werden. Und „Offenheit“ als ein Merkmal der „Organisierung“ erzieherischen Handelns ist doch nur denkbar, sinnvoll, realisierbar und verantwortbar, wenn man weiß, *wozu* Offenheit gefordert wird, worauf es ankommt; wohin, zu welchem Ziel man eigentlich will; was „Offenheit“ ist und was schlichte Schlämperei ist. Die bloß „gute Absicht“, das bloß gesinnungsethisch „reinste Erzieher-Gewissen“ dürften schon manche (Schüler-)Existenz ruiniert haben. Der Mangel an (erreichbarer) Präzision und Operationalität liefert nicht nur dasjenige dem Risiko aus, mißachtet zu werden, was man *bewußt erstrebt*, sondern gerade auch das, was man in der Verwirklichung dieses Strebens *unbewußt bewirkt*. Auch die Thematisierung dieser „Nebenwirkungen“ ist auf möglichst präzise und operationale Kriterien (der Wahrnehmung, Untersuchung, Beurteilung usw.) angewiesen.

An der Unabdingbarkeit präziser und operationaler Ziele ändert sich nicht nur nichts, wenn man den Educandus z. B. an curricularen Entscheidungsprozessen reichlich und ernstlich beteiligt, sondern unklare Zielvorstellungen verhindern wechselseitigen kritischen Nachvollzug curricularer Entscheidungen und Prozesse, verhindern kritische Kommunikation, verhindern Rationalität. Woran und wie wollen Kritiker des Präzisions- und Operationalisierungspostulates eigentlich feststellen, wann und wie weit die Verwirklichung oder Ermöglichung der von ihnen selbst gegen alle üblen Folgen der Operationalisierung reklamierten Werte in Gefahr sind? Und ein letztes Argument: *Jede* erzieherische Aktivität hat *bestimmte* und niemals „unbestimmte“ oder „ungenau“ Effekte. Davor kann man die Augen verschließen, etwa weil die Feststellung ärgerlich und unpopulär sein mag, daß tatsächliche Effekte nicht mit deklarierten Zielen übereinstimmen, oder weil ein Interesse daran besteht, sich nicht „in die Karten schauen zu lassen“. Ich kann die tatsächlichen, konkreten Effekte ignorieren, aber ich kann sie gerade dann *nicht verhindern*⁵³. Die Abhängigkeit *bestimmter* Verhaltenskompetenz des Educandus von erzieherisch verfügbaren Bedingungen wird um nichts dadurch verringert, daß man sich weigert, sie zur Kenntnis zu nehmen. Worum es doch nur gehen kann, ist die Frage der *Inhaltlichkeit* und dessen, *was* präzise und operational festgelegt wird. Dabei können Präzision, Rationalität und Operationalität an sich wohl nicht ernstlich zur Diskussion stehen. Vielmehr bilden gerade sie die Voraussetzung für die Kritisierbarkeit und Begründbarkeit der Ziele und der Maßnahmen der Erziehung.

Ich möchte meine kritischen Erwägungen mit der meta-ethisch begründbaren Warnung vor einer neuen Mythologisierung, vor einem neuen Naturalismus, vor einer neuen Irrationalität abbrechen. Möglicherweise besteht diesbezüglich „in

53 Vgl. auch KROH, OSWALD, Revision der Erziehung, Heidelberg 1960⁵, S. 90.

den Zielen“ weit geringere Differenz als in den „Mitteln“, unter denen mir (vermeidbare) Irrationalität, Informationsarmut und Unpräzision am wenigsten begründbar erscheinen.

a) Im Kapitel II wurde ausgeführt, daß sich keine Tatsachenaussagen angeben lassen, bei deren Vorliegen oder Ausbleiben ein Werturteil, eine Soll-Aussage oder eine Zielformulierung als wahr oder falsch angesehen werden kann. Dennoch wird niemand zögern, das Werturteil „Pornographie ist ein wertvolles Bildungsgut“, oder: „SCHLEIERMACHER ist ein gedankenloser und epigonaler Schwätzer“ als „falsch“ zu bezeichnen. Ebenso wird jeder das Ziel, „Kinder sollen dazu erzogen werden, Fähigkeiten des Lügens und Mordens perfekt zu beherrschen“, als „irrig“ und „unhaltbar“ kennzeichnen. *ich nicht*

Zur Klärung dieses „Widerspruchs“ muß auf frühere Analysen zurückgegriffen werden. Wenn ein bedeutender Klassiker der Erziehungstheorie für minderwertig gehalten wird, so läßt sich diese Bewertung dadurch „widerlegen“, daß man die „tatsächlichen Eigenschaften“ des Betreffenden zur Kenntnis bringt. Analog verhält es sich mit der Kritik und Revision „offensichtlich irriger bzw. falscher Zielsetzungen“. Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, daß bei dieser Kritik Argumente ins Feld geführt werden, die sich auf eine „bessere“, „richtigere“ Darstellung der deskriptiven Komponenten dieser Soll- und Zielaussagen richten, um den Adressaten dieser „Sachklärung“ zu einer Überprüfung seiner Bewertung zu veranlassen. „Solche Berichtigungen beruhen darauf, daß man zeigt, daß das Werturteil über einen irrtümlichen (oder unvollständigen) Tatbestand abgegeben wurde und daß richtigerweise ein anderer Tatbestand der Wertung zugrunde gelegt werden muß. Die Widerlegung eines Werturteils betrifft den bewerteten *Sachverhalt*; in diesem liegt der Irrtum . . . Die Falschheit bezieht sich . . . nicht auf die eigentliche Wertung. Ein Werturteil heißt nur deshalb falsch, weil der zugrunde gelegte *Sachverhalt* falsch (unzutreffend) ist“⁵⁴. Die problematische Wertung bezieht sich auf einen anderen Gegenstand als den, auf den es ankommt; insofern ist sie „gegenstandslos“. MENZE bezeichnet den gleichen Sachverhalt positiv: „Ein Kriterium für die Richtigkeit der Werturteile ist die Übereinstimmung zwischen dem als wahr erkannten Sachverhalt und der Einschätzung durch die urteilende Subjektivität . . . Ein gültiges normatives Urteil kann nur dann vorliegen, wenn es . . . aus dem ihm zugrunde- und vorausliegenden Sachurteil in der Weise abgeleitet ist, daß der als wahr erkannte Sachverhalt vollständig in der Wertung berücksichtigt ist“⁵⁵.

54 KRAFT, a. a. O., S. 200f.; vgl. auch COHEN, MORRIS R., Einleitende Betrachtungen zur Logik, Wien 1948, S. 188ff.; BRECHT, a. a. O., bes. S. 139ff.

55 MENZE, CLEMENS, Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre, in: Päd. Blätter, hrsg. v. F. J. HOLTKEPER, Festschr. f. H. DÖPP-VORWALD, Ratingen o. J. (1968), S. 18. Problematisch an der Argumentation MENZES erscheint mir erstens die Vermengung der Prädikate

Auch wenn die „Falschheit“ der Werturteile bzw. Zielsetzungen sich nicht auf die eigentliche Wertung bezieht, liegt in diesem Typ kritischer Analyse und Sachgehaltsklärung ein fundamentaler Beitrag zur rationalen Begründung von Zielsetzungen und Werturteilen. Zielsetzungen können sich im Lichte einer revidierten Sachkenntnis als mit bestimmten Wertüberzeugungen unvereinbar erweisen⁵⁶.

b) Nun sind aber hinsichtlich des skizzierten Begründungsbeitrages zwei abweichende Fälle denkbar, die ihrerseits wiederum zwei Interpretationsmöglichkeiten zulassen:

(1) Es ist möglich, daß über den Sachverhalt (weitgehende) Einigkeit besteht, die auf ihn bezogenen Bewertungen oder Zielsetzungen jedoch (weiter als durch Differenzen in der Sachverhaltsinterpretation erklärbar) auseinandergehen.

(2) Andererseits können Sachverhaltsinterpretationen differieren und die Bewertungen bzw. Zielcharakterisierungen dieser Sachinterpretationen übereinstimmen.

Unterschiedliche Bewertung bzw. Zielformulierung bei (tendenziell) gleicher Sachgehaltsinterpretation kann einmal darauf beruhen, daß die (vor allem in Sozialisationsprozessen internalisierten) *Wertmaßstäbe differieren*.

Sie kann auch darauf beruhen, und ich vermute, dies ist der empirisch häufigere Fall, daß sowohl die Wertmaßstäbe als auch die „isolierte“ bzw. „punktuelle“ Sachgehaltsinterpretation weitgehend übereinstimmen, daß aber die Einschätzung eines jeweils für relevant gehaltenen⁵⁷ *Funktionszusammenhangs*, in dem der bewertete Sachverhalt oder seine *Verwirklichung* gesehen und beurteilt werden; also die erwarteten *Implikationen*, *Wirkungen* oder *Voraussetzungen* des gleich interpretierten Sachgehaltes deskriptiv und entsprechend normativ unterschiedlich „beurteilt“ werden. Ein bekanntes Beispiel ist die unterschiedliche Einschätzung der pädagogischen Relevanz empirischer Analysen des Sexualverhaltens⁵⁸.

Gleichheit der Zielformulierung bei unterschiedlicher Sachgehaltsinterpretation kann auf der einen Seite, allerdings wohl nur in seltenen Fällen, ein Unterfall des Tatbestandes differierender Wertmaßstäbe sein. Zum anderen ist dieser Fall häufig darauf zurückzuführen, daß Zielsetzungen oder Wertungen leerformelhaft

„Richtigkeit“ und „Gültigkeit“ und zweitens die Terminologie, daß ein normatives Urteil aus dem ihm zugrundeliegenden Sachurteil „*abgeleitet*“ wird.

56 Vgl. u. a. ALBERT, Traktat, a. a. O., S. 78; vgl. auch BREZINKA, WOLFGANG, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971, S. 73 u. ö.

57 Hierbei spielen wiederum eine Fülle von (grundsätzlich zwar rational diskutierbaren, tatsächlich aber häufig rationaler Aufklärung entzogenen) Interessen, Vorurteilen, Ideologien eine wichtige Rolle. Vgl. dazu die folgenden Abschnitte.

58 Vgl. z. B. HENTIG, HARTMUT v., Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965, S. 14f.

sind und die unterschiedlichsten Sachverhalte zu decken und zu legitimieren vermögen (vgl. dazu auch Kap. II.).

Die beispielhaft skizzierte Analyse der Einigungsmöglichkeiten in Sachgehaltsinterpretationen von Zielformulierungen und Werturteilen besitzt nicht nur große Bedeutung für die Klärung und Begründung dieser Soll-Aussagen, sondern vermag auch entscheidende Beiträge zur Lösung theoretischer und praktischer Konflikte zu leisten. Sie ist Voraussetzung zur Eliminierung von Scheinproblemen und des berühmten „Aneinander-Vorbeiredens“.

c) Der Umstand, daß auch die Wertungsmaßstäbe differieren können, erscheint zunächst trivial und unproblematisch. Jedoch kann dieser Tatbestand (unter meta-ethischen Wertgesichtspunkten) beunruhigend werden, wenn man sich die möglichen und tatsächlichen Konsequenzen vor Augen führt, daß vom individuellen Gutdünken abhängen soll, ob beispielsweise das Töten eines Menschen negativ, „neutral“ oder gar positiv (etwa mit Orden) ausgezeichnet wird.

Die Beispielschilderung legt bereits den Einwand nahe, daß man das nicht so pauschal sehen und beurteilen dürfe, daß es vielmehr auf die „berühmten“ Umstände, also wiederum auf Sachverhalte ankomme (Mord, Notwehr, unverschuldete Konsequenz legitimen Handelns, kriegerische Auseinandersetzung, „Tyrannenmord“ usw.).

Die erste und für zentral gehaltene Frage, die sich angesichts des beispielhaft aufgeworfenen Wertungs-, Entscheidungs- und Zielproblems stellt, ist die nach der „objektiven Gültigkeit“. Die wertphilosophischen Versuche, „objektive Werte“ bzw. die Objektivität der Geltung von Werten und Zielen nachzuweisen bzw. zu begründen, sind so vielfältig, daß es aussichtslos ist, sich hier auch nur auf den Versuch einzulassen, diese Positionen einigermaßen vollständig zu referieren⁵⁹. Neben rein analytischen Konzeptionen⁶⁰ gibt es mannigfache Versuche, Objektivität oder Allgemeingültigkeit auch von Zielsetzungen und -begründungen auf ein letztes, sicheres, unbezweifelbares Fundament logisch zurückzuführen⁶¹. Im folgenden sollen einige dieser Rechtfertigungs- bzw. Begründungsverfahren kritisch analysiert werden.

(1) Obwohl bereits POINCARÉ zu Beginn dieses Jahrhunderts den Schluß von Seins- auf Sollensaussagen einer überzeugenden logischen Kritik unterzogen hat, und obgleich seither die thematisch relevante Literatur den Umfang einer Spezialbibliothek angenommen hat (erinnert sei an: H. RICKERT, T. GEIGER, REICHENBACH, KELSEN, TOPITSCH, ALBERT, BRECHT, WEISSER, WIETHÖLTER u. v. a.), fin-

59 Siehe dazu u. a. die erziehungstheoretisch thematisierte Analyse von BREZINKA, WOLFGANG, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 7 ff., 67 ff., 96 ff., 117 ff., 151 ff., 163 ff.

60 Vgl. die krit. Analyse in Kap. II.

61 Vgl. dazu u. a. auch ALBERT, HANS, Kritizismus und Naturalismus, in: Ders. Konstruktion und Kritik, Hamburg 1972, S. 13 ff. ALBERT zeigt, in welche Schwierigkeiten derartige Begründungsverfahren bereits bei empirisch-deskriptiv orientierten Konzepten geraten.

det man immer wieder und immer noch den vor allem auf BENEKE und DILTHEY abgestützten Versuch, Aussagen darüber, was erzieherisch geschehen soll, allein aus Aussagen darüber abzuleiten, wie der Mensch *ist*⁶². Jedoch logische Deduktionen, die bekanntlich dem Informationsgehalt der Prämissen nichts hinzuzufügen vermögen, können in ihren Konklusionen kein Soll enthalten, wenn es in den widerspruchsfrei formulierten⁶³ Prämissen fehlt und die Regeln logischer Schlußfolgerung nicht verletzt worden sind. Aus der Aussage, daß Menschen sind, läßt sich auf rein logischem Wege nicht der Schluß ziehen, daß Menschen sein *sollen*. Aus der empirischen Feststellung, daß alle Menschen nach Glück oder Vollkommenheit streben, läßt sich ebensowenig rein deduktiv der Schluß ziehen, daß alles getan werden soll, um Glück zu ermöglichen und Unglück zu verhindern. Eine Tatsachenaussage kann nur im Zusammenhang mit einer Soll-Aussage die Ableitungsvoraussetzung eines normativen Satzes bilden. Die Verletzung dieser elementaren logischen Regel wird in der methodologischen Literatur als „naturalistischer Fehlschluß“ gekennzeichnet.

Meistens liegen die Dinge allerdings komplizierter als die grundsätzlichen Erwägungen vermuten lassen. Häufig ermöglichen erst Kontextanalysen eine Entscheidung darüber, ob in den Prämissen logisch deduzierter Soll-Aussagen tatsächlich Werturteile oder nur Tatsachenurteile über Wertungen⁶⁴ gefällt werden.

Solche Analysen der logischen Grammatik können durchaus zu dem Ergebnis führen, daß der vermeintliche Indikativ präskriptive Komponenten enthält. Charakteristisch für diesen Typ von „Seins“-Aussagen sind Sätze über „das Wesen“ oder das „wahre Sein“. Genauere Analysen zeigen allerdings zumeist, daß das *Kriterium* der exponierten Selektivität von Seins-Interpretationen *normativer* Natur ist. Als das „wahre Sein“ oder „das Wesen“ oder „das Naturgemäße“ werden dann nur solche Tatbestände angesehen, die man für gut hält. HANS WELZEL hat nachgewiesen, daß „der teleologische Naturbegriff . . . eine Funktion des Wertbegriffes, nicht aber . . . umgekehrt der Wertbegriff eine Funktion des . . . Naturbegriffs (ist) . . . Man gerät also in jenen Zirkel, das, was man wünscht oder für gut hält, für das ‚Naturgemäße‘ zu erklären und dann hinterher das Gute aus diesem Naturgemäßen herauszuholen“⁶⁵.

Die normative Verwendung deskriptiver Aussagen dürfte von dem Wunsch bestimmt sein, für Präskriptionen die vermeintliche Unbezweifelbarkeit und Ob-

62 Vgl. zur Kritik außer den a. a. O., gen. ALBERT, AYER, BOCHENSKI, BRECHT, DAHRENDORF, EDWARDS, v. FERBER, T. GEIGER, HARE, JUHOS, KRAFT, MAYO, NOWELL-SMITH, POPPER, REICHENBACH, SESONSKE, STEGMÜLLER, TOPITSCH, TOULMIN, M. WEBER, WEISSER auch KATTERLE, SIEGFRIED, *Normative und explikative Betriebswirtschaftslehre*, Göttingen 1964.

63 Aus Widersprüchen können allerdings beliebige Aussagen abgeleitet werden.

64 Zu den erziehungstheoretischen Beispielen gehört der *DILTHEYSche Fehlschluß von der Feststellung einer Teleologie des Seelenlebens auf Normen und Ziele erzieherischen Handelns*.

65 WELZEL, HANS, *Naturrecht und materiale Gerechtigkeit*, Göttingen 1951, S. 30 (zit. bei TOPITSCH).

ektivität von Tatsachenaussagen in Anspruch zu nehmen⁶⁶. Diese in allen Sozialwissenschaften nachweisbaren naturalistischen und essentialistischen Konzepte haben in der Erziehungswissenschaft spezifische Ausprägungen erfahren, die allerdings nicht leicht auf gleiche Formeln zu bringen sind. Ihren geradezu „klassischen“ Niederschlag findet diese Orientierung in Kontexten des geisteswissenschaftlichen „*Bildungsbegriffs*“. Eine begriffs- und ideologiekritische Analyse dieses „Begriffs“⁶⁷ erfordert eigene Untersuchungen. Ein anderes Konstrukt oft naturalistisch „begründeter“ Erziehungsregelung, nämlich „Emanzipation“⁶⁸, analysiert LUTZ RÖSSNER in diesem Heft.

In betont „realistisch“ orientierten Zweigen der Erziehungswissenschaft findet man gelegentlich die Zielformulierung, zu „sachlich und sittlich gutem“, oder auch zu „sachlich richtigem“ Verhalten zu erziehen. Die Frage, worin das „sachlich Richtige“ bestehe, wird dabei häufig durch Verweis auf thematisch jeweils zur Diskussion stehende „Sachgesetze“, beispielsweise „die ökonomischen Sachzwecke“⁶⁹ beantwortet: „Der Maßstab der Wirtschaftsbildung, ihre Norm, ergibt sich primär aus der wirtschaftsimmanenten Nötigung, aus den Sachzwecken des ökonomischen Handelns“⁷⁰. Daß und inwieweit diese und ähnliche Thesen auf naturalistischen Fehlschlüssen basieren, habe ich in einer eigenen Abhandlung darzustellen versucht⁷¹.

In jüngerer Zeit scheint die These einigen Zuspruch zu finden, Objektivität bestehe darin, daß ein Tatbestand von *allen* Individuen in der *gleichen Weise tatsächlich* ausgezeichnet wird, daß er also „allgemein“ so bewertet wird. Nun wurde aber bereits dargestellt und zu begründen versucht, daß die Geltung eines Wertes nicht davon abgeleitet werden kann, daß er *tatsächlich* anerkannt wird. Von der Feststellung, daß alle Menschen Freiheit von Schmerz positiv bewerten und zu einer Maxime ihrer Verhaltensorganisation machen, führt kein logisch einwandfreier Schluß zu der Aussage, Schmerzfreiheit ist wertvoll oder Schmerzfreiheit soll erhalten bzw. realisiert werden. Erlaubt ist nur der Schluß: Schmerzfreiheit *gilt* als wertvoll; Schmerzfreiheit *wird* von allen Menschen erstrebt. In diesem Sin-

66 Vgl. auch TOPITSCH, ERNST, Restauration des Naturrechts?, in: Ders., Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, Neuwied 1961, S. 53ff.; MYRDAL, GUNNAR, Objektivität in der Sozialforschung, Frankfurt/M. 1971, S. 24f.; ALBERT, Kritizismus und Naturalismus, a. a. O., S. 13ff.

67 Zur Problematik, Normen oder Ziele aus Begriffen „abzuleiten“, vgl. u. a. WEISSER, GERHARD, Zur Erkenntniskritik der Urteile über den Wert sozialer Gebilde und Prozesse, in: Werturteilsstreit, a. a. O., bes. S. 132.

68 Es soll nicht verkannt werden, daß mit der Einführung dieses Begriffs wichtige Anregungen für die neuere erziehungstheoretische Diskussion verknüpft waren.

69 Vgl. z. B. BOKELMANN, HANS, Die ökonomisch-sozialethische Bildung, Heidelberg 1964, S. 73ff. und passim.

70 BOKELMANN, a. a. O., S. 79. Vgl. u. a. auch WILPERT, PAUL, Sachlichkeit und Sittlichkeit in der Wirtschaft, in: Sachlichkeit und Sittlichkeit in der Wirtschaft, hrsg. v. A. SPITALER, Graz 1962, S. 15ff.

71 HEID, HELMUT, Zur logischen Problematik der pädagogischen Maxime „wirtschaftlich richtigen Verhaltens“, in: Wirtschaft und Erziehung, 21. Jg., 1969, S. 106ff.

ne ist also „Allgemeinheit“ oder „Objektivität“ nur als ein empirischer Tatbestand nachweisbar.

Aus gleichen Gründen scheiden empirische Untersuchungen *tatsächlicher* (deklarerter oder praktizierter) Zielsetzungen als Voraussetzungen logischer Werturteils- oder Zielableitung aus. So wie Möglichkeiten⁷² und Bedeutung⁷³ dieser *empirischen* Beschäftigung mit Werten und Zielen erzieherischer Wirklichkeit zuweilen ignoriert⁷⁴, erheblich unterschätzt und fehlinterpretiert⁷⁵ werden, so werden andererseits, häufig in Konsequenz der genannten Fehlinterpretation, Ergebnisse dieser Tatsachenforschung zur vermeintlich hinreichenden Rechtfertigung von Sollaussagen erzieherischer Zielsetzung beansprucht.

Diese Kritik soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß empirische Zielforschung einen unentbehrlichen Beitrag zur deskriptiv-explikativen Analyse des *Bedingungsgefüges* realistischer Zielprojektionen, -begründungen und -verwirklichungen liefert. Sie informiert über Tatbestände, die den Abstand diesbezüglicher Wirklichkeit zu jenem Soll-Zustand markieren, der durch begründete Zielsetzung definiert ist; sie beschreibt Randbedingungen, Ansatzpunkte und auch Gegenstände möglichen Erziehungshandelns.

(2) In Konzepten „kritischer Wissenschaft“ oder „kritischer Theorie“ hat eine eigenartige „Umwertung“ des kritisierten Argumentationsstils neue Ausprägung gefunden. Hier werden aus der Analyse und Beschreibung des „Seins“ nicht (positive) Werte und Imperative abgeleitet. Vielmehr wird eine Situations- (Gesellschafts-) Analyse gefordert, „um“ aus ihr Maßstäbe und Ansatzpunkte einer („negativen“) Kritik zu gewinnen. Wenn man auch eine gewisse Stimmigkeit der

72 Vgl. diesbezüglich Ansätze bei ROTH, a. a. O., S. 271 ff. (historisch orientierte Darstellung „klassischer“ Zielinterpretationen); BREZINKA in diesem Heft (systematisch und begriffsgeschichtlich orientierte Analyse); BOHNSACK, FRITZ, Strukturen und Probleme pädagogischer Zielsetzung, in: BOHNSACK und RÜCKRIEM, Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt, Weinheim 1969, S. 11 ff. (didaktisch orientierte Beispielskizze); KLAFKI, WOLFGANG, Normen und Ziele in der Erziehung, in: Erziehungswissenschaft 2, v. W. KLAFKI u. a., Funk-Kolleg, Frankfurt/M. 1970 (historische und systematische Übersicht).

73 Vgl. Hinweise darauf bei WENIGER, ERICH, Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Hrsg. v. H. RÖHRS, Frankfurt/M. 1964, S. 346 ff.; HASELOFF, OTTO WALTER, Probleme der empirischen Bewährungsprüfung von Erziehungszielen, in: Schule und Erziehung, Berlin 1960, S. 49 ff.

74 Nicht selten wird behauptet, einer („bloß“) empirischen Pädagogik müsse alles entgehen, was pädagogisch wichtig sei (das „Pädagogisch-Eigentliche“), und zwar vor allem das Wertgeschehen und die Ziele.

75 Häufig wird bereits in dem Umstand, daß Erziehungswissenschaft zielgerichtete Handlungen zum *Gegenstand* hat, ein hinreichendes Kennzeichen dafür gesehen, daß es sich hierbei um eine „normative Wissenschaft“ handelt. Siehe z. B. ERLINGHAGEN, KARL, Erziehung und Weltanschauung, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd., 39. Jg. 1963, S. 121. Kritisch u. a. WEBER, MAX, Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Ders., Ges. Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1951², S. 146 ff.; ALBERT, Wertfreiheit a. a. O., und bereits HEUBAUM, ALFRED, Ist Pädagogik eine Wissenschaft? (1908), in: Päd. als Wiss., a. a. O., S. 75.

Konzepte reflektierter Vertreter dieser Position nicht bestreiten kann⁷⁶ — sie postulieren ja eine *immer auch wertende*, „kritische“ „Gesellschaftstheorie“ — erscheint es berechtigt, auf Implikationen und faktische Konsequenzen aufmerksam zu machen, die eine Art „negativen Naturalismus“ zu begünstigen scheinen. Einsichten in Zusammenhänge oder Aufklärung von Abhängigkeiten sind zwar notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen logischer Werturteils- oder Zielableitung.

„Negativer Naturalismus“ läßt sich auch in herkömmlichen theologischen, philosophischen und „naturrechtlich“ orientierten Konzepten nachweisen. Das viele Disziplinen beschäftigende Phänomen des Bösen⁷⁷ ist immer wieder als Naturereignis interpretiert und zur Voraussetzung logischer Ableitungen von „Soll-nicht-Aussagen“ erklärt worden. Dabei lassen sich unterschiedliche Ableitungs-„Ergebnisse“ vorweisen: Entweder man verlegt auch „das Böse“ in seinem „letzten Grund“ in eine höchste Instanz, so daß der Gegensatz zwischen „positiv“ und „negativ“ aufgehoben oder uminterpretiert werden muß; oder man nimmt zwei entgegengesetzte „letzte Instanzen“ an, auf die sich das Gute einerseits und das Böse andererseits zurückführen lassen. Andere schon erwähnte Interpretationen laufen darauf hinaus, „Seinsunvollkommenheit“ oder „Uneigentlichkeit bloßen Soseins“ (womit die deshalb so beklagenswerte oder suspekten Empirie es zu tun hat) für „das Böse“ verantwortlich zu machen. Zuweilen neigt man dazu, Ursachen für „das Böse“ in der „Materie“ oder im „Nicht-Sein“ anzusiedeln⁷⁸.

Man mag zu Informations- oder Anregungsgehalten solcher Theoreme stehen, wie man will; problematisch ist in jedem Fall die allzu bedenkenlose logische Vermengung und Verwechslung von Seins- und Sollens-Aussagen, wie überhaupt die logische Struktur und logische Grammatik der Ableitungs- und Begründungsverfahren.

(3) Neben „positiven“ und „negativen“ naturalistischen Fehlschlüssen gibt es auch den „umgekehrten“ Schluß, den ich versuchsweise auf den Namen „normativistischer Fehlschluß“ gebracht habe.

a) Hier ist zunächst die Neigung zu erwähnen, nicht etwa nur Wertungen, sondern auch Werte als Tatsachen oder Dingeigenschaften darzustellen⁷⁹, um ihnen auf diese Weise jene Dignität zu verleihen, die Tatsachen in oft recht naiver Weise⁸⁰ mit dem Prädikat „unumstößlich“ zugeschrieben wird. Was kritisch zu die-

76 Vgl. beispielsweise HABERMAS, JÜRGEN, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968. Allerdings wären zur angemessenen Beurteilung gründlichere und differenziertere Analysen der logischen Grammatik relevanter Texte erforderlich.

77 Hier sei nur beispielhaft erinnert an die Theodizee, an die Erbsündenlehre, an teils kritische Arbeiten von FREUD, LORENZ, PLACK u. a. . . Für die Erziehungstheorie vgl. z. B. PETERSEN, PETER, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Mülheim/Ruhr 1954, bes. S. 188 ff.

78 Vgl. dazu auch TOPITSCH, ERNST, Vom Ursprung und Ende der Metaphysik, Wien 1958.

79 Zur Kritik vgl. KRAFT; HARE; REICHENBACH; BRECHT; ALBERT; TOPITSCH; TOULMIN, a. a. O., S. 26 und GELLNER, ERNEST, Thought and Change, Chicago 1964.

80 Vgl. dazu POPPER, KARL R., Logik der Forschung (1934), Tübingen 1966, V. Kap. u. passim; ALBERT, Kritizismus und Naturalismus, a. a. O., S. 13 ff.

sem „Begründungsversuch“ von Werturteilen zu sagen ist, wurde in Kap. II systematisch dargestellt.

b) Eng damit zusammen hängt ein anderer Versuch zur seins- und sollenswechselwirksamen „Legitimationsfundierung“, der darauf hinausläuft, nur solchen Tatbeständen „Realität“ zuzubilligen, die in die jeweilige Wert- und Zielorientierung passen. Was sich nicht in diese Wertorientierungen einfügen scheint, wird im Extrem als bloßer „Sinnenschein“, als „unvollkommenes Sein“, als bloß „faule Existenz“ (HEGEL) aus der weiteren Diskussion ausgeschlossen⁸¹.

Die bekannte „Regel“, daß nicht sein kann, was nicht sein darf, scheint im Erziehungshandeln häufiger „angewandt“ als bewußt zu werden⁸². Es wäre zu prüfen, ob nicht die in der Geschichte der Pädagogik verbreitete Diskriminierung empirischer Forschung auch damit in einen Zusammenhang gebracht werden muß.

c) Weniger dramatisch, aber vielleicht gerade deshalb stärker wirksam, sind jene auch schwerer kontrollierbaren normativen Projektionen der Tatsachenerfassung und -beschreibung, die den klaren Blick für „die Realität“ trüben⁸³. AUSTEDA beklagt, daß es auch gegenwärtig „Leute genug gibt, deren Herzenswünsche den Klarblick trüben, die sich zu glauben weigern, was ihren Hoffnungen widerspricht, die dann ihre wunschgeborenen Überzeugungen nur allzu leicht in Fanatismus erstarren lassen!“⁸⁴.

Zu diesen Realitäten gehören faktische Implikationen, Bedingungen und Konsequenzen erzieherischer Zielsetzungen und Zielverwirklichungsbemühungen. Das berühmte „Schlimm für die Tatsachen“ wird am Ende zum Schlimm für die Ziele, deren zufallsfreie Verwirklichung genau dadurch in Frage gestellt wird, daß „Zielprojektionen“ Information über die empirischen Voraussetzungen dieser Zielverwirklichung verzerren und darauf gestützte Handlungen irreleiten.

Grundlage dieser kritischen Erörterungen ist die These, daß zwischen „Sein“ und „Sollen“ eine logische Kluft besteht und daß ein wechselseitiges Ableitungsverhältnis zwischen reinen Seins- und Sollens-Aussagen mit bekannten logischen Mitteln nicht in Einklang zu bringen ist. Diese Voraussetzung, die keineswegs nur von Vertretern werturteilsfreier Wissenschaft anerkannt wird, ist — wie nahezu alle Aussagen der Wissenschaft — keineswegs unumstritten⁸⁵. Ihre Anerkennung

81 Vgl. die krit. Analyse von TOPITSCH, Vom Ursprung, a. a. O., bes. S. 248 u. von RICKERT, HEINRICH, System der Philosophie, I. Teil, Tübingen 1921, S. 137ff.

82 Vgl. dazu u. a. (im „negativen“ Sinne) HÖHN, ELFRIEDE, Der schlechte Schüler, München 1967, und (im „positiven“ Sinne) ROSENTHAL und JACOBSON, Pygmalion im Unterricht, Weinheim 1971.

83 Zur Kritik vgl. u. a. GEIGER, THEODOR, Ideologie und Wahrheit, Stuttgart 1953, bes. Kap. VII.

84 AUSTEDA, FRANZ, Zur Eigenart und Typik der philosophischen Begriffsbildung, in: Probleme der Wissenschaftstheorie, a. a. O., S. 100. Siehe auch HASELOFF, a. a. O.

85 Zur Begründung des werttheoretischen Standpunktes, der diesen Ausführungen zugrunde liegt, vgl. z. B. die a. a. O. zit. ALBERT; BRECHT; DUBISLAV; HARE; KRAFT; REICHENBACH; STEGMÜLLER; WEISSER. Vgl. andererseits den knappen Überblick über alternative werttheoretische Positionen bei DELIUS, HARALD, Ethik, in: Philosophie (Fischer-Lex.), Frankfurt/M. 1958 sowie die Aufsatzsammlung: Werturteilsstreit, a. a. O.

jedoch impliziert, daß eine Antwort auf die Frage, was wir tun oder verwirklichen *sollen*, eine wertende Entscheidung zwischen dem erfordert, was wir tun *können*. Aus wissenschaftlichen Aussagen kognitiv-informativer Natur können nur Auskünfte darüber abgeleitet werden, was wir tun können.

d) Nach den bisherigen Erwägungen stellt sich mit größerer Eindringlichkeit die Frage, ob wir uns mit einem schrankenlosen Wert-Individualismus abfinden müssen. Während die letzten Neopositivisten (z. B. AYER und diesbezüglich DEWEY) sich konsequent mit dem Wertungsindividualismus abfinden, suchen andere (z. B. KRAFT und REICHENBACH) nach Gründen, die über diese schrankenlose Willkür hinausführen: MENZE konzidiert, daß Wertungen sich nicht durch einen Wertabsolutismus legitimieren lassen, weil das einem Sachverhalt durch ein Werturteil zugesprochene Werthafte sich erst in dem jeweiligen Akt der Einschätzung konstituiert. Er vertraut aber dennoch auf Möglichkeiten rationaler Begründung: Wertmaßstäbe sind zwar wandelbar, aber dennoch keineswegs in das Belieben des einzelnen gegeben; sofern sie auf tradiert und eigener Erfahrung beruhen, können sie ständig neu auf *Wirklichkeit* eingestellt werden, ohne deshalb die Einschätzung dieser *Wirklichkeit* selbst einem schrankenlosen Taumel willkürlicher Wertvorstellungen zu unterwerfen⁸⁶. Wieweit nun vermag Erkenntnis jener *Wirklichkeit*, auf die Wertungen sich beziehen, absolute Wertungswillkür auszuschließen oder einzuschränken?

Wer einen Tatbestand als erzieherisch wertvoll bezeichnet, der erstrebte Erziehungserfolge verringert, fällt zweifellos ein falsches Sachurteil und darum ein „ungültiges“ Werturteil. Die wertende Auszeichnung des gemeinten Sachverhaltes geht von falschen Annahmen aus, bzw. sie beruht auf unhaltbaren theoretischen Annahmen. Es mag zwar sein, daß der Sachverhalt selbst vollständig erfaßt ist und daß er „an sich“ mit den vom wertenden Subjekt anerkannten Wertungsmaßstäben vereinbar ist; der Irrtum und damit die Haltlosigkeit des Urteils basiert darauf, daß sich die theoretischen Annahmen über die tatsächlichen „Wirkungen“ des Tatbestandes als unhaltbar erweisen. Ob ein verfügbares Ereignis *tatsächlich* die durch eine Zielannahme oder Zielforderung thematisierte Wirkung hat, ist sachlich-objektiv bestimmt und von Wunschvorstellungen zumindest dessen, der diesen Tatbestand untersucht (in methodisch kontrollierbarer Weise) unabhängig. Dort, wo *im Untersuchungsobjekt* die wertende Einstellung etwa des Erziehers zu einer erzieherischen Maßnahme den Effekt dieser Maßnahme beeinflusst, handelt es sich um eine *Tatsache*. Zwar spielen Wertgesichtspunkte bei der pädagogischen Thematisierung eines beliebigen Tatbestandes eine sehr wichtige Rolle⁸⁷. Jedoch die überindividuelle Instanz der Beurteilung dieses Funktionszu-

86 MENZE, Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre, a.a.O., S. 19. Seine hinzugefügte Bemerkung, daß Werterfahrungen „Resultat erkennender Einsicht“ seien, mag in einem „indirekten“, „psychologischen“ Sinne („Entstehungszusammenhang“) gelten; eine *logische* Ableitungsbeziehung erscheint aus vorher genannten Gründen nicht möglich.

87 Vgl. dazu u. a. ALBERT, Wissenschaft und Politik, a. a. O., S. 218.

sammenhanges bilden empirische Gesetzmäßigkeiten. *Objektive* Grundlage der Wertung ist die thematisierte *Kausalbeziehung*. Individuelle Wertung ist unabhängig und unaussetzbar, wo es um die Anerkennung des Kriteriums (Zieles) geht, im Hinblick auf das eine Ereigniswirksamkeit untersucht werden soll. Sofern es darauf ankommt, ob die Wirkung *gewollt oder gefordert wird*, hängt der Wertcharakter vom wertenden Subjekt ab und ist insoweit mit diesem variabel. Wahrheit und Gültigkeit des Urteils über jenes Ereignis, dessen Wirksamkeit eindeutig thematisiert ist, hängt nun aber allein von der Objektivität der tatsächlichen Wirkung ab. Die unterscheidende Qualifikation der Richtigkeit und Gültigkeit kommt somit aus dem gewerteten *Sachverhalt* und nicht aus dem Wertcharakter. Dieser tritt zur allgemein gültigen naturgesetzlichen Beziehung *hinzu*; er wird „*aufgrund*“ der objektiven Sachbeziehung von der bereits bewerteten Konsequenz auf jene Voraussetzungen übertragen, aus denen nach den Regeln der Erklärungslogik diese Konsequenzen eben logisch folgen⁸⁸.

„Psychologisch“ lassen sich zwei Begründungs-„Richtungen“ unterscheiden: Auf der einen Seite wird von einem beliebigen Tatbestand ausgegangen und seine (pädagogische) Bewertung davon abhängig gemacht, wieweit die (thematisierte) *Wirkung* (und Nebenwirkung) dieses Tatbestandes mit dem bereits bewerteten Sollzustand (Ziel) übereinstimmt. Andererseits kann man von einem Ziel ausgehen und (erzieherisch verfügbare) Tatbestände suchen und entsprechend qualifizieren, von denen die Erreichung dieses Zieles aufgrund empirischer Gesetzmäßigkeit abhängt.

Dabei muß jedoch in Rechnung gestellt werden, daß „Mittel“ auch einer unmittelbaren, von ihrer Zweckrelevanz unabhängigen Bewertung unterliegen. Körperliche Züchtigung kann man auch dann verurteilen, wenn sie in einem konkreten erzieherisch thematisierten Zweck-Mittel-Zusammenhang (auch unter Berücksichtigung sämtlicher relevant erscheinenden Nebenwirkungen und in langfristiger Perspektive) „effizient“ ist. Hinzu kommt, daß es ebensowenig „Mittel an sich“ wie „Ziele an sich“ geben kann⁸⁹. Alle diese Feststellungen setzen einerseits die hier nicht weiter analysierte These in „Ideologieverdacht“, daß man sich in „den Zielen“ einig sei, daß man aber die Mittel und Bedingungen ihrer Verwirklichung unterschiedlich einschätze. Andererseits verweist diese These durchaus auf eine wichtige Strategie, auf einen „gemeinsamen“ Bezugspunkt rationaler Zieldiskussion und -begründung, sofern die Ideologisierungsfahr nicht aus kritischer Aufmerksamkeit verlorengeht.

88 Vgl. hierzu auch die Problematik des von MORITZ und ALBERT diskutierten „Brücken-Prinzips“. ALBERT, Traktat, a. a. O., S. 76 f.; vgl. ferner COHEN, a. a. O., S. 188 ff.; BRECHT, a. a. O., S. 336 ff. u. bes. Kap. IX.; HOFMANN, a. a. O., bes. S. 71 ff.; TENBRUCK, FRIEDRICH H., Die Funktion der Wissenschaft, in: Was wird aus der Universität? Tübingen 1969, S. 59 ff.; BREZINKA, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 67 ff.; DAY, a. a. O., S. 113 ff.; KRAFT, a. a. O.; HARE, a. a. O.; REICHENBACH, a. a. O., S. 309 ff.

89 Vgl. dazu bes. MYRDAL, GUNNAR, Das Zweck-Mittel-Denken in der Nationalökonomie, in: Ders., Das Wertproblem in der Sozialwissenschaft, Hannover 1965.

e) Eine weitere Möglichkeit, zu rationaler Begründung von Zielformulierungen beizutragen, besteht darin, den „Wertcharakter . . . durch logische Subsumtion der aufgewiesenen Eigenschaften eines Gegenstandes . . . unter eine Beschaffenheitsklasse, die schon als wertvoll gilt“, abzuleiten⁹⁰.

Den Obersatz für die Deduktion bildet ein allgemeiner Satz, der einer Klasse von Beschaffenheiten einen bestimmten Wert zuschreibt. Den Untersatz bildet die Feststellung, daß der zu bewertende spezielle Gegenstand oder Zustand diese Beschaffenheit aufweist und darum zu der als wertvoll gekennzeichneten Klasse gehört⁹¹.

Wiederum spielt sich das Entscheidende in der deskriptiv-diskursiven Perspektive ab. Die „Wertableitung“ vollzieht sich in einem logischen Susumtionsschluß auf sachlichem Gebiet. Jedoch geht es hier nicht um die Wahrheit einer Tatsachenaussage oder die Gültigkeit eines Werturteils, sondern um die *Richtigkeit einer logischen Deduktion*, die allerdings nur insofern interessant und relevant ist, als die Wahrheits- und Gültigkeitsfrage in den Prämissen entschieden oder entscheidbar ist.

Auch dieses Begründungsverfahren ist von außerordentlicher Bedeutung für begründbare Lösungen von Werturteils- und Zielkontroversen. Bei derartigen Konflikten wird nämlich häufig zunächst der Versuch ins Auge gefaßt, „übergeordnete“ Wertgesichtspunkte oder Zielformulierungen zu finden, über die eine Einigung eher möglich erscheint. Dabei ergeben sich zwei Probleme:

(1) Bei dem Bemühen um Einigung in „übergeordneten“ Zielen, in Zielen höheren Abstraktionsgrades ist immer auch das Leerformelproblem virulent: Es können Scheineinigungen erfolgen, die Wertungsdifferenzen nicht nur verschleiern, sondern auch unter Beanspruchung „invarianter“ und „allgemein anerkannter“ Zielformulierungen in jeweilig gleicher Weise legalisieren.

(2) Andererseits darf der Verweis auf diese (metasprachlich als solche begründbare) „Gefahr“ nicht darüber hinwegtäuschen, daß durch das Aufsuchen übergeordneter Zielgrundsätze und Wertungsmaßstäbe Diskussionen in jenem weiten Bereich ermöglicht und postuliert werden, in dem Wahrheitsentscheidungen möglich sind. Es dürfte nicht schwierig sein, den Nachweis zu führen, daß Ziel- und Normkontroversen zum beträchtlichen Teil in diesem intersubjektiv entscheidbaren deskriptiven Bereich einer Lösung näherzubringen sind. Dabei auftretende Schwierigkeiten bestehen vermutlich weniger darin, daß diesbezügliche Realitätsuntersuchungen besondere methodische Schwierigkeiten bieten, als wohl mehr in der Engagement- und Ideologiefanfälligkeit derartiger Diskussionen (vgl. die Ausführungen über „normativistische Fehlschlüsse“)⁹². Freilich kommt das beträchtliche Defizit an erziehungswissenschaftlich unmittelbar rele-

90 KRAFT, a.a.O., S. 213.

91 Derselbe, ebenda, S. 214.

92 Vgl. auch STRAUSS, LEO, Die Unterscheidung zwischen Tatsachen und Werten, in: Werturteilsstreit, a. a. O., bes. S. 74 u. ö.

vanten empirischen Theorien hinzu. Aus diesem Mangel an nomologischer Information ergeben sich aber nicht nur Schwierigkeiten, sondern auch Chancen, über die Weiterentwicklung empirischer Pädagogik entscheidende Beiträge zum Problem der Begründung von Erziehungszielen und zur Bewältigung von diesbezüglichen (Schein-)Konflikten und Kontroversen zu leisten. Zumindest werden auf der Grundlage intersubjektiver Sachklärung Differenzen in den Wertungsmaßstäben benennbar und kritisch diskutierbar.

f) Das leitet unmittelbar zu einem außerordentlich wichtigen, aber auch schwierigen Verfahren rationaler Zielbegründung über, das stärker auf die subjektive Wertungsrelevanz abhebt⁹³. Es geht hierbei um die Frage, unter welchen Bedingungen ein Adressat erzieherischer Zielsetzungen oder Werturteile diese annimmt. Dabei ist Wahrheit des implizierten Sachgehaltes eine zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung. Es geht also nicht nur darum, *daß* ein Satz wahr ist, sondern auch darum, *welcher* Satz wahr sein muß, damit der Adressat die auf diesen Satz gestützte Ziel- oder Wertaussage akzeptiert. Ein Lehrer mag seinem Schüler sagen: „Alkoholgenuß ist verwerflich, weil er gesundheits-schädlich ist und zur Minderung der Schulleistung führt“. Der Schüler könnte antworten: „Es ist irrelevant, ob Alkoholgenuß gesundheits- und leistungsschädlich ist. Bei der gegenwärtigen Umweltverschmutzung leben wir ohnehin nur noch wenige Jahre“. Ein anderes Beispiel: Der Adressat einer erziehungspolitischen Zielvorstellung kann von „hervorragenden“ und empirisch bewährten erziehungstheoretischen Argumenten völlig unbeeindruckt bleiben und ausschließlich ökonomische Argumente gelten lassen.

Hauptgegenstand kritischer Diskussionen und rationaler Entscheidungen ist hier das *Relevanzproblem*. Auch hierbei erscheint es möglich, auf übergeordnete Gesichtspunkte oder Problemstellungen zu rekurrieren, die über „rein individuelle“ Relevanzentscheidungen hinauszuführen vermögen. So könnte beispielsweise das Argument begründet werden, daß der ökonomische Gesichtspunkt nicht ausreicht, und daß es unter entscheidbaren Kriterien auch unangemessen ist, ihn zur Grundlage der Entscheidung einer bestimmten erziehungspolitischen Frage zu machen. Nicht selten wird es sogar möglich sein, durch empirisch-rationale Begründungsverfahren nachzuweisen, daß eine vordergründig *plausible* Annahme beispielsweise vermeintlicher Kostenersparnis bei hinreichend umfassender und längerfristiger Betrachtung *falsch* ist. Ebenso wird es häufig gelingen, ein jeweils favorisiertes, z. B. das Kostenkriterium bis zu einem Punkt zu klären und damit zu „relativieren“, wo es an ausschlaggebender Relevanz verliert und diejenigen Argumente stärkeres Gewicht gewinnen, die man aus angebbaren Gründen für ebenso wichtig oder angemessener hält.

93 Vgl. dazu auch OPP, KARL-DIETER, Soziologie und soziale Praxis, hektogr. Manuskript (Univ. Hamburg, Seminar f. Sozialwiss.), Jan. 1972, bes. S. 38 ff.

Die „Gefahren“ der Überredung, subtiler Machtausübung usw. springen hier freilich geradezu ins Auge. Jedoch sind Gefahren, besonders wenn man sie *erkennt*, nicht geeignet, Bemühungen um Lösung der betroffenen Probleme abzubrechen oder vollends jener Irrationalität preiszugeben, deren Bedrohnis man erkannt hat.

Dieses Begründungsverfahren ist deshalb von großer Bedeutung, weil Ziel- und Wertdiskussionen immer mit konkreten Partnern geführt werden und rationale Diskussionen wie Begründungen sich zwischen argumentierenden Personen abspielen. Dieses Verfahren setzt wechselseitig in Argumentationszwang. Es ist Voraussetzung dafür, Irrtümer, Dogmatismen, Ideologien, Scheinargumente, Leerformeln zu identifizieren und zu kritisieren. Wenn man von der sicher realistischen Annahme ausgeht, daß für die Begründung und Rechtfertigung von Erziehungszielen und entsprechenden Maßnahmen oft empirische Hypothesen als relevant akzeptiert werden, die durch neuere Forschungen widerlegt sind, wird man die Wichtigkeit dieses Begründungsverfahrens leicht einsehen.

g) Begründungs- und Legitimationsverfahren spielen sich, wie zu zeigen versucht wurde, im deskriptiv-diskursiven Bereich ab. Das geht auch bereits daraus hervor, daß Fragen danach, was einen Zustand oder ein Verhalten zu einem guten oder erstrebenswerten macht, ohne Zuhilfenahme moralischer Begriffe beantwortet werden können. Hier werden objektive Merkmalskombinationen angegeben, die einerseits mit Hilfe nichtmoralischer Begriffe beschrieben werden können, von deren Vorliegen aber andererseits die wertende Auszeichnung „abhängig gemacht“ wird.

Durch die Unterscheidung einer deskriptiven und präskriptiven Komponente von Zielaussagen und die Analyse des Sachgehalts läßt sich ein Dissens komplexer Ziel- und Wertkontroversen *präzisieren*, bereits dadurch oft erheblich reduzieren und vor allem einer rationalen und entscheidbaren Diskussion zugänglich machen.

Begründungsverfahren laufen im wesentlichen auf eine *logische* Kritik und auf jene *erfahrungswissenschaftliche* Analyse hinaus, die die empirischen Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen einer Zielrealisierung ausweisen. Der fragmentarische Aufriß dürfte gezeigt haben, daß, wohl in Folge der Problematisierung wertender Wissenschaft, die Möglichkeit, Zielformulierungen und Werturteile rational und entscheidbar zu diskutieren, weithin erheblich unterschätzt wurden⁹⁴: Auf der einen Seite bewegt sich das gesamte Begründungsverfahren im logischen und empirisch-deskriptiven Bereich, in Beschreibung, Erklärung, Prognose, Anwendung, Kritik und Korrektur von *Zuständen*, die wertender Auszeichnung und deren Revision nicht nur ausdrücklich ausgesetzt werden, sondern die den Handelnden, den Erzieher zur Wertung und Stellungnahme zwingen. Damit ist bereits angedeutet, daß auf der anderen Seite der ganze Bereich dessen, wofür Zuständigkeiten logischer und empirischer Wissenschaften reklamiert wer-

94 Siehe dazu u. a. auch BRECHT, a.a.O., S. 141.

den, daß bewährtes informatives und relevantes Tatsachenwissen *ethische Relevanz* gewinnt. Diese Relevanz ist um so augenfälliger und „auffordernder“, je informativer, objektiver, empirisch und logisch korrekter die Sachanalyse ist. Ja die Sachklärung gehört zu den unentbehrlichen Entscheidungs- und Entscheidungsbegründungsvoraussetzungen.

Allerdings hat sich die Auffassung, daß *Präskriptionen im eigentlichen Sinne* rational entscheidbar sind, bisher nicht begründen lassen. Das Ergebnis, daß die individuelle Zuständigkeit in Werturteils- und Zielsetzungsfragen *unaussetzbar und unvertretbar* ist, ist nun ein letztes Mal unter zwei Fragestellungen zu problematisieren.

h) Wenn es auch zu großen Schwierigkeiten führt, Objektivität und allgemeine Verbindlichkeit für Zielsetzungen und Werturteile zu beanspruchen, so kann es andererseits aber dennoch keinen Zweifel geben, daß es nicht bloß individuelle, sondern auch überindividuelle Wertungen gibt, die innerhalb eines sozialen Verbandes gemeinsam sind. Eine völlig individualistische Ethik ist genauso „ungewöhnlich“ wie die Annahme uneingeschränkter Allgemeingeltung⁹⁵.

Die eine *empirische* Bedingung von *tatsächlichen* normativen *Invarianzen* scheint in der psychosomatischen Fundiertheit und Mitbedingtheit des geistig-sittlichen Aktes der Wertung und Zielsetzung zu liegen. Zwar werden Individualität und *Eigenzuständigkeit* der Wertung durch diese psychosomatische Fundierung nicht aufgehoben⁹⁶, wohl aber unter gegebenen Rand-Bedingungen in definierbarer Weise eingeschränkt und „berechenbar“. Durch die psychosomatische Organisation des Menschen werden faktisch ganz bestimmte Grund- und Folgewertungen bestimmt, die gelten müssen, sofern der Mensch „Ja“ zu seiner eigenen Existenz sagt. Von der letzten *Grundentscheidung*, dem „Ja“ zur eigenen Existenz, das nun aber tatsächlich *unvermeidbar und unvertretbar* zu sein scheint, lassen sich eine Fülle von weiteren Zielsetzungen und Werturteilen strukturieren und „erklären“. Aus dieser Primärwertung lassen sich Folgewertungen „ableiten“, die die Erfüllung der Primärwertung darstellen bzw. von denen die Verwirklichung dieses „ersten Zieles“ mit („naturgesetzlicher Verbindlichkeit“) logisch abhängt.

Freilich verbleiben diesbezüglich große Wertungs- und Zielsetzungsspielräume: Zum Zweck der Ernährung, als einer der notwendigen Voraussetzungen zur Erhaltung meiner positiv bewerteten Existenz, vermag ich zwischen einer Fülle von Nahrungsmitteln und -verfahren zu entscheiden. Und Entscheidungen in dieser Frage sind dem ganzen Arsenal von Begründungs- und Argumentationsverfahren offen, das in den vorhergehenden Kapiteln skizziert wurde, so daß andererseits natürlich auch nicht von einer „reinen Willkür“ die Rede sein kann. Es gibt

⁹⁵ Vgl. auch KRAFT, a.a.O., S. 226; REICHENBACH, a.a.O., S. 320.

⁹⁶ Vgl. dazu auch die Kritik an KRAFT bei ACHAM, KARL, Rationale Moralbegründung, in: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, Vol. LIII 1967, S. 387 ff.

zwar keine *sachliche Notwendigkeit*, bestimmte Werturteile und Wertungsgrundsätze anzuerkennen. Ich kann sogar den Wert dessen negieren, was das Leben ermöglicht und erhält. Jedoch wenn ich das eigene und das soziale Leben einmal bejaht habe, kann ich den Wert alles dessen, was dafür unerläßliche Voraussetzung ist, unmöglich negieren, ohne in logische Widersprüche zu geraten.

i) Das andere Problem, das bei der Frage nach objektiver oder allgemeiner Gültigkeit auftritt, besteht darin, daß Zielsetzungen und Werturteile nicht nur *unabhängige* Instanz, sondern daß sie *immer auch abhängige*, verursachte Größe sind. Das Problem läßt sich zuspitzen: Zielsetzung und Werturteil setzen Entscheidungskompetenz und -freiheit voraus. In dem Augenblick aber, in dem das Individuum diese Kompetenz und Freiheit besitzt, sind beide bereits erheblich eingeschränkt, sind beide bereits Funktion vorgängiger und fremdverfügter Entscheidungen in Sozialisationsprozessen⁹⁷.

Damit gewinnt das alte, immer wieder und immer noch aktuelle Problem „Determination versus Freiheit“ auch für diesen Zusammenhang Bedeutung. Experimentell orientierte Sozialwissenschaften neigen immer noch zum radikalen Determinismus, jedoch paradoxerweise ohne entsprechende Konsequenzen für bisweilen ebenso radikale und pauschale Konzepte der Verantwortlichkeit, der Schuld, der Strafe und Sühne zu ziehen, und auch ohne die Inkompatibilität der beiden Positionen zu vermitteln: Der menschliche Wille ist völlig determiniert. Dieser Umstand ändert nichts daran, daß der Mensch verantwortlich ist und schuldig werden kann.

-- Die Vermittlung zwischen Determination und Autonomie gehört zu den zentralen Fragen⁹⁸ auch dieser Abhandlung. Ich will versuchen, einen Lösungsvorschlag kurz zu fassen: Freiheit ist keine bloß „formale“ oder „abstrakte“ Größe, die gleichsam freischwebend sich außerhalb jedes Bezugssystems befindet. Auch Freiheit selbst ist ebenso determiniert wie Unfreiheit und jede anders definierte Verhaltensdisposition, und zwar im entscheidenden Maße durch Erziehungsprozesse. Als frei bezeichnen wir jenes von Sozialisationsprozessen „abhängige Verhalten, das sich an rationale Argumentation „bindet“, sich von rationaler Argumentation her begründet und rechtfertigt, kritisieren und revidieren läßt. Freinennen wir Menschen, die über ein Verhalten „verfügen“, dessen Steuerung bzw. Regulierung weder von genetischer Fixierung noch von Zufälligkeiten aktueller „Außensteuerung“, sondern von rationaler Argumentation abhängt. Darin werden auch jene sozialen, pädagogischen und politischen Aspekte von Freiheit erkennbar, die in zahlreichen analytischen, individualistisch-subjektivistischen oder metaphysischen Konzepten der Willensfreiheit oder „existenzieller“ Freiheit ignoriert werden. Ins Extrem gewendet: Über die Fähigkeit zur freien, d. h. zur rational begründeten Entscheidung verfügt der Erzieher (mit).

⁹⁷ Man könnte hier von „soziokultureller Fundiertheit und Mitbedingtheit“ sprechen.

⁹⁸ Vgl. dazu auch GOMPERZ, HEINRICH, Das Problem der Willensfreiheit, Jena 1907.

Wer die Begründung von Erziehungszielen fordert, muß auch die Bedingung der Möglichkeit dieser Begründung und damit eine Erziehung zu jener Verhaltensqualifikation bejahen, die u. a. durch die Bereitschaft zur Bindung an rationale Argumentation und Legitimation, als „Freiheit“ oder „Mündigkeit“ gekennzeichnet ist. Von Erziehung hängt es in hohem Maße ab, was Erziehung mit welchen Gründen bewirken soll. Diese Wechselbeziehung zu durchleuchten⁹⁹ ist Voraussetzung dafür, auf logisch übergeordneter Ebene begründbare und „freie“ Verfügung über sie zu gewinnen. Hier gewinnen rationale und kritische Intention¹⁰⁰ der Wertungs- und Zielbegründung ihre zentrale Funktion¹⁰¹.

99 Vgl. auch FUNKE, GERHARD, Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik, in: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik, Neue Folge der Ergänzungshäfte zur Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd., Heft 7, Bochum 1968, S. 89; HEID, H., Zur pädagogischen Legitimität gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen, in: ZfP, 16. Jg., 1970, S. 365 ff.

100 Vgl. dazu u. a. auch ALBERT, Traktat, a.a.O., S. 75. „Für eine kritische Moralphilosophie kann es nicht darauf ankommen, die jeweils herrschende Moral mit einer fragwürdigen Rechtfertigung zu verstehen, um sie fester im Bewußtsein der Menschen und in den sozialen Zuständen zu verankern . . .“.

101 Die übrigens denjenigen Theoretikern entscheidende Impulse verdankt, deren Argumente beansprucht werden, um ihnen („wahre“) kritische Kompetenz streitig zu machen. S. KROPE, PETER, Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 23, Hamburg 1972, bes. S. 23.