

# Kritische Anmerkungen zu Einwänden gegen die Forderung, Ziele erzieherischen Handelns zu operationalisieren

HELMUT HEID

## 1. Vorbemerkung

1. Der Begriff „Ziele erzieherischen Handelns“ wird in der folgenden Analyse sehr weit gefaßt; Bildungsziele, Unterrichtsziele, Lehrziele, Lernziele sind nicht ausgeschlossen.

2. Mit Rücksicht auf den im thematischen Zusammenhang einigermaßen unscharfen Sprachgebrauch wird der Begriff „Operationalisierung“ abweichend von der in wissenschaftstheoretischen Erörterungen vorherrschenden Sprachregelung ebenfalls weit gefaßt. Er umfaßt zum einen Anweisungen für Operationen (i. w. S.) zur argumentationszugänglichen Entscheidung darüber, ob ein mit dem operationalisierten Begriff bezeichnetes „Phänomen“ gegeben ist oder nicht – (in Anwendung auf die hier thematische Problemstellung:) ob die Annahme der in einer Zielsetzung postulierten Disposition(sveränderung) als Resultat erzieherischen Handelns im beobachtbaren Handeln des Edukandus eine theoretisch begründbare Bestätigung findet. Adressat dieser Anweisung kann der Pädagoge (als Wissenschaftler oder Praktiker) sein: indem angegeben wird, welche Handlungen er auszuführen hat, um sich des Erfolges seiner Erziehungsbemühungen zu vergewissern. Auf anderer Ebene kann auch der Edukandus Adressat einer solchen Anweisung sein, nämlich in der Angabe derjenigen neuen (durch Erziehung erst ermöglichten) Handlungen, zu deren Ausführung er (unter kontrollierbaren Bedingungen) fähig sein muß, wenn die erzieherischen Handlungen erfolgreich waren.

Darüber hinaus sollen aber auch schon die Angabe oder Annahme von Indikatoren für Dispositionsprädikate (mit denen Ziele erzieherischen Handelns beschrieben werden) zur Operationalisierung gerechnet werden.

3. Thema ist die kritische Analyse von *Einwänden* gegen das Operationalisierungspostulat. Ein systematischer Beitrag zur Begründung dieses Postulates ist nicht beabsichtigt. Befürwortungen der Operationalisierung bedürfen einer mindestens ebenso gründlichen kritischen Analyse.

Aber auch die Diskussion der Einwände erfolgt in diesem von Selbstzweifeln keineswegs freien kritischen Versuch nicht systematisch, sondern kasuistisch und fragmentarisch.

## II. Ausgangspunkte

1. In der Pädagogik kommt es (besonders) auf „Größen“ an, die sich unmittelbar bzw. direkter Beobachtung entziehen (z. B. Bildsamkeit, Begabung, Lernbereitschaft, Charakter, Disziplin, Erfahrung, Fähigkeiten, Gesinnung, Gewissen, Interesse, Reife, Wertbewußtsein).

Sofern diese „Größen“ etwas mit der Erfassung, Interpretation oder Anleitung menschlicher Wirklichkeit zu tun haben, ist ihre Vergewisserung auf wahrnehmbaren Ausdruck dieser Wirklichkeit verwiesen. So wenig das beispielsweise mit „Fähigkeiten“ Benannte oder Gemeinte in dem sich erschöpft, was sinnlich unmittelbar wahrnehmbar ist, so sehr ist man andererseits auf erfahrbare, mitteilbare, prüfbare Anhaltspunkte (Indikatoren) dafür angewiesen, ob, wann, wo, in welcher Ausprägung das in jeweiliger Spezifizierung mit „Fähigkeiten“ Gemeinte überhaupt existiert und ob das über (doch wohl nur in synthetischen Urteilen a posteriori) über „Fähigkeiten“ Ausgesagte wahr oder falsch ist<sup>1</sup>. Man kann also und muß unterscheiden zwischen beobachtbarem Verhalten<sup>2</sup> und nicht-beobachtbaren Verhaltensdispositionen. Nicht nur eine Erörterung der Relevanz, sondern bereits die Analyse der Tatsache einer Unterscheidung zwischen beobachtbarem Verhalten und nicht-beobachtbaren Verhaltensdispositionen führt in außerordentlich komplizierte und traditionsreiche wissenschaftstheoretische Diskussionen<sup>3</sup>, die hier nicht rekonstruiert werden können. Stark vereinfacht könnte man sagen, daß Verhalten und Verhaltensdispositionen völlig verschiedenen Wirklichkeitsbereichen oder Existenzweisen angehören: Bei Verhalten handelt es sich um außersubjektiv vorfindliche Phänomene; Verhaltensdispositionen sind Bestandteile theoretischer Annahmefüüge („Konstruktionen“, „Setzungen“, „Bestimmungen“, „Beschreibungen“ oder „Erklärungen“).

Der Kontext (keineswegs nur erziehungstheoretischer Erörterungen) begünstigt den Eindruck, daß man weithin eine von der Wahrnehmung des Verhaltens unabhängige Erfahrung von Dispositionen für möglich hält. Aber genau diese Möglichkeit steht radikal in Zweifel und begründet das Problem der Operationalisierbarkeit oder des Operationalisierungserfordernisses (unter anderem) der Ziele erzieherischen Handelns.

Die große Bedeutung des Dispositionskonzeptes besteht darin, daß „über Dispositionen“ ein wahrnehmbares Verhalten der personalen Identität des Sich-Verhaltenden bzw. des Handelnden „zurechenbar“ wird; andererseits ist das konkrete beobachtbare Verhalten Ausgangs- und Zielpunkt pädagogisch thematisierter Realitätserfassung, Theoriebildung, Planung und Handlung. Nur über das konkret geäußerte Verhalten erschließen sich die individuellen Voraussetzungen erzieherischen Handelns (etwa die „Bildsamkeit“) und nur konkretes Verhalten bzw. Handeln kann am Ende das Evaluationskriterium erzieherischen Handelns sein. Schließlich sind wohl auch nur über oder in

(kritischen Analysen alternativer) Verhaltensbeschreibungen pädagogische Zielvorstellungen, Funktionen und Effekte diskutier- und kritisierbar. Eine kritische Diskussion über Verhaltensdispositionen ist nicht nur einigermaßen sinn-, sondern wohl auch gegenstandslos, solange nicht bekannt ist, welches Verhalten in den jeweiligen Dispositionsprädikaten thematisiert, interpretiert, erklärt oder postuliert wird.

Nun darf man sich allerdings keine zu naiven Vorstellungen von der Möglichkeit machen, in einer konkreten Situation (Raum-Zeit-Koordinaten) sinnlich wahrnehmbare (beobachtbare/meßbare) Handlungsmerkmale als Manifestationen oder Indikatoren nicht unmittelbarer beobachtbarer Dispositionen unabhängig von solchen theoretischen Annahmen zu bestimmen oder auch nur festzustellen, denen Dispositionsprädikate angehören. Es gibt keine theoriefreie Verhaltensfeststellung. Operationalisierungen postulieren u. a. Sinneswahrnehmungen immer theoriegeleitet, theoriegetränkt und theorie-relativ; sie partizipieren an der Indirektheit, am Vermutungs- bzw. Wahrscheinlichkeitscharakter und an der Fehlbarkeit aller Wahrnehmung, aller Erkenntnis und aller Theorie. Sinneswahrnehmungen stellen ein höchst voraussetzungsvolles, aktives, selektives und interpretatives theoretisches Handeln dar. Man kann also festhalten, daß Verhaltensdispositionen und konkretes Verhalten theoretisch vermittelt sind und daß eine Isolierung einer der beiden Komponenten in große theoretische Schwierigkeiten führt.

2. Wenn Dispositionsprädikate für die Erfassung, Interpretation und Beeinflussung (Veränderung) menschlicher Wirklichkeit (durchaus im weiten Sinne) irgendeine Bedeutung haben (sollen), ist dafür nicht nur Realitätsbezug, sondern auch Informationsgehalt vorausgesetzt.

Es wurde bereits ausgeführt, daß es nicht Ziel erzieherischen Handelns sein kann, ein „Endverhalten“ (willkürlich) festzulegen, das exakt so und nicht anders nach einer genau vorherbestimmten Intervention herauskommen muß. Ziel allen nichttrivialen Lernens (um die allerweiteste Fassung pädagogisch thematisierbarer Erklärungen für die Veränderung von Verhaltensdispositionen und Verhalten einzuführen) kann nur die *Fähigkeit* zu Planung, Vollzug und Bewertung eigenverantwortlichen Handelns sein. Nun können aber Fähigkeiten – Dispositionen also – nicht unabhängig von beobachtbarem Verhalten thematisiert werden, zu dem die Dispositionen in einem theoretisch begründbaren Verhältnis stehen. Um Dispositionsprädikate (als die Aussage enthaltende Teile hier relevanter Urteile) einer rationalen Kontrolle zugänglich zu machen, müssen sie als Bestandteile von Begründungszusammenhängen expliziert werden, die (auch) beschreibende, erklärende, prognostizierende Aussagen über Beobachtbares enthalten, und die mit solchen Aussagen über Beobachtungen kritisch verglichen werden können, die (um logische Zirkel zu vermeiden) vom Explikandum unabhängig sein müssen. Dieser, für

die Verhaltensbedeutsamkeit von Zielsetzungen unentbehrliche Realitätsbezug ist nach meinem Verständnis Element bzw. Bestandteil dessen, was ich „Operationalisierung“ nennen möchte.

Informationsgehalt besitzt eine Aussage dann, wenn sie relativ viel über die Realität sagt, d. h. wenn sie vieles, was der Fall sein *kann*, ausschließt – oder wenn sie mit vielem, was geschehen *kann*, nicht vereinbar ist. Mit anderen Worten: informativ sind Aussagen in dem Maße, in dem sie den totalen logischen Spielraum ausschließen. Wenn beispielsweise mit „Gewissenstreue“ etwas für die Wirklichkeit menschlichen Sein und Handelns Bedeutsames ausgesagt oder ein erzieherisches Handeln angeleitet werden soll, muß minimale Information darüber gegeben sein oder werden, welche Seins- oder Handlungsäußerungen geeignet erscheinen, mit „Gewissenstreue“ in ein theoretisch begründbares Verhältnis gebracht zu werden, was gleichbedeutend mit dem Ausschluß solcher Verhaltensmerkmale ist, die mit „Gewissenstreue“ nicht vereinbar sind. Wo alle logisch, theoretisch und empirisch möglichen Verhaltensweisen oder menschlichen Handlungen mit „Gewissenstreue“ vereinbar sind, ist nichts darüber auszumachen, was getan werden muß, um „gewissenstreues“ Handeln zu ermöglichen oder zu fördern. Wer die Präzisierung der Bestimmung desjenigen Handelns, das mit einem jeweils postulierten Ziel vereinbar oder unvereinbar ist, *offenlassen* will, anerkennt zwar immerhin die Möglichkeit (und Notwendigkeit) einer Bestimmung, jedoch erschwert oder suspendiert er solange die Möglichkeit kritischer Verständigung, verantwortlichen Handelns und zielgerechter Handlungsregulierung, wie jede Handlung als Repräsentation von „Gewissenstreue“ gelten „kann“<sup>4</sup>.

3. Der vielleicht wichtigste, fast alle Erörterungen von Einwänden gegen das Operationalisierungspostulat berührende Ausgangspunkt ist die durch vielfältige Beobachtungen bestätigte Behauptung, daß in jeder Reflexion, Planung und insbesondere Durchführung erzieherischen Handelns *faktisch operationalisiert wird*, und zwar auch dort, wo die Operationalisierungsempfehlung explizite abgelehnt wird. An was anderem als am beobachtbaren Verhalten etwa eines konkreten Schülers vermag beispielsweise ein Lehrer seine Vergeisserung über die individuelle Situation dieses Schülers als einer Voraussetzung seines erzieherischen „Umgangs“ mit diesem Schüler zu kontrollieren? An was anderem als am beobachtbaren Schülerverhalten vermag der Lehrer die Verantwortbarkeit seines erzieherischen Handelns zu überprüfen? Und stellt nicht jeder Akt erzieherischen Handelns eine höchst selektive Konkretisierung und darin Operationalisierung dessen dar, was als Erziehung aufgefaßt und zu verwirklichen versucht wird?

Man kann das Faktum der Operationalisierung ignorieren, etwa indem man sich einer Explikation der jeweiligen Bestimmungen und Konkretisierungen seines erzieherischen Handelns entzieht und/oder die Selektivität seiner Ent-

scheidungen, aus denen erzieherisches Handeln besteht, nicht reflektiert, und damit diesen Vorgang aus der diskussionszugänglichen Verantwortung entlassen<sup>5</sup>, aber suspendieren kann man dieses Faktum wahrscheinlich niemals.

### III. Diskussion der Einwände

1. Operationalisierung – so lautet ein schwerwiegender Einwand – überbent oder verabsolutiert den methodisch-formalen Aspekt zu Lasten des inhaltlichen. „Die Bedeutsamkeit der Inhalte bemißt sich offenbar danach, in welchem Maß sie Gelegenheit geben, erwünschte Aktivitätsmuster . . . zu lernen.“<sup>6</sup>

Analysiert man den Kontext der Begründungszusammenhänge<sup>7</sup>, auf die hier thematische Einwände gegen Operationalisierungsvorstellungen und -forderungen bezogen sind, so läßt sich die vorgetragene Kritik rechtfertigen. Diese Diskussion muß geführt werden, und zwar im Interesse einer Abwendung benennbarer Gefahren naiver Operationalisierungsvorstellungen und im Interesse einer Klärung der Frage, wie die faktischen Bestimmungen, Setzungen, Handlungen in einen kommunikativen Reflexionsprozeß eingebracht werden können, in dem Operationalisierungen reflektiert und verantwortbar werden.

a) Nach meiner Einschätzung vereinseitigt Rumpf jedoch „zur anderen Seite“. Auch wenn die Bedeutung der Inhalte sich nicht in deren Tauglichkeit für die Förderung solcher Fähigkeiten erschöpft, deren Bestimmung überdies den Köpfen „findiger“ Psychotechniker entspringen mag, so halte ich es andererseits für problematisch, Inhalte unterrichtlichen Handelns ohne Rücksicht auf die Intentionen dieses Handelns und theoretisch erwartbare Konsequenzen der Beschäftigung mit diesen Inhalten zu bestimmen.

Wer die Reproduktion einer „Ursituation des Nachdenkens“<sup>8</sup> didaktisch fordert oder realisiert, muß immer auch eine *Entscheidung* darüber treffen oder getroffen haben, wozu solche „Ursituationen des Nachdenkens“ unterrichtlich ermöglicht werden sollen. Wenn die Förderung beispielsweise geistiger Originalität nur ein Nebenprodukt und nicht dasjenige ist oder sein soll, „um dessentwillen diese Lernszene durchgeführt wird“ – wie Rumpf sagt –, dann läuft das schon ein wenig auf Ziel- und Planlosigkeit unterrichtlicher Arbeit hinaus. Zu wissen, was man will und zumindest für diejenigen Konsequenzen einzustehen, mit denen man rechnen muß, kann man nicht allzu unvermittelt mit einem Training „perspektivenloser Fähigkeiten“ (Rumpf) in Zusammenhang bringen. Inhalte erzieherischen Handelns werden wahrscheinlich erst dadurch in ihrer jeweiligen pädagogischen Eigenart geprägt, daß sie mit Zielen oder „Zielregionen“ solchen Handelns in einen durchaus mehrdimensionalen und wechselseitigen Zusammenhang gebracht werden<sup>9</sup>.

b) Es gibt reichlich Anlaß zu bezweifeln, daß die von Rumpf in differenzierter Begründung geforderte Klärung des Inhaltsproblems überall dort besser

aufgehoben ist, wo Operationalisierungen nicht nur nicht diskutiert, sondern vielleicht sogar ausdrücklich abgelehnt werden. In welchem realen Unterricht werden denn Schüler in eine „Ursituation des Nachdenkens“ verwickelt? Von welchen Lehrern, in welchen Fächern, in welcher unterrichtlichen Wirklichkeit werden denn die „Tätigkeiten der Schüler von deren Erfahrungshintergründen, lebensgeschichtlichen Bedingtheiten, individuellen Ängsten, Hoffnungen, Neugierden“ bestimmt? Werden Schüler wirklich nur oder erst oder besonders dort „ihrer Subjektivität entfremdet“, wo Operationalisierung zur Diskussion steht? Wird hier nicht ein „Sündenbock“ für Defizite gesucht oder benannt, die ganz andere Ursachen haben?

2. G. F. Kneller sagt in kritischer Absicht: „Der Gebrauch von operationalisierten Lernzielen . . . ist charakteristisch für eine Kultur, die Effektivität und Produktivität hoch bewertet.“<sup>10</sup>

a) „Effektivität“ ist keineswegs grundlos ein Reizwort für viele Pädagogen. Dabei wird jedoch nicht immer und hinreichend differenziert, warum, in welcher Hinsicht, unter welchen Voraussetzungen, hinsichtlich welcher Konsequenzen „Effektivität“ geeignet erscheint, als kritisches Argument zu fungieren. Kritisierbar sind in der Tat die Inhaltslosigkeit des Begriffes<sup>11</sup> sowie die vielfältigen Funktionen dieser Inhaltslosigkeit<sup>12</sup>. Eine Analyse allein dieser Tatbestände böte freilich schon genügend Anlaß zu ausführlicher Kritik. Jedoch würde sie auch zeigen, daß es vermutlich nicht darum gehen kann, die Wirksamkeit erzieherischen Handelns zu bejahen oder abzulehnen, sondern der Frage nach dem Effektivitätskriterium sowie dem Problem nachzugehen, in welchem Maße, mit welcher Legitimation, in welchen sozialen Organisationsformen wer an den verwickelten sozialen Entscheidungsprozessen zur Definition und Anwendung dieses Kriteriums beteiligt ist.

b) Kritisierbar wäre auch die viel diskutierte Position oder Unterstellung „der Zweck heiligt die Mittel“. Es wurde bereits erörtert, daß Inhalte erzieherischen Handelns niemals darin aufgehen, „Mittel“ für (noch so gute) Zwecke zu sein. Inhalte und Gegenstände erzieherischen Handelns sind auch insofern, als sie (in theoretischer Abstraktion!) „Mittel für Zwecke“ sind, einer effektivitäts(- nicht aber auch kriterien-)unabhängigen Bewertung zugänglich und bedürftig. Das gilt erst recht für den gesamten Vollzug erzieherischen Handelns.

c) Hinter dem Effektivitätsvorwurf steht eine Kritik an unterstellten Annahmen über menschliches Verhalten, die als „reduktionistisch, deterministisch und physikalistisch“ (Kneller) bezeichnet werden. In diesen Zusammenhang gehört die Problematik eines (rein)technologischen oder instrumentalen Verständnisses von Unterricht oder Erziehung. Unterricht, Lernprozesse oder auch Erziehung werden als Strategien zur Produktion beliebigen Verhaltens interpretiert. Es ist an dieser Stelle weder möglich noch erforderlich, auf die

se wichtige Problematik näher einzugehen; diese Interpretationen erfahren bereits eine kritische Diskussion<sup>13</sup>. Die Frage ist nur, ob jedes Verständnis von Operationalisierung notwendig mit *solchen* Annahmen über menschliches Verhalten, Lernen, Erziehung etc. verbunden ist bzw. sein muß, oder anders herum gefragt: ob *nicht*-instrumentelle Konzeptionen von Unterricht ohne Operationalisierungen auskommen. Rumpf<sup>14</sup> hat völlig recht, wenn er sagt, daß man sich andere Bezugssysteme für Unterricht denken kann. Er fragt im Anschluß an Raths ob man die in zweckrationalen Konzeptionen von Unterricht vorherrschende Legitimation von Unterricht nach seinem Beitrag zur Erzeugung eines (im voraus) bestimmten Endverhaltens nicht umkehren könne: Legitimation der Endverhaltensweisen von Lernsituationen her. „Wenn Zielzustände . . . erst von dem her zureichend aufzufassen und zu analysieren sind, was auf dem Lernweg zu ihnen von seiten der am Kurs Beteiligten durchgemacht, erfahren, gelernt wurde, dann müßten sich die den Unterricht analysierenden und entwickelnden Forschungs- und Planungsaktivitäten viel nachhaltiger, als das im zweckrationalen Konzept nötig und möglich ist, auf Lernsituationen und Lernepisoden konzentrieren, die keineswegs durch minutiöse Lernzielbeschreibungen zulänglich zu kennzeichnen sind. Es ginge also um Analyse, Beschreibung, Entdeckung der Qualität, Komposition und Abfolge situationsbezogener lernrelevanter Faktoren wie der Lerninhalte, der Medien, der Lernhilfen, der Arbeitsformen, der sozialen Gruppierung . . .“ (47). Richtig! Nur macht das die in meinem Verständnis mit „Operationalisierung“ gemeinte „Sache“ weder einfacher noch gar überflüssig. Im Gegenteil: diese Umkehrung unterrichtlicher Evaluation verweist exemplarisch auf denjenigen Zusammenhang, dessen Reflexion Operationalisierung hier vertretenen Verständnisses notwendig einschließt. Wer wie Rumpf die pädagogische Fragwürdigkeit der in rigiden Konzepten zweckrationalen Unterrichts als „Störvariablen“ qualifizierten Erscheinungen offenlegt, appelliert an Evidenzen, deren Vergewisserung auf Operationalisierungen angewiesen ist. Ein Verweilen, „das Verweigern des nächsten Schrittes“ sind nicht per se „pädagogisch“. Sie können „Ausdruck“ kognitiver Inkompetenz (Rumpf, S. 42), aber genauso gut „Ausdruck“ eines hohen (unvorhergesehenen) Grades geistiger Souveränität sein. Der pädagogische Stellenwert dieser beiden „Ursachen“ für Verweigerung ist grundverschieden. Deshalb kann es nicht völlig gleichgültig sein, ob das eine oder das andere „angezeigt“ wird. Und schließlich muß man deshalb Mittel und Wege (Verfahren) kennen oder beherrschen, die eine Entscheidung dieser Frage rechtfertigen. Dabei dürfte sich dann auch zeigen, daß wohl kaum (genau) derselbe Verhaltenszusammenhang sowohl dieses als auch jenes „anzeigen“ kann; wie sollte sonst eine (nun doch wirklich nicht belanglose) Entscheidung möglich sein? Ihre pädagogische Bedeutung besitzen Verhalten und theoretisch „zugeordnete“ Verhaltensdispositionen in ihrer Relation zu jeweiligen Kriterien bzw. Zielen erzieherischen Handelns<sup>15</sup>.

Wer vorfindliche Ziele unterrichtlicher Aktivität mit begründbarem Bezug auf pädagogische Absurditäten der Verfügung oder Bewertung unterrichtlicher Maßnahmen kritisiert, bedarf dafür (sozusagen als Evaluationskriterium) einer alternativen Zielsetzung unterrichtlichen Handelns. Die Kritik bestimmter Unterrichtsereignisse impliziert wahrscheinlich stets eine Kritik der Unterrichtsziele, die zu den Ereignissen in einer (Wechsel-) Beziehung stehen.

d) Wer eine Effektivitätsorientierung der Pädagogik kritisiert, ist in zweifacher Weise gezwungen, genau dasjenige selbst zu beanspruchen bzw. zu praktizieren, was er kritisiert: Zum einen kann ein solcher Einwand wohl nur dann zum Gegenstand intersubjektiv diskutierbarer Kritik werden, wenn bestimmt wird, was mit Effektivitätsorientierung gemeint ist. Denn „Effektivitätsorientierung“ ist ein Dispositionsprädikat, das ohne nähere Bestimmung weder realitätsbezogen noch informativ sein dürfte. Erst eine solche Operationalisierung ermöglicht die Benennung der kritischen Punkte. Wie anders sollen Mängel dieser Orientierung überhaupt feststellbar sein?

Zum andern intendiert diese Kritik die *Vermeidung* einer „Effektivitätsorientierung“; sie intendiert also selbst einen Effekt. Wenn man an dem Ergebnis seiner kritischen Diskurse nicht völlig desinteressiert ist und nicht völlig unbestimmt und uninformativ lassen will, ob die kritischen Bemühungen zur Bestärkung oder zur Aufhebung der kritisierten „Effektivitätsorientierung“ führen oder geführt haben, wird man schon genauer angeben müssen, auf welche Weise man sich des Ertrages seiner Kritik zu vergewissern vermag. Es muß eine Möglichkeit geben, zwischen „Effektivitätsorientierung“ und einer Orientierung zu unterscheiden, die eben *nicht* als „Effektivitätsorientierung“ bezeichnet und bewertet wird. Das kritische Engagement intendiert also sehr wohl, den *kritisierten* Effekt einer erziehungstheoretischen Orientierung durch einen *anderen*, der sich eben durch hier nicht näher zu bestimmende *Vermeidung* dieser Orientierung kennzeichnen ließe, ersetzt wird. In anderen Worten: die Kritiker postulieren eine Zielsetzungspraxis, die zur Folge (also den Effekt) hat, daß Lehrende und Lernende sich nicht nur am Effekt (gemeint ist wahrscheinlich ein ganz *bestimmter* Typ von Effekt) orientieren. Wer also Operationalisierung ablehnt, weil sie eine Effektivitätsorientierung begünstigt, der benötigt selbst Operationalisierungen eines Kriteriums, das nicht nur die Kritik rechtfertigt, sondern eine Evaluation derjenigen alternativen Orientierungen ermöglicht, die die beanstandete Effektivitätsorientierung ausschließen.

e) Man mag mit noch so vielen guten Gründen bezweifeln, ob eine Bewertung erzieherischen Handelns vom Effekt dieses Handelns her zulässig oder gar möglich ist. Tatsache bleibt, daß erzieherisches Handeln wohl nie ohne Ziel oder Wirkungsabsicht erfolgt – sonst sprächen wir nicht von Handeln<sup>16</sup>. Zum andern bleiben erzieherische Aktivitäten wohl nur in Ausnahmefällen



folgenlos; Erziehungshandeln *hat* also Effekte. Läßt sich ein erzieherisches Handeln verantworten<sup>17</sup>, das den Effekt dieses Handelns außer Betracht läßt? Wenn erzieherisches Handeln unvermeidbar „effektiv“ ist, müssen dann nicht die theoretisch erwartbaren Effekte dieses Handelns bei seiner Bestimmung und Bewertung in Ansatz gebracht werden? Man mag noch so respektabel über die Unverfügbarkeit des Menschen und die Unplanbarkeit der Erziehung philosophieren; wer erzieht, beeinflusst. Das ist nicht zu übersehen; ja, das ist sogar ausdrücklich gewollt<sup>18</sup>. Freilich stehen Begründung und Rechtfertigung dieser Beeinflussung zur Diskussion. Aber das beste Wissen und reinste Gewissen noch so lauterer erzieherischer Absichten und Handlungen suspendiert nicht die Verantwortung für absehbare Folgen dieses Handelns. Wer den Effekt seines Handelns den Wechselfällen derjenigen Wirkungsbedingungen anheim stellt, für die er sich entweder unzuständig erklärt, deren Analyse ihn überfordert oder nicht interessiert, unterbietet ein erreichbares Maß erzieherischer Verantwortung. Wer aber verfügbare oder erreichbare Information über die unvermeidbare Faktizität erzieherischer Effekte in die verantwortbare Bestimmung erzieherischer Ziele einbezieht, der wiederum kommt nicht umhin, die als Ziele *akzeptierten* oder *postulierten* Effekte des Handelns in einer Weise zu bestimmen – zu operationalisieren – die das Handeln selbst verantwortbar und die Ziele einer kritischen Vergewisserung zugänglich machen.

3. Ein weit verbreiteter Einwand gegen die Operationalisierungsforderung stützt sich auf die Annahme oder Behauptung der Unmeßbarkeit pädagogischer „Größen“.

a) Einen wahrscheinlich nicht unbeträchtlichen Anteil an diesem Problem haben terminologische Mißverständnisse, insbesondere eine sehr enge und technische Interpretation des Terminus „messen“. Daß Messungen im humanwissenschaftlichen Bereich außerordentlich schwierig sind, ist unbestritten. Auf die daraus resultierenden Gefahren aufmerksam zu machen, ist verdienstvoll und kann nur im Interesse derer liegen, die Messungen postulieren. Zwei thematisch bedeutsame Gefahren seien beispielhaft erwähnt: zum einen die Tatsache, daß in humanwissenschaftlichen Untersuchungen Gemessenes tendenziell um so trivialer zu sein pflegt, je genauer es sich (schon) messen läßt. Zum andern begünstigt das Operationalisierungspostulat eine Bevorzugung der leichter meßbaren – und also trivialeren, wenn nicht gar pädagogisch irrelevanten – Merkmale der in Erziehungszielen postulierten menschlichen Fähigkeiten.

Das Problem dürfte sich jedoch nicht dadurch lösen lassen, daß man aus der Not dieser Schwierigkeiten die „Tugend“ macht, Unmeßbarkeit pädagogischer „Größen“ zu behaupten oder zu unterstellen. Damit wird die *unvermeidbare* Messung an diejenigen Instanzen ausgeliefert, die nicht nur weni-

ger methodische Skrupel haben, sondern auch in der Kriterienbestimmung Interessen dienen oder verfolgen, die sich nicht ohne weiteres mit reflektierten Zielen erzieherischen Handelns vereinbaren lassen (als Beispiel möge das Stichwort „Eignungsdiagnostik“ genügen).

b) Es wird „gemessen“, und zwar unvermeidbar, weil erzieherisches und unterrichtliches Handeln auf Informationen über Bedingungen und Konsequenzen der Unterrichtsarbeit angewiesen ist. Soweit Pädagogen die Unmeßbarkeit insbesondere des pädagogisch Eigentlichen verkünden, werden (die Adressaten dieser Botschaft faktisch auf ihr „Augenmaß“ verwiesen. Was dabei herauskommt, ist alles andere als geeignet, es bei der resignativen Feststellung zu belassen, daß Messungen im pädagogischen Raum außerordentlich schwierig sind<sup>19</sup>.

Wer die Befunde empirischer Untersuchungen derjenigen Unterrichtswirklichkeit beachtet, in der von einer reflektierten Operationalisierung nicht die Rede sein kann, wird feststellen, daß auch hier „gemessen“ wird, jedoch in einer Naivität, in so trivialen Reduktionen, daß sie von keiner Operationalisierung mehr unterboten werden können. Woraus also ist die Besorgnis zu rechtfertigen, (nur oder erst) durch Operationalisierungen werde zu messen versucht, was nicht gemessen werden könne – oder dürfe?! –, wo doch ununterbrochen gemessen wird und gemessen werden muß?

4. In engem Zusammenhang mit den vorher diskutierten Einwänden steht die These, Erziehungsziele seien so komplex, daß Operationalisierungen entweder nicht möglich und praktisch handhabbar seien, oder zu unververtretbaren Reduktionen und Verkürzungen führten<sup>20</sup>.

Eine Analyse der Begründungszusammenhänge dieses Einwandes rechtfertigt eine Unterscheidung in zwei Grundtypen des „Komplexitäts-Arguments“. Versuchsweise könnte man im einen Falle von „qualitativer“ Komplexität sprechen. Dazu würden beispielsweise Ziele wie „Mündigkeit“ oder „Emanzipation“ zu rechnen sein. Auf diesen Argumentationstyp gehe ich an späterer Stelle ein.

Demgegenüber wird auf der anderen Seite Komplexität eher „quantitativ“ interpretiert. Hier geht es um die Vielzahl nicht nur von Zielkomponenten, sondern auch von Zielen, die erzieherisches oder unterrichtliches Handeln leiten.

a) Diesem Einwand liegt ein gelegentlich wohl intendiertes, in Wahrheit aber fiktives Verständnis von Operationalisierung zugrunde. Indikatoren zur Operationalisierung von Dispositionsprädikaten haben stets große „Überschußbedeutung“. Und eine „vollständige“ Operationalisierung ist nicht etwa unzumutbar, sondern mit Ergebnissen wissenschaftstheoretischer Analyse dieses Problems unvereinbar. Das ist schon bei Operationalisierungen eng-

sten naturwissenschaftlichen Verständnisses so, weil es keine theoriefreie Beobachtungssprache und Meßanweisung gibt. Das gilt noch vielmehr bei der hier zugrunde liegenden sehr weiten Fassung von „Operationalisierung“, wie sich aus den in Anmerkung 3 erwähnten Diskursen zweifelsfrei ergibt. Indikatoren sind immer nur der kritischen Diskussion und methodischen Vergewisserung bedürftige Versuche, hochkomplexe Annahmefüüge, als die Dispositionsziele stets anzusehen sind, mit solchen Aussagenzusammenhängen theoretisch begründbar zu verknüpfen, die nicht nur logischer Beurteilung zugänglich, sondern auch aufgrund von Erfahrungen (im weiteren Sinne) als wahr oder falsch entscheidbar sind.

b) Durch Verbot oder Unterlassung reflektierter Operationalisierung wird auf der einen Seite die Vielzahl der Zielkomponenten nicht kleiner und auf der anderen Seite die menschliche Kapazität einer allseitigen und gleichmäßigen Erfassung wie unterrichtlichen Berücksichtigung „aller Ziele“ nicht größer. Vor allem rechtfertigen die Befunde empirischer Unterrichtsforschung keineswegs die Annahme, daß ein Verzicht auf Operationalisierung zu umfassenderer, ausgewogenerer und adäquaterer Konzeption und Verwirklichung stets komplexer Erziehungsziele führt. Vielmehr hat sich gezeigt, daß die Anzahl und vielleicht auch die Adäquatheit reflektierter Gesichtspunkte für die Bewertung von Unterricht und Unterrichtserfolg im Laufe der Zeit bei den untersuchten Praktikern abnimmt<sup>21</sup>. Wäre hier die Forderung nach Operationalisierung nicht eher geeignet, der durch „Realitätsdruck“ erzeugten Reduzierung des Problembewußtseins, Aufmerksamkeitshorizonts und der Zieldifferenzierung entgegenzuwirken?

c) Auch hier muß wieder gefragt werden, ob es einen einzigen Beleg für die Annahme gibt, daß dort, wo Operationalisierungen komplexer Ziele vermieden oder abgelehnt werden, solche Operationalisierungen *tatsächlich* vermieden werden? Belehren uns die sogenannten „Kopfnoten“ in Schulzeugnissen hinsichtlich des „qualitativen“ Aspektes von Komplexität nicht sehr nachdrücklich eines anderen?

Auf welche Einsichten und Beobachtungen stützen Lehrer (im allgemeinen) ihre Urteile etwa über „die Konzentrationsfähigkeit“ des Schülers? Welche Kriterien und Indikatoren für Erfolg liegen beispielsweise einer Deutsch-, Geschichts- oder auch Mathematiknote zugrunde? – Operationalisiert *wird*, wenn auch unreflektiert, unkontrolliert und vermutlich nicht allzu selten auch „undiszipliniert“<sup>22</sup>.

5. Mit der Operationalisierung – so befürchten oder behaupten manche Kritiker – würden Relativismus, Subjektivismus und Willkür auch bei der Zielbestimmung erzieherischen Handelns Tür und Tor geöffnet. Man stelle nicht mehr die Frage nach der „objektiven Wahrheit“<sup>23</sup>. L. Koch<sup>24</sup> beanstandet,

„daß man gar nicht mehr zu wissen brauche, was Intelligenz eigentlich sei, ehe man sich daran mache, sie zu messen, denn dies werde durch die operationalen Bestimmungen (Tests), welche den Nachweis zu erbringen haben, daß Intelligenz vorliege und in welchem Grad sie vorliege, zum Überfluß auch noch an(ge)zeigt. Damit wird freilich der Willkür die Bahn geebnet, indem als Intelligenz mancherlei gilt, nur vermutlich das eine nicht, was Intelligenz unabhängig von der Willkür der Psychologen an sich selbst ist.“

a) Ich kann und brauch in diesem Zusammenhang nicht der Frage nachzugehen, welche „Wissenschaft“ auf welcher Grundlage für sich beanspruchen kann, „objektive Wahrheiten“ zu garantieren<sup>25</sup>. Wer aber glaubt, er sei in der Lage, unabhängig von jeglicher Forscher-Willkür für verantwortbares erzieherisches Handeln bedeutsam zu sagen und zu erfassen, was „Intelligenz an sich selbst“ (objektiv) sei, der rechtfertigt damit<sup>26</sup> die Befürchtung, daß hier in mindestens ebenso naiver Weise verdinglicht, „operationalisiert“ wird, wie bei denen, deren Vorstellungen und Forderungen völlig zu Recht kritisiert werden. Gegen diesen Typ naiver Hypostasierung wären – so meine ich – Bemühungen um eine reflektierte Operationalisierung ein heilsames Exerzitium.

b) Gerade dann, wenn man vermeiden will, daß beispielsweise von Intelligenzdiagnostikern beliebige Größen gemessen werden, wird man um solche Operationalisierungen nicht herumkommen, die zumindest zur Diskussion stellen, was mit welchen Gründen als Intelligenz angesehen werden kann und jeweils (nur) als Intelligenz bezeichnet und erfaßt wird. Relativismus, Subjektivismus und Willkür mag es geben. Ich sehe darin aber keinen generellen und zwingenden Zusammenhang zu den Vorstellungen und Orientierungen all derer, die eine Reflexion unvermeidbarer Operationalisierung bzw. reflektierte Operationalisierungen für nötig halten. ✕

6. Einige Kritiker beanstanden, daß mit dem Operationalisierungspostulat ein nomologisches Erkenntnisideal befürwortet werde. Eng damit zusammen hängt der Einwand, Individualität und Spontaneität wurden vernachlässigt oder ignoriert. Unvorhersehbar wechselnde Situationsbedingungen konkreten Unterrichts- oder Erziehungshandelns blieben ausgeblendet.

a) Wie in den übrigen Einwänden, so kommen auch hier Probleme zur Sprache, für die das Operationalisierungspostulat (behavioristischer Provenienz) allenfalls ein Symptom ist. Erzieherisches und unterrichtliches Handeln lassen sich idiographisch oder nomothetisch thematisieren und analysieren. Wer die Frage nach Gesetzmäßigkeiten menschlichen Handelns und nach der Allgemeingültigkeit ethischer Normen wie erzieherischer Ziele (die als solche nicht schon einschließt, daß man Spontaneität ignoriert) für problematisch hält, möge sich fragen, mit welchem Anspruch er diese Problematisierung

formuliert, was er von der Mitteilung (Veröffentlichung) dieser Problematisierung erwartet und worauf er seine Erwartung stützt. Unsere gesamte Daseinsorientierung und Verhaltenskontinuität basiert auf der Annahme, daß unsere Mitmenschen in erwartbarer, vorhersehbarer Weise reagieren. Ohne diese Annahme ließen sich „allgemeine“ Lehrerbildung, Schule und Unterricht nicht rechtfertigen. Wer Lehren und Lernen für ein nie und nirgends verallgemeinerbares, (total) unplanbares und unvorhersehbares Geschehen hält, der ignoriert seine eigene Lebens- und pädagogische Berufspraxis. Gleiches gilt für alle anderen Humanwissenschaften und Lebensverhältnisse. Man stelle sich ein Medizinstudium, eine Arztpraxis, eine Arzneimittelbereitstellung vor, ohne die Möglichkeit, etwas über Gesetzmäßigkeiten menschlicher Lebensvollzüge aussagen zu können.

Freilich muß man berücksichtigen, welchen logischen und wissenschaftstheoretischen Status nomologische Aussagen in Human- und Erziehungswissenschaften („nur“) haben können<sup>27</sup>, und daß es eben auch andere, beispielsweise idiographische Erkenntnisinteressen und -verfahren gibt.

b) Tatsache ist, daß die Abwesenheit von Operationalisierungspostulat und -reflexion (bisher) nicht verhindert hat, daß beispielsweise Schüler einer Klasse oder eines Bildungssystems „über einen Kamm geschoren“, daß einheitliche Bildungs-, Unterrichts- oder Lehrziele, Lehrpläne und Prüfungsbedingungen gefordert und verwirklicht wurden und werden. Auch dieses Problem dürfte seinen Ursprung nicht in der Operationalisierungsdebatte haben. Eher war diese Debatte geeignet, diese generelle Problematik einer Organisation oder Gestaltung erzieherischer oder unterrichtlicher Verhältnisse bewußt zu machen.

7. Im folgenden soll ein weiterer Einwand eigens zur Sprache kommen, der sich mit dem vorher erörterten überschneidet: Er enthält die Befürchtung oder Feststellung, daß durch Operationalisierungen Edukanden, Schüler, Lehrer, Eltern von der Entscheidung über die Zielbestimmung von Unterricht und Erziehung ausgeschlossen würden.

a) Das Operationalisierungspostulat enthält an sich keine Hinweise auf Subjekt und Ort der Operationalisierung. Daß in zentralen Planungsgremien Ziele bestimmt und auch Inhalte festgelegt werden, die weder Lehrenden noch Lernenden hinreichende Gelegenheit bieten, ihre Bedürfnisse, Interessen, Wertvorstellungen einzubringen, ist eine Tatsache, die völlig unabhängig davon ist, ob und wie Ziele unterrichtlichen Handelns operationalisiert werden. Selbstverständlich ist es mit dem Postulat der Operationalisierung vereinbar, Lehrer, Schüler, Eltern an den Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Ebenso lassen sich Verfahren und Sozialstrukturen denken und realisieren, die eine permanente Einbeziehung unvorhergesehener und unvorherzusehender Situationsdeterminanten in einen permanenten Operationalisierungs-

prozeß, der Bestandteil eines fortlaufenden Evaluierungsprozesses sein kann, einbeziehen. Es wäre ohnehin mit einem reflektierten Konzept von Operationalisierung unvereinbar, die Operationalisierung völlig von jenem Evaluierungsprozeß zu trennen, dessen Ergebnisse Bestandteile der Begründungszusammenhänge des als „Operationalisierung“ bezeichneten Entscheidungsprozesses sind. Man könnte „umgekehrt“ formulieren: auch dort, wo Unterricht nicht zu einer eindimensionalen Technokratie der Erzeugung vorher- und fremdbestimmter Endverhaltensweisen instrumentalisiert wird, wo also Unterricht eine kommunikative Struktur behält, ist das Faktum der Operationalisierung und das Erfordernis seiner Reflexion nicht aufgehoben.

b) Es wurde schon angedeutet, daß erhebliche Zweifel begründbar sind, ob Lernende und Lehrende dort größere „Mitbestimmungs“-Möglichkeiten haben, wo nicht explizite und reflektiert operationalisiert wird. Operationalisierungen sind wahrscheinlich notwendige – wenn auch keineswegs hinreichende – Bedingungen der Möglichkeit, sich kritisch über Ziele, Inhalte, Verfahren von Unterricht zu verständigen<sup>28</sup>, sich im konkreten Unterricht auch begründet von didaktischen Vorgaben zu distanzieren.

Unabhängig von der höchst überprüfungsbedürftigen Frage, wie realistisch – das meint: eine kritischer Überprüfung standhaltende Analyse gegebener gesellschaftlicher Realisierungsbedingungen in Betracht ziehende – Forderungen sind, Lernende (wirklich) zum Subjekt unterrichtlicher und erzieherischer Prozesse zu machen, so soll doch gefragt werden, welche Bedürfnisse, Interessen, Wertvorstellungen sich den faktisch in unserem Bildungssystem, in unserer Bildungspolitik, in unserer Bildungsplanung und -arbeit auch dort durchsetzen, wo von Operationalisierung keine Rede ist.

c) In diesem Zusammenhang gehört die zwischenzeitlich umfangreiche Diskussion „offener Curricula“, zu der hier nur außerordentlich fragmentarisch einige thematische Anmerkungen gemacht werden können: Offenheit unterrichtlichen Handelns ereignet sich nicht von selbst. Ihre Gewährleistung setzt einigermaßen präzise Vorstellungen darüber voraus, was als „Offenheit“ angesehen werden soll, d. h. durch welche Merkmale Offenheit – etwa von Planlosigkeit, Schlamperei, Chaos unterschieden werden muß. Eine pädagogisch verantwortbare Realisierung dieser Konzeption erfordert ferner Möglichkeiten anzugeben und zu entscheiden, durch welche Faktoren oder Maßnahmen das präzisiertere und operationalisierte Programm der Offenheit gefährdet oder verfehlt wird. Und nicht zuletzt muß geklärt sein, von welchen wie kontrollier- und verfügbaren Bedingungen die Verwirklichung curricularer Offenheit abhängt. Offenheit kann also niemals völlige Unbestimmtheit und völlige Unkontrollierbarkeit heißen. Offenheit curricularer Arbeit setzt vielmehr sehr viel aufwendigere Bemühungen um Operationalisierung höchst reflektierten Verständnisses voraus<sup>29</sup>.

8. Der zentrale pädagogische Einwand, an dem die Mehrzahl der übrigen Einwände mehr oder weniger stark partizipiert, läßt sich an die „Testfrage“ knüpfen, „ist Mündigkeit operationalisierbar“?<sup>30</sup>

a) In einer ersten – mich zunächst faszinierenden – Präzisierung umschreibt Koch seinen Vorbehalt folgendermaßen: Mündigkeit ist kein Prädikat des Gedankens, sondern des diesen Gedanken Denkenden. Man kann es einem Gedanken nicht ansehen, ob er selbständig gedacht oder ungeprüft angelernt wurde. Da aber allein die Gedanken, ausgesprochen oder schriftlich niedergelegt, als äußeres und beobachtbares Verhalten vermittels gewisser Operationen kontrolliert werden können, so ist nicht einzusehen, wie auch noch die Selbständigkeit des diese Gedanken Denkenden unter die Kontrolle soll fallen können (S. 491). Zunächst: Stimmt das überhaupt in jedem Argumentationsdetail? Sodann: Mit welchem Recht, aus welchem Anlaß, mit welcher Intention ist überhaupt von Mündigkeit und Mündigen die Rede? Welche Information erhält ein Pädagoge mit dem Begriff „Mündigkeit“? Hat es irgendeinen Belang für sein Handeln, wenn Mündigkeit etwa im Kant'schen Sinne konstatiert oder postuliert wird? Oder ist es völlig überflüssig, ein solches Postulat zu formulieren, weil Mündigkeit nie und nimmer pädagogisch ermöglicht oder gefördert zu werden vermag, etwa weil sie vorhanden ist oder von selbst sich „ereignet“? Das Resultat meiner Überlegungen läßt sich (freilich außerordentlich vergrößert) auf folgende Thesen reduzieren: Es gibt zu viele Anhaltspunkte dafür, daß unter gegebenen Bedingungen gesellschaftlicher Existenz das mit Mündigkeit Gemeinte oder Geforderte in interpersonal und intrapersonal zu hohem quantitativen und qualitativen Maße ausbleibt bzw. verfehlt wird. Wenn Mündigkeit kein Naturereignis ist, müssen Bedingungen für die Ermöglichung oder Verhinderung von Mündigkeit identifizierbar sein. Zugleich oder zuvor muß es „Mittel und Wege“ geben festzustellen, ob und in welcher Ausprägung es dasjenige gibt, was mit Mündigkeit bezeichnet wird. In anderen Worten: wenn Mündigkeit ein Regulativ pädagogischen Handelns sein soll, muß es Möglichkeiten geben festzustellen, ob dieses Handeln der Ermöglichung von Mündigkeit förderlich oder abträglich ist. Wenn es keine Möglichkeit gibt, „die Selbständigkeit des . . . Denkenden“ festzustellen und zu ermitteln, in welchem Maße erzieherisches Handeln dafür bedeutsam ist, dann weiß ich nicht, wozu im *Umkreis pädagogischen Denkens und Handelns* überhaupt von „Mündigkeit“ gesprochen wird.

b) Eng damit zusammen hängt ein zweites kritisches Argument: Überprüfbares Verhalten, das zum Zweck der Optimierung des Lernerfolges interessiert, wird als Wirkung gewisser vorangegangener Reize angesehen, die Selbständigkeit aber soll gerade einer Ursache zugesprochen werden, welche dadurch ihre nähere Bestimmung erhält, nur Ursache und eben nicht Wirkung zu sein (Koch, 291 f.).

Zunächst indiziert die Verwendung der Begriffe „Ursache“ und „Wirkung“ wissenschaftstheoretische Mißverständnisse, zumindest außerordentlich schwierige Probleme, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann. Unter diesem wichtigen Vorbehalt soll unter höchst problematischer Verwendung dieser Begriffe gefragt werden: Wenn die An- oder Abwesenheit des mit „Mündigkeit“ Gemeinten nicht von Natur gegeben ist, sondern (auch) von Bedingungen menschlicher Existenz abhängt, dann ist das mit „Mündigkeit“ Angesprochene insofern zumindest *auch* eine abhängige Größe. Warum soll dasjenige, das (wie die als Selbständigkeit interpretierte Mündigkeit) als „Ursache“ angesehen wird, nicht „Wirkung“ eines anderen „Kausal-“Zusammenhangs sein? Wie viele Bedingungen menschlichen Lernens (Interesse, Motivation, Konzentrationsfähigkeit, Lernfähigkeit) sind von Lernerfahrungen *abhängige* „Größen“! Welchen Schaden nimmt beispielsweise die „Lernmotivation“, wenn man sie als eine von Lernen abhängige und für Lernen vorausgesetzte „Variable“ ansieht? Selbstverständlich ist es nicht dieselbe „Größe“, die in genau *derselben Hinsicht*, in genau *demselben* Aktualzustand und „Funktions-“Zusammenhang zugleich „Ursache“ und „Wirkung“ ist. Aber die Fähigkeit, erfolgreich *weiter* zu lernen, ist bekanntlich davon *abhängig*, daß die ihrerseits meist auch von Lernen *abhängigen* Lernvoraussetzungen erfüllt sind. Wenn es benenn- und verfügbare Bedingungen einer Verhinderung oder Verfehlung von Mündigkeit gibt, dann ist die Arbeit an der Beseitigung dieser Bedingungen (in erwähnt problematischer Formulierung:) „Ursache“ für die „Wirkung“ Mündigkeit.

c) Koch befürchtet, daß die in Operationalisierungen intendierte Kontrolle dazu führt, „daß ein Schüler dann die Bescheinigung seiner Mündigkeit erhält, wenn er auf festgelegte Fragen ebenso festgelegte ‚Urteile‘ und ‚Stellungnahmen‘ zum besten gibt“ (492). Ich schließe nicht aus, daß so etwas schon gedacht, gemeint und gefordert wurde. Jedoch scheint mir diese Konsequenz keineswegs zwingend. Auch die *Verhinderung* der Festlegung auf vorherbestimmte Antworten zu vorherbestimmten Fragen ist ein *Ziel*. Und man wird dieses Ziel um so weniger im Unbestimmten lassen, je engagierter man dieses Ziel vertritt. Wenn es wirklich keine Möglichkeit gibt, aus dem (*auch* aber keineswegs *nur* verbalen) Handlungszusammenhang des Edukandus Informationen darüber zu gewinnen, ob und vielleicht auch sogar in welchem Maße der Betroffene „festgelegt“ wird oder wurde, dann sehe ich auch diesbezüglich keinen Sinn darin, Mündigkeit zu einem Thema der Pädagogik zu machen. Ich binde den Sinn von Pädagogik keineswegs (nur) an berechenbare Effekte, halte es aber für verantwortungslos, Programme zu diskutieren und Hoffnungen zu begründen, die in überhaupt nichts anderem als in der lautersten Gesinnung dessen ihre Erfüllung finden, der sich diese Programme folgenlos zu eigen macht. Wenn ein Diskussionsteilnehmer (des



Salzburger Symposions) sagt, „daß der Heranwachsende zu seiner Mündigkeit gelangen mag, wenn (und weil!) ich darauf verzichte, sie herstellen, herbeiführen oder bewerkstelligen zu wollen, vielmehr in allen erdenklichen Belangen sein Urteil, seine Gründe usw. herausfordere, sie an den meinen zu messen“, so sehe ich darin einen Widerspruch: Wer in allen erdenklichen Belangen das begründete Urteil des Heranwachsenden herausfordern will, der will eben dies herbeiführen. Und wer wirklich ernsthaft und radikal darauf verzichtet, etwas herbeiführen zu wollen, der kann doch wohl nicht ernsthaft darauf rechnen, daß gerade dann Mündigkeit (als „Nebenwirkung“) wahrscheinlich sich ereignet. Und wer dies dem Zufall oder wie auch immer benannten Wechselfällen jeweiliger Bedingungen überläßt, der tut nach meiner Überzeugung weniger, als er als Pädagoge zu tun verpflichtet ist.

d) Je länger ich mich mit der hier diskutierten Frage beschäftige, um so größer wird mein Zweifel, ob die nicht nur beabsichtigten, sondern wohl auch unvermeidbaren Folgen jeglichen erzieherischen Handelns nicht auch Komponenten dessen besitzen, was man als „Festlegung“ bezeichnen kann und vielleicht auch müßte. Wem es gelingt, Heranwachsende dazu zu befähigen, sich ihres Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, der trägt wohl auch dazu bei, den Heranwachsenden auf diese *Fähigkeit* „festzulegen“. Denn wer diese Fähigkeit besitzt, ist wahrscheinlich unfähig, sich in Inhalt und Begründung seines Urteils von anderen abhängig zu machen; der kritische Mensch ist als „Unkritischer unbrauchbar“<sup>31</sup>.

e) In der Pädagogik ist immer wieder und einflußreich die Auffassung vertreten worden, daß der Handlungsspielraum des Edukandus in dem Maße eingeengt werde, in dem Ziele erzieherischen Handelns präzisiert und operationalisiert würden<sup>32</sup>. Meine Bedenken kann ich auch hier nur stichworthaft resümieren: erzieherisches Handeln *hat* stets ganz bestimmte und niemals nur allgemeine Folgen bzw. Effekte. Allgemein sind solche Effekte nur insofern, als von den konkreten Details abstrahiert wird. Kann man daraus schließen, daß also jede Erziehung den Handlungsspielraum des Edukandus einengt? Ist die Auffassung stichhaltig, daß der Handlungsspielraum des Edukandus in dem Maße eingeengt wird, in dem der Erzieher für die Details der Folgen seines Handelns Verantwortung übernimmt und die Information darüber für sein weiteres Handeln fruchtbar zu machen versucht? Ist es die Präzision der Zielsetzung, die den Handlungsspielraum einengt oder sind es ganz andere Faktoren? (Es versteht sich, daß zwischen Handlungsintention, Handlungsvollzug und Handlungsfolgen in der Pädagogik keine ein-eindeutigen Beziehungen bestehen. Eine adäquate Berücksichtigung dieses Problems würde die Argumentation erheblich verkomplizieren jedoch m. E. nicht grundsätzlich ändern.)

Den Handlungsspielraum des Edukandus *nicht einzuengen* oder zu erweitern, kann *Ziel* erzieherischen Handelns sein. Ich weiß nicht, ob es der Erfüllung dieses Zieles abträglich ist, wenn man es nicht allzu unbestimmt oder allgemein formuliert.

f) Ein Großteil der hier diskutierten Probleme ließe sich vermutlich durch die logisch notwendige Unterscheidung verschiedener semantischer Ebenen lösen (wofür dann allerdings möglicherweise neue Probleme entstünden). Die Zielsetzung des Erziehers ist etwas anderes als die Zielsetzung des Edukandus<sup>38</sup>. Wo der Edukandus auf die Inhaltlichkeit der Bestimmungen des Erziehers festgelegt wird, dort wird Mündigkeit verfehlt. Jedoch kann der Erzieher sich darauf „festlegen“, diese Festlegung möglichst weitgehend präzisieren und im hier unterstellten Sinne reflektiert operationalisieren: den Edukandus gegen Festlegungen zu immunisieren, den Edukandus zur Unabhängigkeit seines Urteils zu befähigen. Kurz: der Lehrende kann sich darauf festlegen, den Lernenden nicht festzulegen (oder auch: den Lernenden darauf festzulegen, sich nicht fremdfestlegen bzw. fremdbestimmen zu lassen). Und vielleicht erreicht er das nur dann, wenn er sich weitestmögliche Klarheit darüber verschafft, worin die Fähigkeit zum Widerstand gegen Festlegungen besteht. Freilich vermag kein Erzieher vorherzusehen, wie (konkret inhaltlich) die Bewährung des mündigen Menschen in der Zukunft aussehen kann und auszusehen hat. Gerade deshalb ist es nicht sinnlos, einige Anstrengung auf die Klärung der Frage zu verwenden, was möglichst unzweifelhaft getan werden kann und getan werden muß, um zu gewährleisten, daß der Edukandus ohne Leitung eines anderen fähig ist, sich seines Verstandes zu bedienen.

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. dazu auch Heid, H., Über den Charakter des Gegenstandes erziehungstheoretischer Aktivitäten, in: Böhm/Schriewer (Hg.), Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975, S. 30 ff.
- <sup>2</sup> Verhalten wird hier als „kleinste Einheit“ bzw. Element menschlichen Handelns aufgefaßt. Es ist in diesem Zusammenhang weder möglich noch erforderlich, auf die erziehungswissenschaftliche Kontroverse über die „Zulässigkeit“ oder Fruchtbarkeit der Verwendung des Verhaltensbegriffs in der Pädagogik einzugehen. Der denkbare Schluß, daß mit der Verwendung des Verhaltensbegriffs die Differenz etwa zwischen menschlichem und tierischem Verhalten ignoriert werde, halte ich für unzulässig.
- <sup>3</sup> Vgl. u. v. a. Bohnen, A., Zur Kritik des modernen Empirismus, in: Ratio 11, 1969, 1, S. 33 ff.; Bridgman, P. W., The Logic of modern Physics, New York 1927; Bunge, M., Scientific research, 2 Bde., New York 1967; Carnap, R., Testability and meaning, in: Philos. of Science 3, 1936, S. 420 ff., bes. 440 ff.; Hempel, C. G., Aspects of scientific explanation, New York 1965; Herrmann, T., Persönlichkeitsmerkmale,

Stuttgart 1973; Hülsmann, H. (Hg.), Strategie und Hypothese, Düsseldorf 1972; Kutschera, F. v., Wissenschaftstheorie, Bd. 1, München 1972; Ryle, G., The concept of the mind, London 1949; Stegmüller, W., Theorie und Erfahrung, Heidelberg 1970; Weingart, P. (Hg.), Wissenschaftssoziologie, Bd. 1, Frankfurt 1972; Westmeyer, H., Logik der Diagnostik, Stuttgart 1972.

Mit Bezug auf die Operationalisierung von Zielen erzieherischen Handelns: u. v. a. Benden, M. (Hg.), Zur Zielproblematik in der Pädagogik, Bad Heilbrunn 1977; Boeckmann, K., Zur Praxis der operationalen Lernzieldefinition, in: Vom programmierten Unterricht zur Lernorganisation, hg. v. A. Witte, Köln/Braunsfeld 1971, S. 48 ff.; Brinkmann, G. (Hg.), Offenes Curriculum – Lösung für die Praxis, Kronberg/Ts. 1975; Brügelmann, H., Offene Curricula, in: ZfP 1972, 1, S. 95 ff.; ders., Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit, in: Jahrb. f. Erziehungswissenschaft 1976, Stuttgart 1976, S. 121 ff.; Castner/Castner, Emanzipation im Unterricht, Bad Homburg 1972, bes. S. 50 ff.; Chomsky, N., Beruht programmierter Unterricht auf einer Unwissenschaft?, in: erziehung, 1972, 3, S. 19 ff.; Corte, E. De, Analyse der Lernzielproblematik, in: ZfP 17, 1971, 1, S. 75 ff.; Fitzner, K. D., Funktionen und Probleme der Lernzieltaxonomien, in: Unterrichtswissenschaft, 1975, 4, S. 3 ff.; Garlichs, A. u. a., Didaktik offener Curricula, Weinheim 1974; Gstettner, P., Ein Diskussionsbeitrag zu einem Angriff auf die offenen Curricula und ihre Freunde, in: Jahrbuch Kontrovers 1977, S. 13 ff.; Klauer, K. J., Methodik der Lernzieldefinition und Lehrstoffanalyse, Düsseldorf 1974; Koch, L., Ist Mündigkeit operationalisierbar?, in: Pädagogische Rundschau, 26, 1972, 6, S. 486 ff.; König, E., Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, München 1978, bes. S. 63 ff.; Kroppe, P., Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik 1972, H. 3; Kunert, K., Theorie und Praxis des offenen Unterrichts, München 1978; ders., Pro und Contra: Die Operationalisierung von Lernzielen, in: Bayerische Schule, 1974, S. 217 ff.; Liebe-Harkort, U., In Memoriam behavioral Objectives. Über den Bedeutungswandel operationalisierter Lernziele, in: Thema Curriculum 1972, 1, S. 5 ff.; Loser, F., Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung, in: Bildung und Erziehung 1975, 4, S. 241 ff.; Mager, R. F., Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1971; Moser, H., Technik der Lernplanung, in: ZfP 17, 1971, 1, S. 55 ff.; Meyer, H. L., Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt/M. 1974, bes. S. 55 ff.; Niedererer, H., Dispositionsziele und lernzielorientierte Tests auf der Basis probabilistischer Modelle des Verhaltens, in: Die Schulwarte, 26, 1973, 4, S. 1 ff.; Röseler, R., Die Planung des Nicht-Planbaren, in: Projektorientierter Unterricht, 76, S. 48 ff.; Ros, M., Wissenschaftssoziologische Analyse des Paradigmawechsels von „geschlossenen“ zu „offenen“ Curricula, in: Jahrbuch Kontrovers 1977, S. 26 ff.; Schmitt, R., Das Gewicht der Information bei der Verwirklichung „affektiver“ Erziehungsziele, in: Realistische Erziehungswissenschaft, hg. v. Hoffmann/Tütken, Hannover 1972, S. 305 ff.; Schott, F., Zur Präzisierung von Lernzielen durch zweidimensionale Aufgabenklassen, in: Klauer, u. a. Lernzielorientierte Tests, Düsseldorf 1972; Sielert, U., Curriculum-Emanzipation?, in: deutsche jugend, 1974, 8, S. 347 ff.; Stackebrandt u. a., Wirkungsanalysen in der Jugendarbeit, in: deutsche jugend 1976, 10 und 11, S. 443 ff. und 511 ff.; Tütken, H., Geschlossenes Curriculum – Offenes Curriculum, in: Westermanns Pädag. Beiträge 1978, 4, S. 135 ff.; Tümmers, J., Begriff und Funktionen der Lernzielpräzisierung als Alternative zur Lernzieloperationalisierung, in: Zeitschr. f. erziehungswissenschaftliche Forschung, 10, 1976, 1, S. 3 ff.; Tyler, R. W., Curriculum und Unterricht, Düsseldorf 1973; Zecha, G., Zum Normenproblem in der Erziehungswissenschaft, in: ZfP 18, 1972, 4, S. 583 ff.; Ziechmann, J., Curriculum-Konstruktion, Bad Heilbrunn 1973.

- 4 Wer die Bestimmung etwa von Gewissenstreue von einer bestimmten Handlungsbedingung für beliebiges Handeln abhängig macht, läßt die Bestimmung nicht offen, sondern bestimmt nur anders, nämlich nicht nach Merkmalen des Handlungsvollzugs, sondern der Handlungsintention, -voraussetzung o. ä. Hier stellt sich dann auf anderer Ebene das gleiche Problem informativer Zielbestimmung.
- 5 Möglicherweise besteht darin nicht selten der Zweck oder zumindest die Funktion solcher Unbestimmtheiten. Vgl. u. a. Brim, O. G., Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg 1963, S. 23; Topitsch, E., Über Leerformeln, in: ders. (Hg.), Probleme der Wissenschaftstheorie, Wien 1960; Degenkolbe, G., Über logische Struktur und gesellschaftliche Funktion von Leerformeln, in: Kölner Zeitschr. f. Soziologie und Sozialpsychologie, 17, 1965, 2, S. 327 ff.
- 6 Rumpf, H., Lehrziele und Lebenswelten, in: Garlichs u. a. (Hg.), Didaktik offener Curricula, Weinheim/Basel 1974, S. 62. Vgl. u. a. auch Huisken, F., Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972, S. 95 ff.
- 7 Z. B.: Guilford, J., Drei Aspekte der intellektuellen Begabung, in: F. Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1967; Mager, R. F., Lernziele und Unterricht, Weinheim/Basel 1973; Gagné, R., Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1969; Möller, Ch., Technik der Lernplanung, Weinheim 1969.
- 8 Thiel, S., Kinder sprechen über Naturphänomene, in: Die Grundschule, Juli 1970, S. 3 befürwortet bei Rumpf, Lehrziele . . . , S. 67 und folgende.
- 9 Vgl. auch Messner, R., Über das Verhältnis von Lehrzielen und Lehrinhalten, in: Garlichs u. a. (Hg.), Didaktik offener Curricula, Weinheim/Basel 1974, S. 51 ff. und allgemeiner: Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1975<sup>9</sup>, S. 94 ff.
- 10 Kneller, G. F., Operationalisierte Lernziele? – Nein!, in: Thema Curriculum, H. 2, Webenhausen 1972, S. 9 ff.
- 11 Huisken, F., Zur Kritik bürgerlicher Didaktik . . . , S. 96 f.
- 12 Vgl. u. a. Topitsch, a. a. O.; Degenkolbe, a. a. O.; Heid, H., Das Leistungsprinzip . . . , in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69, 1973, 12, S. 890 ff.
- 13 Vgl. z. B. Brezinka, W., Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, München/Basel 1976, bes. S. 76 ff. und 106 ff.; König, E., Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2, München 1975, bes. S. 227 ff.; Rumpf, H., Unterricht und Identität, München 1976, S. 29 ff.; Hilgenheger, N., „Brückenprinzipien“ und die Kritik pädagogischer Normen, in: Päd. Rundschau 30, 1976, 2, S. 83 ff. und nicht zuletzt Litt, T., Das Wesen des pädagogischen Denkens (1921), u. a. in: Pädagogik als Wissenschaft, hg. v. F. Nicolin, Darmstadt 1969, S. 268 ff.
- 14 Unterricht und Identität, S. 46 f. Vgl. auch Kokemohr, R., Zur Funktion des Lehrziels für die Konstitution von Intersubjektivität im Prozeß des Lehrens und Lernens, in: Bildung und Erziehung 1973, 1, S. 30 ff.
- 15 Vgl. dazu u. a. auch Messner, R., Über das Verhältnis von Lehrzielen und Lehrinhalten; Heid, H., Über den Charakter des Gegenstandes erziehungstheoretischer Aktivitäten, S. 46 ff.
- 16 Vgl. u. a. Derbolav, J., Handeln, Handlung, Tat, Tätigkeit, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, Darmstadt 1974, Sp. 994 ff.
- 17 Vgl. dazu Max Webers Diskurs über das Verhältnis von Gesinnungs- und Verantwortungsethik: Politik als Beruf, in: ders., gesammelte politische Schriften, Tübingen 1958<sup>2</sup>, bes. S. 539 ff.

- 18 Vgl. u. v. a. auch Hentig, H. v., *Systemzwang und Selbstbestimmung*, Stuttgart 1968, S. 14.
- 19 Vgl. dazu nur beispielhaft die Befunde von Höhn, E., *Der schlechte Schüler*, München 1967; Brophy/Good, *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, München 1974; Ulich/Mertens, *Urteile über Schüler*, Weinheim 1973; Hofer, M., *Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers*, Weinheim 1969; Hielscher, H., *Die Schule als Ort sozialer Selektion*, Heidelberg 1972.
- 20 Vgl. u. v. a. Nipkow, K. E., *Curriculumdiskussion*, in: *Zeitschr. f. Päd.*, 17, 1971, 1, S. 9.
- 21 Vgl. u. a. Achtenhagen/Heidenreich/Sembill, *Überlegungen zur „Unterrichtstheorie“ von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handelslehramtes*, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 71, 1975, S. 578 ff.; Achtenhagen/Wienold, *Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Bd. 1, München 1975.
- 22 Vgl. die Ergebnisse u. a. von Höhn, E., *Der schlechte Schüler*.
- 23 Wolman, B. B., *Contemporary Theories and Systems in Psychology*, New York 1960, S. 505 f.
- 24 Ist Mündigkeit operationalisierbar?, in: *Pädagogische Rundschau*, 26, 1972, 6, 490 f.
- 25 Vgl. dazu u. v. a. Wein, H., *Das Problem des Relativismus*, Berlin 1950.
- 26 Vgl. u. v. a. Haseloff, O. W., *Über Funktion und Theorie der Begabung*, in: *Zeitschrift f. Päd.*, 6. Beiheft, Weinheim 1966, S. 143 ff.; Roth/Oswald/Daumenlang, *Intelligenz*, Stuttgart 1973<sup>2</sup>, bes. S. 8 ff.; Herrmann, T., *Persönlichkeitsmerkmale*, Stuttgart 1973.
- 27 Vgl. dazu u. v. a. Stegmüller, W., *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie*, Bd. I, Berlin 1969.
- 28 Vgl. dazu auch Kokemohr, R., *Zur Funktion des Lehrziels . . .*
- 29 Vgl. dazu u. a. Eigler, G., *Erziehungswissenschaft als Rekonstruktion und als Konstruktion von Praxis*, in: *Unterrichtswissenschaft*, 1975, 2, S. 54; Lenzen, D., *Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion*, in: *Jahrb. f. Erziehungswiss.* 1976, Stuttgart 1976, S. 138 ff.
- 30 Koch, L., *Ist die Mündigkeit operationalisierbar? Bei einer kritischen Analyse der Position Kochs muß jedoch berücksichtigt werden, daß Koch von einem viel engeren Begriff ausgeht und seine Kritik auf diese von Bridgman überkommenen Begriff bezieht.*
- 31 Diesen diskussionsbedürftigen Gedanken habe ich ein wenig weitergeführt in meinem Text: *Zur pädagogischen Legitimität gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen*, in: *Zeitschr. f. Päd.*, 16, 1970, 3, S. 386 f.
- 32 Vgl. u. v. a. Flitner, W., *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1961, S. 128 ff. und Blankertz, H., *Theorien und Modelle der Didaktik*, S. 161. Blankertz spricht (vgl. dazu den folgenden Abschn. f.) sogar von einem logischen Widerspruch zwischen Zielen, die die Freisetzung des Lernenden zu sich selbst intendieren und der Determination durch vollständige Operationalisierung.
- 33 Vgl. dazu auch Heid, H., *Begründbarkeit von Erziehungszielen*, in: *Zeitschr. f. Päd.*, 18, 1972, 4, S. 551 ff.; Heipcke, K., *Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht*, in: *Garlichs u. a. (Hg.), Didaktik offener Curricula*, Weinheim 1974, S. 36 ff.