

Ruhloff, Jörg

"Einmaligkeit" oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung

Pädagogische Korrespondenz (2007) 37, S. 5-17



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: "Einmaligkeit" oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2007) 37, S. 5-17 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80006 - DOI: 10.25656/01:8000

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80006>

<https://doi.org/10.25656/01:8000>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, verbreiten oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

5 **ESSAY**

Jörg Ruhloff

»Einmaligkeit« oder Kritik an der wissenschaftspolitischen Machterschleichung

18 **ERZIEHUNG NEU**

Andreas Gruschka

Präsentieren geht über studieren –
Wie heute das Präsentieren Schule macht.

37 **NACHGELESEN**

Katharina Rutschky

Abschrecken, wegprüfen, aussieben –
Aus der Geschichte einer Prüfung

44 **DAS AKTUELLE THEMA**

Karl-Heinz Dammer

Bildung nach Maß – Über den tieferen Sinn der
Forderung nach Bildungsstandards im Abitur

63 **UNTERRICHTSFORSCHUNG I**

Johannes Twardella

»Wenn ich euch sage, Drogen sind schlecht, dann wisst ihr nicht warum«. –
Eine Fallstudie zur Problematik des erziehenden Unterrichts

81 **UNTERRICHTSFORSCHUNG II**

Torsten Pflugmacher

Try Pattern and Drill Error – Zwei Fallanalysen zur
Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmaterialeien

107 **VERMISCHTES**

Karl-Heinz Dammer

Wahnsinn Wissen

Jörg Ruhloff

»Einmaligkeit« oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung*

I

Die Pädagogik befindet sich gegenwärtig aufs Ganze gesehen in einer seltsamen Lage. Seit Jahrzehnten ist im deutschen Sprachraum ein Diskurs über ihre wissenschaftlichen Grundlagen im Gange. Um die Mitte der 1960er Jahre spitzte er sich zu einem heftigen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Streit zu. Auf einer Seite stand die Forderung nach einer »realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung«¹. Mit ihr war eine Relativierung der in Westdeutschland überwiegenden Orientierung an der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« verbunden. Sowohl das Erbe der »geisteswissenschaftlich-hermeneutischen« Pädagogik als auch die Forderung nach einer realistischen methodologischen »Wendung« in der Pädagogik verbanden sich mit einer scharfen Abgrenzung von einer sogenannten »normativen Pädagogik« mit Wissenschaftsanspruch. Besonders die Wortführer einer empirischen und damit *angeblich* – denn das ist ja nicht selbstverständlich – auch »realistischen Wendung« pädagogischer Forschung, also einer Richtungsänderung, die der pädagogischen Wirklichkeit näher kommen sollte, hielten den von ihnen bekämpften Typen pädagogischer Theorie damals gerne deren »normativen« Charakter vor, der mit leerformelhaften Begriffsbeteuerungen und wirkungslosen Postulaten einhergehe. Bei dieser Polemik wurde die bereits 1965 eingeführte Unterscheidung zwischen einer *formalen* »Normativität« in der Pädagogik und einer *normierenden* »Pädagogik« kaum beachtet.² Eine Pädagogik, die sich ihrer normativen Formalstruktur bewusst ist, macht ihre Forderungen argumentativ geltend und setzt sie damit der Kritik, dem Widerspruch und möglicher Korrektur aus. Demgegenüber unterwirft eine normierende Erziehung die Heranwachsenden bedingungslos und, wie Herwig Blankertz formulierte, »bewußtseinumgehend« konkreten Normen; damit macht sie Heranwachsende zu Funktionären von Überzeugungssystemen, die dem individuellen Vernunftgebrauch vorgreifend übergeordnet und entzogen worden sind. Die Unaufmerksamkeit für diese Unterscheidung sei jetzt aber nur am Rande festgehalten. Auch sei der Sachverhalt bloß gestreift, dass die triumphierende Entdeckung von »Leerformeln« bei der undifferenzierten Polemik gegen »normative Pädagogik« häufig nur die mangelnde Bereitschaft, Bemühung oder Fähigkeit bekundet hatte, in die Terminologie und in den Gedankengang einer von der eigenen abweichenden Theorie einzudringen.

Vielfach war die Leerformel-Polemik eine Revue zufälliger kognitiver Dissonanzen, anstatt auf dem Nachweis der operativen Untauglichkeit bestimmter theoretisch-pädagogischer Redeformen zu beruhen. Für die Pointe der seltsamen Drehung, in der sich die wissenschaftliche Pädagogik und das Bildungswesen gegenwärtig befinden, ist das jedoch nicht ausschlaggebend.

Diese Pointe liegt darin, dass ein bemerkenswerter Teil angeblich empirisch-pädagogischer Forschung neuerdings unverhohlen seine normative Rüstung zur Schau stellt, wengleich nicht alle seine normativen Geheimwaffen. In den OECD-Staaten ist seit kurzem ein gewaltiger Apparat zur »empirischen« Kontrolle öffentlich organisierter Lernwege aufgebaut worden und immer noch im Ausbau befindlich. Dieser Apparat soll Daten für didaktische und erziehungswissenschaftliche Konzepte herbei schaffen, für die mit selbstverständlicher Beiläufigkeit offen eingeräumt wird, sie seien »normativ«³. So Jürgen Baumert vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin! Der zitierte Hinweis auf die normative Rahmung der so genannten »empirischen Bildungsforschung« entstammt der Präsentation eines Großprojektes, das auf die Erfolgskontrolle im Pflichtschulsystem bezogen ist, PISA. Er kennzeichnet zugleich insgesamt das überwiegende neue Selbstbewusstsein »empirischer Bildungsforschung« in der Gegenwart beziehungsweise von Forschungen im Kontext der kontrollgesellschaftlichen Umdeutung des Bildungssystems⁴. In jüngster Zeit verdichtet sich dieses Verständnis in der inflationsartig verbreiteten Forderung nach einer »evidenzbasierten«⁵ Bildungspolitik und einer »evidenzbasierten«, »professionalisierten« Pädagogik, die ihre Messfühler auf das gesamte öffentlich veranstaltete Bildungswesen ausstreckt. Eingeschlossen wird dabei auch das so genannte »informelle Lernen« oder der informelle »Kompetenzerwerb«, die gerade eben erst in den Kegel der staatlichen Aufmerksamkeit und Überwachung geraten sind.⁶

Für die wissenschaftliche Pädagogik ist die normative Wendung angeblich »empirischer« Bildungsforschung im kontrollgesellschaftlichen Kontext verbunden mit der Umwidmung eines Teils ihrer Professuren in solche für »Empirische Bildungsforschung«. Der verbleibenden und nach übler Nachrede »nicht empirisch orientierten« Bildungsforschung wird a priori abgesprochen, den »aktuellen Bedarf an Erklärungs- und Veränderungswissen« befriedigen zu können. Ihre Funktion wird zurück geschnitten auf die einer Gesprächs- und Kooperations-Partnerschaft der groß geschriebenen Empirischen Forschung.⁷ Aus der Perspektive der Protagonisten und Manager »empirischer« Bildungsforschung darf man sich die Rolle, die der »nicht-empirischen« Bildungstheorie und -forschung künftig noch verbleiben soll, etwa so vorstellen, dass sie bei der Abtastung von Hypothesen und bei der Konsensfindung über die normativen Implikationen wissenschaftlicher Projekte Hilfsdienste leisten darf. Der »riesige« »Bedarf an präskriptiver Forschung« im Bildungsbereich⁸ kann nämlich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht ganz allein von dem Forschungstyp erledigt werden, der diesen Bedarf überhaupt erst publikumswirksam erzeugt hat. Von »präskriptiver« Forschung spricht ausdrücklich Manfred Prenzel, ein prominenter deutscher Bildungsmanager und Direktor des international renommierten »Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften« in Kiel.

Auch bei der Konzeption von pädagogischen Theorien dürften pädagogische Gedanken gleichwohl vorläufig nützlich bleiben, jedoch nur solche, die grundsätzliche ›Relevanz‹ für eine ›empirische‹ Forschung im Sinne von *deren* psychometrischen Instrumenten haben, welche die imaginäre Evidenz herbeischaffen möchten. So lange, bis die soziale Maschinerie vollständig aufgebaut ist, in der sozialtechnische Interventionen an ›empirische‹ Forschungen rückgekoppelt sind, wird darüber hinaus vermutlich auch noch ein bisschen von dem gebraucht, was ›abgefahrene‹ oder, wie es heute heißt, ›richtig aufgestellte‹, Bildungspolitiker mit einer ebenso arroganten wie ignoranten Floskel bereits vor Jahren als »pädagogische Rhetorik«⁹ beiseite gewedelt haben, in diesem Falle die jetzige deutsche Frau Bundesminister für Bildung und Forschung, Annette Schavan. Denn offensichtlich kann die angeblich ›empirische‹ Bildungsforschung für die pädagogischen Sinnzusammenhänge, in die sie eingreift, von sich her nicht aufkommen.¹⁰ Sie kann es insbesondere dann nicht, wenn sie von hoch spezialisierten Fachleuten betrieben wird, die als Psychometriker, Testkonstruktions-Spezialisten, als angewandte Mathematiker oder als fachlich ungebundene Wissenschaftsmanager nun einmal ihrer Ausbildung nach keine pädagogischen Fachleute sind.¹¹

Darum werden vorläufig wohl auch trotz präskriptiver Bildungsforschung *nicht-präskribierte* pädagogische Erfahrungen noch lange toleriert werden müssen. Mit diesen gehen *nicht-evidenzbasierte* pädagogische Praktiken einher sowie gedankliche Orientierungen, die aus anderen Quellen entspringen als aus denen der ›Bildungs-‹Effektivitätsforschung. Denn im Sinne der zur Zeit vorherrschenden Methodologie kann die »empirisch darstellbare Realität« von Bildung »immer« nur selektiv erfasst werden. Deshalb kann sie das aus »praktischer Erfahrung« gewonnene Wissen durch ihre »methodisch gesichert[en] Geltungsansprüche [...] weder abbilden noch widerlegen«¹² noch ersetzen noch im gewünschten Ausmaß dirigieren. Das ändert aber nichts daran, dass die gegenwärtig überwiegende Tendenz darauf abzielt, die praktisch-pädagogische Aufmerksamkeit und Handlungskraft vor allem in die Kanäle der »normativen Empirie«¹³ von Effektivitätsforschung zu lenken. Die Rhetorik von Protagonisten und Managern ›Empirischer Bildungsforschung‹ und der sie stützenden Bildungspolitik und Bildungsökonomie bedient die Vorstellung, dass die verbleibenden Evidenzlücken für eine ›Praxis‹, die mit Wahrscheinlichkeitsgraden als ›erfolgreich‹ prognostiziert werden kann, *hauptsächlich* eine Frage der steigerungsfähigen quantitativen und qualitativen empirischen Forschungsenergie sei sowie der effektiven, selbstverständlich ihrerseits durch empirische Forschung zu kontrollierenden Rückkoppelung, also des erfolgreichen Wiedereinschleusens der Forschungsergebnisse in den Regelkreis professioneller Tätigkeiten.¹⁴ Die Lücken, die für individuelles, unmittelbar Sinn geleitetes Handeln verbleiben, erscheinen dann wie ein zeitweilig notgedrungenener, in der Fortschrittsperspektive jedoch ständig zu verringernder Mangel an nachweislich *allgemein* gültigem, empirisch gesättigtem Mess-Wissen über wahrscheinliche oder kausale Wirkungsbeziehungen in der Pädagogik oder in bildungsbedeutsamen Kontexten.

In dieser Vorstellung steckt eine übergreifende, jedoch immer noch konkrete normative Implikation. Das ist die ›Geheimwaffe‹, die oben erwähnt wurde. Die verborgene Waffe ist so geheim, dass sie nicht einmal dem Spitzenmanagement ›Empirischer Bil-

dungsforschung« bekannt zu sein scheint. Die übergreifende *inhaltlich*-normative Implikation ist theoretisch unabhängig von den offen eingeräumten, noch konkreteren *inhaltlich*-normativen Sozialisierungs-Konzepten, denen einzelne Projekte der präskriptiven empirischen Bildungsforschung verpflichtet sind. Diese versteckt liegende normative Implikation kann folgendermaßen formuliert werden: *Wissenschaftliches Wissen soll die Einmaligkeit des pädagogischen Agierens überwinden*. An die Stelle von Einmaligkeit soll dem Ideal nach ein ›professionelles‹ Handeln treten, dessen Hauptmerkmal es wäre, Störungen (alias »Probleme«) von funktionalen Beziehungen, die einen ›Handlungs‹-Bedarf anzeigen, standardgerecht zu diagnostizieren und durch effektive Problemlösungen in beliebiger Wiederholung, obgleich mit Varianten, ›ziel führend‹ zu beseitigen. Präziser müßte es lauten, *nicht* dass es noch um ›Handeln‹ ginge, sondern dass ein *Intervenierungsbedarf zu decken ist*, also ein Bedarf, ›dazwischen zu kommen‹, damit alles reibungslos weiterläuft. Einmaligkeit erscheint aus dieser Sicht als der äußerste Gegensatz zu wissenschaftlich begründetem Wissen und zu einer daran ›anschlussfähigen‹ professionellen Interventions-Kompetenz.

II

Gegen eine derartige normative *Idealisierung* von Wirklichkeit steht eine pädagogische Prinzipientheorie, wie sie von Alfred Petzelt entwickelt worden ist und in der Gegenwart vor allem von Marian Heitger und seinem Schülerkreis weitergeführt wird. In ihr tritt die »Einmaligkeit« von Menschen und von pädagogischen Handlungsvollzügen nicht als ein zu überwindender Mangel auf. Sie ist kein Hindernis für berechtigte wissenschaftliche Wahrheitsansprüche und eine darauf gegründete päd-

gogische Praxis. In diametralem Gegensatz dazu wird »Einmaligkeit« statt dessen als ein nicht wegzudenkendes Postulat pädagogischer Theorie und als ein *Prinzip* pädagogischer Praxis erachtet. Dieser Gedanken ist vor wenigen Jahren noch einmal systematisch in *anthropologischer* Argumentation als eine Konsequenz der menschlichen »Endlichkeit« entfaltet worden.¹⁵

In einer hauptsächlich *erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch* akzentuierten Argumentation, die zunächst auf die Grundlegung einer philosophischen Psychologie oder genauer: auf die Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Philosophie und Psychologie abzielte, hatte Alfred Petzelt den Begriff der »Einmaligkeit« im Anknüpfung an Richard Höningwald¹⁶ exponiert und später auch in seine pädagogische Prinzipientheorie eingeführt. Daran möchte ich im Folgenden erinnern; denn die dort vorgetragene Argumentation ist m.W. durch den methodologischen Diskurs bis in die Gegenwart hinein nicht widerlegt worden.

Die Stoßrichtung von Petzelts Argumentation ging dahin, dass eine »methodische Haltung«, die das Modell der Naturwissenschaften nachahmt, die psychischen Tatsachen, also die psychische *Wirklichkeit* von Menschen, mit voraussetzungsbedingter Notwendigkeit »verdunkeln«¹⁷ muss, anstatt sie aufzuklären. Propositionale methodologische *Setzungen*, welche die Wahrnehmung und Erklärung human-psychischer Erscheinungen in das paradigmatische Muster der Beobachtung und Erklärung von Naturgeschehnissen hineinzwängen, seien untauglich, der Eigenart ihres Sachproblems gerecht zu werden. Sie können es theoretisch nicht »durchdringen« (Petzelt). Sie verfehlen den Sachverhalt, dass die spezifische »Seinsbestimmtheit« human-psychischer Tatsachen zugleich eine »Bewußtseinsbestimmtheit genannt werden muß«.¹⁸ »Die Eindeutigkeit des Ich«, auf die psychologische Erkenntnis abzielt, »ist nicht innerhalb der Gegenstandsdimension allein zu bestimmen«.¹⁹ Sie kann nicht nach der Art von ich-unabhängigen Objekten, Objektfunktionen und Objektrelationen angesetzt werden, wie sie von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Methodologie mit Beziehung auf Gegenstände der Natur zu Recht angenommen werde. Petzelt demonstriert das im Einzelnen theoretisch und auch mit Argumenten, die der Erfahrung entstammen. Er beginnt dabei mit der Tatsache menschlichen Erkennens. Das Erkennen-Können war sein Leitfaden für die Freilegung der Grundstruktur human-psychischer Tatsachen; denn psychische Tatsachen können insgesamt nicht als grundsätzlich erkenntnis- und bewußtseins-fremd erachtet werden. Damit unterstellt Petzelt *nicht*, dass jede psychische Regung, etwa auch Gefühle, der reflexiven subjektiven Aufmerksamkeit entspränge oder entspringen sollte, um als gerechtfertigt gelten zu können. Sein Gedanke ist vielmehr der folgende: Im Vollzug von Unterscheidungen, von Behauptungen und Verneinungen, von Zweifeln, Fragen beispielsweise²⁰, oder in der Anstrengung von Beweisführungen konturieren sich für unser Erkennen überhaupt erst Objekte und setzen Ansprüche auf ich-unabhängige Sachverhalts-Geltung frei.²¹ Auch etwas, was wir mit guten Gründen als ein von uns unabhängiges, gesetzmäßig reguliertes Naturgeschehen »meinen«, ist *als Erkenntnisvorgang* auf psychische Vollzüge angewiesen. Der Erkenntnisvollzug seinerseits ist jedoch von *begrifflichen* und, sofern er an Wahrnehmungen gebunden ist, von damit verschlungenen *sinnlichen* Auf-

merksamkeitsregungen abhängig, die wir sprachlich-kategorial als ›Sinn‹, als ›Bedeutungszumessung‹, als ›Wahrheitsanspruch‹ oder ähnlich bezeichnen. Derartige Kategorien wiederum sind *keine Natur-Ereignisse*. Sie sind unverzichtbare gedankliche Ansetzungen, ohne die wir auch von Naturgeschehnissen nicht einmal *sprechen* könnten. Wir erkennen etwas, indem wir je aktuell und als vereinzelte Menschen eine Bedeutungsordnung heranziehen und ›geltend‹ machen. Damit *allein* sind unsere Erkenntnisse nicht bereits gültig. Anderes zu behaupten wäre Psychologismus oder Konstruktivismus. Mit ihrem Wahrheitsanspruch verweisen Erkenntnisvollzüge auf kommunikative Explikation und dialogische Auseinandersetzung. Mit Kommunikation und mit dialogischen Vorgängen sind sie aus pädagogischer Blickrichtung bereits von Anfang an genealogisch, d. h. individual- und menscheits-geschichtlich, verbunden.²²

Humanpsychische Vollzüge sind für sich genommen, also wenn wir die *Wirklichkeit* im Blick behalten, je »individuell, einzigartig, einmalig und unwiederholbar«²³. So konstatierte Alfred Petzelt. Diesem Sachverhalt müssten Theorie und Forschung auch methodologisch gerecht werden können, um ihren Anspruch auf *Wirklichkeitstreue* und *Erfahrungsabsicherung* nicht zu verfehlen. Falls sie ihn verfehlen, tapen sie tatsächlich in einer spekulativen und dogmatischen Metaphysik herum, obwohl sie sich gleichzeitig in dem Glauben wiegen, sie würden »empirische Forschung‹ treiben.²⁴ Je und je einmalige humanpsychische Tatsachen sind *originär* durch *Aussagen* beziehungsweise durch einen sinnrelevanten *Ausdruck* derer, die sie vollziehen, »und nicht durch Beobachtung festgelegt«²⁵. Sinnbildung ist in ihrem Geltungsanspruch von im Voraus angenommenen »Prinzipien« und von kulturellen Bedingungen, *nicht* jedoch von ›Natur‹-analogen Regelmäßigkeiten oder ›Gesetzen‹ abhängig. Das ist im übrigen ein Gedanke, der auch durch die heutige Hirnforschung trotz der Beweis-Erschleichungen ihrer Bild-gebenden Verfahren nicht ausgehebelt worden ist²⁶. Theorie und Forschung haben demzufolge die Aufgabe, psychische Tatsachen aus den zu ihnen gehörenden Bedeutungsstrukturen zu verstehen, indem sie sie auf *den* Sinn hin analysieren, mit dem sie ›immer schon‹ untrennbar verbunden worden waren. »Mit einem Schlage scheiden [damit] alle noch so fein ausgefeilten Ergebnisse aus, die einer gewissen Statistik entnommen sind. [Diese] brauchen deshalb nicht wertlos zu sein.«²⁷ Sie gehen jedoch am Spezifischen der menschlichen Bewußtseins-Verfasstheit mit samt deren sozialer Eingebundenheit systematisch vorbei. Eine der Naturforschung analogisch abgeborgte Methodologie kann auch nicht als ›wahrscheinliche‹ ›Annäherung‹ an das verstanden werden, was psychisch und pädagogisch der Fall ist. Sie verfehlt systematisch die Einmaligkeit als ein Merkmal der »Determinatio« (Hönigswald) individueller Äußerungen und Wahrheitsansprüche einschließlich von deren dialogischen beziehungsweise kommunikativen²⁸ Sinn-Horizonten. ›Probabilistische‹ ebenso wie kausalistische Forschungen klammern die Einmaligkeit geradezu absichtlich durch eine raffinierte Methodologie aus. Diese Methodologie ist aber nicht am Thema psychologischer Erkenntnis orientiert. Sie kann für *andere* Erkenntnisziele, beispielsweise für sozial-statistische, durchaus nötig sein und zu Recht befolgt werden. Probabilistische oder kausalistische *Exaktheit* und analytische *Präzision* psychologischen und pädagogischen Erkennens sind jedoch nicht *dasselbe*. Sie können darum in einem *erkenntnistheoretischen* Sinne auch gar nicht mit einander konkurrie-

ren. Sehr wohl jedoch kann *eine* Art von wissenschaftlichen Erkenntnisabsichten *andere* Arten durch wissenschafts-politische Machenschaften zu verdrängen versuchen, wie wir es gegenwärtig erfahren können.

Das gesamte Argumentationspotential und der Folgenreichtum des damit angerissenen philosophisch-psychologischen Ansatzes, können jetzt nicht entfaltet werden. Petzelts Gedankengang spitzte sich zu in einer Theorie der Zeitlichkeit. Deren Quintessenz kann behelfsmäßig mit einem Wort Goethes umschrieben werden, um die Rede von ›Einmaligkeit‹ vor den größten Missverständnissen zu schützen: Menschen können und sie möchten nach Goethe dem ›Augenblick Dauer‹ verleihen. Das ist es, was der Begriff der ›Einmaligkeit‹ als ein *zugleich* tatsächliches und grundsätzliches Problem von Humanität heraushebt. Dem »Augenblick Dauer« zu verleihen, darum könnte es in unseren je und je relational gebundenen Äußerungen, Einstellungen und Haltungen gehen. Auf »Dauer«, insoweit sie von menschlichen Vollzügen abhängt, kann nur Anspruch erheben, was als verhältnismäßig wahr, als berechtigt oder als unausweichlich erachtet werden darf und was im Zweifelsfalle *argumentativ* zu verteidigen versucht werden müsste. Der philosophische, psychologische und pädagogische Strukturbegriff der Einmaligkeit benennt und erschöpft demnach *nicht* den Umstand, dass wir uns, weil wir Lebewesen sind, jederzeit in einem Veränderungsprozess befinden. Wir durchlaufen ja auch unabhängig von Sinngebungen eine Lebenskonstellation nach der anderen. Auf einer mathematisch idealisierten ›Zeitlinie‹ kann darum eine naturwissenschaftliche Forschung nachträglich so viele beliebig kleine Zeitabschnitte unterscheiden, wie es die Messinstrumente erlauben. Aber das sind keine psychischen Sinn-›Abschnitte‹.

Ein »Augenblick« hingegen, ein ›Blick unserer Augen‹, ist originär von Sinn und Bedeutung gefärbt. ›Sinn‹ ist Träger möglicher ›Dauer‹. Ein davon abstrahierender, ›exakter‹ Einschnitt in die fortlaufende Veränderung von Organismen zu einem durch Forscher gesetzten Zeitpunkt verdankt seine *sekundäre* Bedeutung *nicht* der *originären* Sinnfärbung psychischer Vollzüge. Er bezieht *a posteriori* einen *methodologisch konstituierten* und *forschungs-induzierten* Sinn aus der hypothetischen oder experimentellen Festlegung von Funktionsbeziehungen, die von jemandes ›Augenblicken‹ unabhängig sind. Der objektivierende Einschnitt in das mathematisch idealisierte zeitliche Nacheinander von menschlichen Lebenszuständen kann in einem gegebenen Fall tatsächlich auch gänzlich *zufällig* oder der Sache nach völlig *sinnlos* sein. Auf den Unterschied zwischen ›Zeitpunkten‹, die einem Mess-Ideal im Rahmen von vermuteten Funktionsbeziehungen entstammen, einerseits und von psychisch *tatsächlichen* Sinn-Augenblicken andererseits kommt es zeit- und wirklichkeits-theoretisch an.

Im pädagogischen Begriffsgebrauch bezeichnet ›Einmaligkeit‹ den ›Augenblick‹ von Freiheit und von »Freigabe« (Theodor Ballauff). In diesem Verständnis weist das theoretische Konzept ›Einmaligkeit‹ der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht die Aufgabe an, durch zunehmend feinere und raffiniertere Einschnitte in den Lebensverlauf dessen Regularität oder Typik herauszufinden, um die pädagogische Wirklichkeit prognostisch und vorgreifend *beherrschen* zu können. Das Postulat der Einmaligkeit macht statt des-

sen auf Folgendes aufmerksam: Als psychische und damit z. B. auch als lernende Wesen ordnen und gliedern wir unsere Zeit nach Sinn-Rhythmen. Keine der uns möglichen Zeitgliederungen ist gänzlich leer. Jede ist mit der Ausrichtung auf einen ›inhaltlichen‹ Sinn beziehungsweise auf mehr oder weniger sinnvolle Aufgaben in einem gesellschaftlichen und geschichtlichen Lebenszusammenhang verbunden. Bildungstheoretisch betrachtet sind alle diese unabsehbar mannigfaltigen Sinn-Ausrichtungen und Aufgabenstellungen von der Fraglichkeit begleitet, ob und in welchem Maße die gewählten oder die ›not-wendigen‹ (»Notwendenden« mit Paul Natorp) Aufgaben *Hingabe* verdienen und ob diese Hingabe mitsamt den möglicherweise erreichten Aufgabenlösungen dauerhafte Anerkennung verdient. Dauerhafte Anerkennung könnte sie dann verdienen, wenn die Aufgabenstellungen an der »Jagd« nach »Wahrheit« und »Weisheit« teilnehmen, um an Petzelts Lieblings-Philosophen, Nikolaus von Kues, zu erinnern. Ob und wann jemand entsprechende Fragen tatsächlich zum ausdrücklichen Thema seines Nachdenkens erhebt oder zu erheben »in die Lage versetzt«²⁹ worden ist, das ist für die Bedeutung des *Begriffs* und des Postulats der Einmaligkeit nicht ausschlaggebend. Dass derartige Fragen ›überhaupt‹ auftreten können und in welchem Entfaltungsreichtum sie unter gegebenen Umständen ›wirklich‹ auftreten können, das ist ein Bildungsproblem. Es ist ein Bildungsproblem *dann*, wenn Menschen nicht in ihre sekundäre und kontrollierbare Qualität von gelegentlichen und möglichst zu beschleunigenden Problemlösern für vorweg definierte ›Lebenssituationen‹ eingesperrt werden³⁰, wie es gegenwärtig zunehmend geschieht. Es ist ein Bildungsproblem, dass Menschen zuerst in ihren originären Möglichkeiten als Fragende, die vor Probleme gestellt sind, anerkannt werden. Das aber heiße, Kinder und Erwachsene als in Grenzen, in variablen *und* auch in ›absoluten‹ Grenzen, *freie* Gestalter ihrer *Zeit* anzuerkennen und dem entsprechend mit ihnen umzugehen.

Eine wissenschaftstheoretische Konsequenz der Aufnahme des Begriffs der Einmaligkeit menschlicher Sinnvollzüge in theoretisch angeleitete Forschungs-Erfahrungen ist die folgende: Wenn der Begriff der Einmaligkeit in der Theorie von ›Bildung‹ aus triftigen Gründen einen Platz bekommt, dann hat eine der Wirklichkeit verpflichtete Bildungsforschung überhaupt nichts zu prä-skribieren, nichts vorzuschreiben, also auch keine »Kompetenzen« zu »modellieren«. Nur wenn sie darauf verzichtet, kann sie es systematisch überhaupt mit der Wirklichkeit und mit Erfahrungen zu tun bekommen.³¹ Zu einer systematisch pädagogischen Erfahrungs-Forschung würde beispielsweise die Untersuchung tatsächlicher Lernprozesse auf ihre mögliche Bildungsbedeutsamkeit gehören. Demgegenüber kann aus der Projektion von konstruierten Lern-Vorstellungen auf den Messapparat von Kompetenzmodellen *keinerlei* Bildungsbedeutsamkeit abgelesen werden³². Die Pädagogik kann sich ihr Verständnis von Erfahrungswissenschaft nicht von einem steuerungs-ambitionierten Wissenschaftsmodell und einer steuerungs-labilen Bildungspolitik diktieren lassen³³, die beide darauf angewiesen sind, die Lücken ihrer Überzeugungskraft durch organisierte Akzeptanzbeschaffung zu schließen. Der Begriff ›empirische Bildungsforschung‹ ist weder patentiert noch auf einer heiligen Tafel geboten. In ihrer heute dominierenden Gestalt erhebt und transportiert die so genannte »Empirische Bildungsforschung« *mythologische* Daten, die dafür sorgen, dass »empirische Vermutungen« unbemerkt in ver-

meintliche »pädagogische Gewissheit[en]« umschlagen³⁴. Es ist zudem schlichtweg unzutreffend, dass *vor* der sozialisations- und instruktions-realistischen Reduktion der Erfahrung in der Pädagogik seit den 1960er Jahren *keine* erfahrungswissenschaftliche pädagogische Forschungen publiziert worden wären.³⁵ Ob der Umfang an pädagogisch brauchbaren erfahrungswissenschaftlichen Untersuchungen seit der propagierten »realistischen Wendung« bis heute zugenommen hat, das ist eine offene historisch-empirische Forschungsfrage.³⁶

III

Abschließend sei mit Alfred Petzelt ein Komplex von wieder einmal hochaktuellen, unmittelbar praktischen Fragen angesprochen. Es handelt sich um Fragen, auf die ein überraschendes Licht fällt, wenn der Gedanke der Einmaligkeit als maßgebend für pädagogisches Handeln erwogen wird³⁷:

Kein Erziehungs- und Unterrichtsprozess kann tatsächlich identisch wiederholt werden. Er wird »immer ein neuer« und muss trotz aller »theoretischen« Vorüberlegung und Vorbereitung aus lebendigem pädagogischem Denken schöpfen oder sich in Routine verkehren. Von »pädagogischem Denken« kann aber gehaltvoll nur die Rede sein, insofern wir uns in kategorialen Deutungs-Anstrengungen bewegen, die einem begrifflich und »erfahrungs-mäßig« *bestimmten*, eben dem *pädagogischen* Aufgabenzusammenhang widerspruchsfrei und kohärent zu folgen versuchen. Das wiederum ist nicht möglich, ohne die Verschlingung der Pädagogik und des eigenen Denkens mit der Problemgeschichte von Humanität zu beachten.³⁸ Eine derartige pädagogische Denktätigkeit befindet sich in einem ausschließenden *Widerstreit* mit der Aus- und Durchführung professionalistischer Interventionen in Rückkoppelung an probabilistische oder kausalistische Datenrelationen und normativ unterstellte Wirkungs-Hypothesen.

Didaktische und methodische Normalisierungen, Stufungen, Schemata, Ablaufmodelle oder die »Anwendung« durchschnittlich zweckmäßiger, angeblich »bewährter« Erziehungsregeln und Erziehungsmuster haben demgegenüber keine allgemein verbindliche Geltung. »Kein Unterrichtsprozeß« zum Beispiel »bedarf des »gleichen« Anfangs«, [...] der »gleichen« Folge von Argumenten«, der »gleichen« Fragen von Lehrenden, der »gleichen« Antworten von Lernenden, und keiner »darf mit »gleichem« Erfolg« rechnen.³⁹ »Gleichheit der Relation [...] ist überhaupt nur ein Sonderfall des Verschiedenen«, und zwar derjenige Sonderfall, der bei mathematisch idealisierten »Größen« vorkommen kann.⁴⁰ »Wo immer noch so fein verborgene und plausibel erscheinende Momente der Wiederholung und Nachahmung von abgelaufenen Prozessen« oder, so darf ergänzt werden, der Anpassung an vorgeahmte »Kompetenz«-Erwerbsmodelle »auftauchen«, da ist ein »falsch verstandener Begriff« von Methode im Spiel.⁴¹ Er ist dreifach verfehlt. Zum *einen* ist er falsch, weil er pädagogische Vorgänge allein aus der Perspektive von Erziehenden konzipiert, als ob sie deren monopolistischer Steuerungsgewalt gehorchen *könnten* oder müssten. Zum *zweiten* ist er gewaltsam, weil er die Spontaneität des dialogischen und kommunikativen Vernunft-

gebrauchs erstickt. *Drittens* führt er in Irre, weil er die *alleinige* Rechtsquelle (Petzelt) methodischer und methodologischer Disziplin verschüttet: Das ist die vorausgesetzte sachliche Problemstruktur von Dingen und Verhältnissen, um die sich bildendes Lehren und Lernen bemühen.⁴² Man könnte auch sagen: Er ist irrig, weil er die sachliche Problemstruktur mit einer Anweisung für die vorgeblich ›richtige Organisation‹ und Reihenfolge entsprechender Lehr- und Lern-Bemühungen verwechselt. Bei Petzelt heißt es lapidar: »*Es gibt keinen Normalweg zum Lehrgut.* [...] Unendliche Mannigfaltigkeit der Wege zum Lehrgut ist möglich. Der Lehrende darf keinen willkürlich vorher wählen.«⁴³ Willkürlich aber würden Lehrende und Erziehende dann verfahren, wenn sie die Ausrichtung auf die sachliche Struktur derjenigen Fragen vernachlässigten, auf die unser Erkennen, Einsehen und auch unsere Stellungnahmen und Selbstbetrachtungen bezogen sind, sofern sie zu besser begründeten Lebenshaltungen hinleiten können. Willkürlich würden Erzieherinnen und Erzieher verfahren, wenn Einmaligkeit als ein *Postulat der Präzision* für die Bewegung in pädagogischen Situationen keinen Raum in der Begründungsordnung ihres pädagogischen Handelns hätte.

Schleichende *Machtergreifungen* brauchen wir nirgendwo, am allerwenigsten in den Wissenschaften im globalisierten Bildungswesen.⁴⁴ Durch Comenius aufgeklärt⁴⁵ könnten wir uns wünschen: Absit violentia rebus! Omnia sponte fluant! Gewaltsamkeit bleibe Menschen und Dingen erspart! Alles, was Anspruch auf Wirklichkeit und Wirksamkeit erhebt, fließe hervor aus den ihm eigenen Quellen! Machtergreifungen und Gewaltsamkeiten jedoch entspringen zumeist dem peinigenen Gefühl eines Mangels an Kompetenz. Wer könnte es auch schon ohne eine bösertige Aufwallung ertragen, wenn ihn die vielleicht ganz zutreffende Ahnung beschleicht, er gehöre möglicherweise zu den Ungebildeten und wissenschaftlich Zurückgebliebenen?

ANMERKUNGEN

- * nach einem Vortrag beim Symposium »Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe« der Universität Wien zu Ehren von em. o. Univ.-Prof. Dr. Marian Heitger aus Anlass des 80. Geburtstages am 15. Okt. 2007 in Wien.
- 1 Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung 2 (1962), S. 481–490.
- 2 Zuerst publiziert durch Marian Heitger: Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik, in: Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge d. Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik. H. 4. Bochum 1966, S. 36–47. – Die Auseinandersetzung mit der damals neu sich formierenden »empirischen Erziehungswissenschaft« wurde insbesondere geführt in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Vgl. die bis in die Gegenwart fortlaufende Dokumentation der jährlichen Salzburger Symposien und insbes. Marian Heitger (Hrsg.): Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik. Neue Folge d. Ergänzungshefte, H. 5. Bochum 1966.
- 3 Jürgen Baumert, Petra Stanat, Anke Demrich: Pisa 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Opladen 2001, S. 19.
- 4 Vgl. Alfred Schirlbauer: Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement, in: Helmut Breit, Michael Rittberger, Michael Sertl (Red.): Kontrollgesellschaft und Schule. Innsbruck, Wien, Bozen 2005, S. 72–84.
- 5 Der Begriff ist aus der Medizin in die politische und pädagogisch gemeinte Sprache eingedrungen und wird inzwischen häufig propagiert, ohne die an ihm hängenden schwierigen Probleme, ohne

- die auch innermedizinische Streitmasse und ohne die in der Medizin diskutierten Einschränkungen von Evidenzbasierung zu berücksichtigen. Einführend in den medizinischen Diskurs über Evidenzbasierung vgl. Trisha Greenhaigh: Einführung in die Evidence-based Medicine. Bern 2000. – Es darf gefragt werden, ob die politischen und die pädagogischen Aufgaben strukturidentisch mit denen der Medizin sind bzw. von einer gegenstandsindifferenten allgemeinen Forschungsmethodologie in diesem Sinne zu Recht angesetzt werden können.
- 6 Vgl. z. B. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Berlin 2004.
 - 7 Vgl. die Postulate von Manfred Prenzel: Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung, in: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Berlin 2005, S. 19 f..
 - 8 Manfred Prenzel, a. a. O., S. 18.
 - 9 So Annette Schavan als damalige Präsidentin der deutschen Kultusministerkonferenz in ihrem Vorwort zu »PISA 2000«.
 - 10 Worauf Gerhard Funke im Gefolge einer langen philosophischen Tradition und mit Bezug auf den damals aktuellen methodologischen Grundlagendiskurs bereits 1968 scharfsinnig aufgezeigt hatte. S. Gerhard Funke, Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik, in: Marian Heitger (Hrsg.): Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. (= Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, Heft 7) Bochum 1968, S. 62–93.
 - 11 Dabei sind allerdings Selbsttäuschungen möglich, wie diejenige von Eckhard Klieme, einem Protagonisten der Kompetenzmodellierung, wenn er behauptet, dass gerade auch die quantitativ verfahrenen »Arbeiten der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung [...] bildungsrelevante Prozesse abbilden« (Empirische Schulforschung versus Allgemeine Erziehungswissenschaft? In: Margret Kraul u. Jörg Schlömerkemper (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. Die Deutsche Schule. 9. Beiheft 2007, S. 144). Bei hinreichender Laxheit im Gebrauch von Begriffen kann alles als irgendwie »pädagogisch« oder »bildungsrelevant« bezeichnet werden. Dann kann auch ein – im übrigen subtiler – methodologischer Beitrag zu psychometrischen Modellen, der keinerlei pädagogische Argumentation enthält, am Ende die »Bildung« aus dem Hut zaubern und mit dem Satz schließen: »Wenn sich Bildung nicht quantitativ messen lässt, weil die Messobjekte »bunt« gemischt sind, so kann man nur versuchen, sie so zu entmischen, dass sie messbar werden.« (Jürgen Rost: Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen, in: Zeitschrift f. Pädagogik 50, 2004, S. 677).
 - 12 Harm Kuper: Rückmeldung und Rezeption – zwei Seiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem, in: Ders. u. Julia Schneewind (Hrsg.): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich. Münster 2006, S. 10 u. 12. Ob Kupers Aussage über die Unmöglichkeit einer methodischen Sicherung von Geltungsansprüchen praktischer Erfahrung allgemein zutrifft oder nicht ihrerseits auf eine besonders bestimmte Vorstellung von (richtiger) Methodologie eingeschränkt werden muss, bleibt zu prüfen. Als ein Aspekt einer solchen Prüfung können die folgenden Ausführungen unter 2. und 3. verstanden werden.
 - 13 Vgl. Lutz Koch: Normative Empirie, in: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Mit Beiträgen von M. Heitger, A. Hügli, L. Koch u. a. Würzburg 2004, S. 39–55. Zur normativen Aufladung angeblich empirischer Wissenschaft s. auch immer noch die auf dem Salzburger Symposium von 1968 vorgetragene Kritik von Wolfgang Fischer: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschungen für die Grundlegung der Pädagogik, erörtert an einer fiktiven Untersuchung über die Wirkung von Strafen, in: Marian Heitger (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen des empirisch positivistischen Ansatzes in der Pädagogik. Bochum 1968 (= Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschr. f. wiss. Pädagogik, Heft 7), S. 50–61.
 - 14 Dem wissenschaftspolitischen Rückkoppelungsmodell liegen offensichtlich kybernetische, konstruktivistische und systemtheoretische Grundvorstellungen zugrunde, wie sie etwa Niklas Luhmann entwickelt hat, vgl. Luhmann: Soziale Systeme. Frankfurt a.M. 1987; Ders.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde., Frankfurt a.M. 1998.
 - 15 Vgl. Marian Heitger: Systematische Pädagogik – wozu? Paderborn 2003, s. insbes. Kap. 3.
 - 16 Vgl. vor allem dessen Schrift von 1925: Die Grundlagen der Denkpsychologie. Studien und Analysen. [Reprint] Darmstadt 1965.
 - 17 Alfred Petzelt: Tatsache und Prinzip. Philosophie und Psychologie. Hrsg. v. Jörg Ruhloff. Frankfurt a. M. 1982, S. 111.
 - 18 Petzelt, ebd..
 - 19 Petzelt, a. a. O., S. 110.
 - 20 Petzelt, ebd..

- 21 Das ist im Sinne einer transzendental-kritischen und nicht in dem einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie gesagt.
- 22 Zu einem ähnlichen Ergebnis sind in unabhängiger Argumentation phänomenologische Untersuchungen zur Leiblichkeit gelangt. Vgl. Käte Meyer-Drawe: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München, 3. Aufl. 2001.
- 23 Petzelt, a.a.O., S. 111.
- 24 Ähnlich Petzelt des öfteren in Anknüpfung an Immanuel Kants Konfrontation der »hohen Türme« der Metaphysik, um die »gemeinlich viel Wind weht«, mit dem »fruchtbaren Bathos [=Tiefeland] der Erfahrung« (in Kants »Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können«, in denen die Bedeutung der Erfahrung für den wissenschaftlichen Geltungsanspruch von Theorien mit der Bedeutung der »Beschwängerung« für die Fortpflanzung von Lebewesen metaphorisch verglichen wird).
- 25 Petzelt, a.a.O., S. 112. Zum Thema des »Ausdrucks« s. auch die von Alfred Petzelt begleitete Dissertationsschrift von Wolfgang Fischer: Probleme des literarischen Ausdrucks in der Entwicklungspsychologie. Phil. Diss. Universität Münster 1953.
- 26 Zur Beweis-Erschleichung in der Hirnforschung s. die Untersuchung von Claudia Niewels-Kersting: Bilder des Lebens: Technische Versöhnung von Geist und Natur? (Vortrag bei der Mülheimer Tagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 1. Okt. 2007). Vgl. auch Jörg Ruhloff: Fatalismus und pädagogische Praxeologie, in: Stefanie Hellekamps, Olaf Kos u. Horst Sladek (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift f. Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim 2001, S. 21–32.
- 27 Petzelt, ebd..
- 28 Das dialogische und das – im Sinne Klaus Schallers – kommunikationstheoretische Verständnis von menschlicher Individualität gehören, ohne dass Differenzen verwischt werden müssten, in einen gemeinsamen Bedeutungshorizont, der problemgeschichtlich durch die intensiven gedanklichen Referenzen auf Einsichten des Nikolaus von Kues (für Alfred Petzelt) beziehungsweise des Johann Amos Comenius (für Klaus Schaller) erläutert werden kann. Systematisch erscheint mir der Hinweis auf diesen Zusammenhang angebracht, weil die Überlegungen zu einer »Pädagogik der Kommunikation« (Klaus Schaller, St. Augustin 1987) geeignet sind, die auch in der Dialogtheorie Petzelts gesehene, aber hinter der Betonung der aufeinander bezogenen Ich-Aktivitäten und ihrer Beziehung auf ein Drittes zuweilen verschwindende Problematik als ein eigenes begriffliches Problem weiterzudenken, damit der »Logos« (Petzelt) oder die Idee von Wahrheit gegenüber den prinzipiell *tatsächlichen* dialogischen Vollzügen nicht zu hypostasiert erscheint, sondern in seiner *geschichtlichen* Transzendentalität bewahrt bleibt. Marian Heitger spricht diese Problematik an, indem er schreibt, dass der »Logos« »selbst nicht als Argument« verwendet werden kann (Heitger, Systematische Pädagogik ..., a.a.O., S. 27).
- 29 mit einer Formulierung Theodor Ballauffs.
- 30 Kritisch zur Beschleunigungstendenz und zur Zukunftsfixierung in der Gegenwart vgl. Andreas Dörpinghaus: Bildungszeiten. Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft. In: Hans-Rüdiger Müller, Wassilios Stravrovavdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 35–47; im selben Band auch vom Verf.: Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft?, S. 19–34.
- 31 Vgl. Wolfgang Fischer / Jörg Ruhloff: Über den Umgang mit pädagogischen Tatsachen. Überlegungen im Anschluß an Alfred Petzelts Auffassung von Pädagogik als Wissenschaft. In: Winfried Böhm u. Angelika Wenger-Hadwig (Hrsg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Festschrift für Marian Heitger. Würzburg 1998, S. 103–114. Aus unabhängiger Blickrichtung treibt dasselbe Problem weiter Alfred Schäfer: Bildende Erfahrung und problematisierender Vernunftgebrauch, in: Karl Helmer, Norbert Meder, Käte Meyer-Drawe, Peter Vogel (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Würzburg 2000, S.301–321.
- 32 wie Eckhard Klieme propagiert, der (möchte-gern-) Dirigent der Kompetenz-Modellierung in Deutschland.
- 33 und sie tut es auch nicht durchwegs. Vgl. für ältere Überlegungen zu einem systematischen Erfahrungsbezug wissenschaftlicher Pädagogik: Dietrich Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, Weinheim, 3. verb. Aufl. 1991, bes. Kap. F; für jüngere Konzepte s. z.B. Arbeiten von Andreas Gruschka, unter anderen dessen Beiträge »Empirische Bildungsforschung - das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten« sowie »«Was ist guter Unterricht?» Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste empirischer Unterrichtsforschung«, in: Pädagogische Korrespondenz 32, 2004, S. 5–35 bzw. ebd. 36, 2007, S. 10–43.

- 34 Udo Rauin: Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird, in: Pädagogische Korrespondenz 32, 2004, S. 39–49. Rauin weist in diesem Beitrag nach, dass der Skandal perfekt wird, wenn im Rahmen einer ohnehin bereits fragwürdigen Methodologie Daten und Korrelationen erhoben werden, die dann auch noch falsch interpretiert und irreführend in die schulpädagogische Theorie und Praxis transportiert werden.
- 35 Im jetzigen Zusammenhang erinnere ich nur an Alfred Petzelts »Kindheit – Jugend – Reifezeit« (Freiburg i. B., 5. Aufl. 1965) und an Wolfgang Fischer: Der junge Mensch. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie der Reifezeit. 2., veränderte Aufl. Freiburg i. B. 1966.
- 36 Vgl. dazu den noch unveröffentlichten Artikel: Dietrich Benner: Bildung – Wissenschaft – Kompetenz (Oktober 2007), in Keuffer, J./Kublitz-Kramer (Hersg.): Was braucht die Oberstufe? [Arbeitstitel]. Weinheim u. Basel 2008). - Für die postulierte wissenschafts-historische Forschungsfrage müssten natürlich vergleichbare Zeitspannen gewählt und weitere Bedingungen beachtet werden.
- 37 Vgl. zum Folgenden Alfred Petzelt: Gundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg i. B., 3. Aufl. 1964, bes. S. 198 f. u. S. 211–232.
- 38 Das ist keine Reklamation pädagogischer »Eigentlichkeit«, sondern ein Hinweis auf das Erfordernis skeptisch-kritischen Durchdenkens der Begriffe von »Pädagogik« und »Bildung«, eine Denkform, an der es bei der Besetzung und Besatzung der Bedeutung von Wörtern wie »Pädagogik« und »Bildung« durch Politik und eine präskriptiv-empirische Bildungsforschung mangelt. Vgl. Wolfgang Fischer: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik, in: Ders. u. Jörg Ruhloff: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1993, S. 11–28.
- 39 Petzelt: Grundzüge ..., a. a. O., S. 219.
- 40 Petzelt, ebd., S. 218.
- 41 Petzelt, ebd., S. 220, dort kursiv.
- 42 Im gegenwärtigen Diskurs über die Grundlagen von Didaktik hat unabhängig von Petzelts Gedankengang Andreas Gruschka den pädagogischen Primat der Orientierung an der Sache gegen die heute überwiegenden Didaktiken der Selbstverwirklichung (in mehrfachem Sinne) scharf herausgearbeitet. S. sein Buch: Didaktik, das Kreuz mit der Vermittlung: elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar 2005.
- 43 Petzelt, ebd., S. 221.
- 44 Die Volksrepublik China hat seit wenigen Jahren an ihren Hochschulen für ihre 23 Millionen Studierenden tragende Strukturelemente der US-amerikanischen Erziehungsorganisation übernommen und lässt an ihren Universitäten auch kulturwissenschaftliche Fächer nach importierten Lehrbuch-Übersetzungen, selbstverständlich unter zentraler Aufsicht der Staatspartei und falls sie der globalen Kapitalisierung nicht widersprechen.
- 45 Comenius wird hier nicht für die gesamte, jedoch für die früheste Phase der Aufklärung in Neuzeit und Moderne in Anspruch genommen und zitiert.