

Peter Krope

Ethische Grundlagen der Pädagogischen Diagnostik¹

Zusammenfassung

Thema des Beitrags ist die Problematik der Werte in der Pädagogischen Diagnostik. Die Problematik wird vor dem Hintergrund einer methodisch-konstruktiven Ethik abgehandelt. Als Methoden werden die modallogische Implikation, die faktische und die fiktive Zustimmung, die Beratung über unverträgliche Normen nach dem Prinzip der Transsubjektivität sowie die faktische und die normative Genese vorgestellt.

Für die im Beitrag angebotene undogmatische Lösung der Problematik ist ein hoher Preis zu zahlen. Wissenschaftliche Sprache und vorwissenschaftliche Sprache unterscheiden sich in Form, Inhalt und Funktion (KROPE und WOLZE 2005). Die Unterscheidung markiert eine tiefe Kluft zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis. Die Möglichkeit ihrer Überbrückung soll an anderer Stelle aufgezeigt werden.

1. Die Werteproblematik

Von den Schriftstellern der klassischen Antike sind schaurige Erzählungen überliefert. Eine der Darstellungen handelt von Prokrustes, einem Räuber aus der Nähe Athens, der Reisende überfiel, auf sein Bett schnallte und mit seinem Hammer bearbeitete. Waren sie zu kurz, streckte er sie, waren sie zu lang, kürzte er sie mit Gewalt. Der Held Theseus erschlug den Unhold schließlich mit seinem eigenen Hammer. In Erinnerung an diese üble Geschichte bezeichnen wir noch heute ein Schema, in das eine Person gewaltsam hineingezwängt wird, als Prokrustesbett.

In der Pädagogischen Diagnostik werden Lernergebnisse gemessen und auf andere Lernergebnisse bezogen. Beispielsweise wird das Testresultat einer Person verglichen mit den Testresultaten anderer Personen oder mit einem Lernziel, das diese Person erreichen soll. Aber sind derartige Vergleiche überhaupt zulässig? Zwängt der Diagnostiker etwa Menschen in ein Schema, in das sie möglicherweise gar nicht hineinpassen? Hält die Pädagogische Diagnostik vielleicht ein Prokrustesbett für die Diagnostizierten bereit?

¹ **Übersetzt aus:** Peter Krope: Podstawy etyczne pomiaru dydaktycznego. In: B. Niemierko, M. K. Szmigel (Hg.): O WYŻSZĄ JAKOŚĆ EGZAMINÓW SZKOLNYCH. Krakau 2006, S. 25 – 38.

Wer derartige Fragen stellt, beschränkt sich nicht darauf, Pädagogische Diagnostik als technische Wissenschaft zu betrachten, in der anerkannte Methoden und Verfahren zur Wahrnehmung vorgegebener Zielsetzungen bereitgestellt werden. Diese Fragen zielen vielmehr auf Grundlagen der Pädagogischen Diagnostik.

Eine solche Grundlegendiskussion haben Lehrkräfte anlässlich einer Konferenz geführt, die vom 26. bis 28. September 2005 in Danzig stattfand. Die Diskussion mit dem Thema „Kann man die Pädagogische Diagnostik von der Wahl der Werte befreien?“ wurde geleitet von Schwester Leokardia Wojciechowska und Dr. Maria Groenwald. Wie aus dem Protokoll der Diskussion hervorgeht, haben die Teilnehmer viele Werte genannt, die bei der Diagnostik schulischer Leistungen beachtet werden sollten. Dabei misslang der Versuch, diese Werte zu beurteilen. Dazu heißt es wörtlich in der Niederschrift der Ergebnisse: „Es gab große Schwierigkeiten, die Werte nach der Hierarchie einzuordnen. Man konnte nicht feststellen, welche Werte wichtig und welche Werte weniger wichtig sind, welche in der Diagnostik auf dem ersten und welche auf dem zweiten Platz stehen“. Weitgehend einig waren sich die Teilnehmer in der Feststellung, dass diagnostisches Handeln auf Werten beruht. Da die Konferenz aber nicht alle mit Wertungen verbundene Fragen beantworten konnte, wurde die Problematik auf die folgende Konferenz verschoben.

Im vorliegenden Beitrag wird die Werteproblematik wieder aufgegriffen. Im Folgenden bezeichnet der Ausdruck „Wert“ den Grund oder das Ergebnis einer Wertung. Mit „Wertung“ ist die Bevorzugung eines Sachverhalts vor einem anderen Sachverhalt gemeint. Beispielsweise mag ein Diagnostiker den normorientierten Messansatz dem kriterienorientierten Messansatz vorziehen, weil er die Konkurrenz der Lernenden wertschätzt.

In der wissenschaftlichen Literatur wird die Werteproblematik kontrovers diskutiert. Auf Max WEBER (1988, Erstauflage 1922) geht das Prinzip der Wertungsfreiheit zurück. Danach haben sich alle Wissenschaften in ihren Aussagen einer Wertung gegenüber ihrem Gegenstand zu enthalten. Vertreter dieses Prinzips weisen darauf hin, dass sich Wertungen wissenschaftlich nicht begründen lassen. Nach ALBERT (1970, 182) gelten Wertungen als „Einfallstor des dogmatischen Denkens“. Unbestritten aber ist, dass Wissenschaft – zumindest im Bereich ihrer Entstehung und Verwendung – durch Werte bestimmt ist. Gegner des Prinzips der Wertungsfreiheit kritisieren daher Versuche, Werte aus der wissenschaftlichen Argumentation auszusparen. HABERMAS (1969) bezeichnet die Einschränkung des Kritischen Rationalismus einzig auf Aussagen über Erfahrungswissen als „positivistisch halbierten Rationalismus“.

Mit anderen Worten wird in der wissenschaftlichen Literatur teils der Einbezug von Werten in die Wissenschaft, teils ihr Ausschluss als Fehler bezeichnet. Um den Fallstricken dieser unerfreulichen Alternative zu entgehen, wird die Werteproblematik im vorliegenden Beitrag bearbeitet, indem ethische Grundlagen der Pädagogischen Diagnostik dargestellt werden.

2. Zur Theorie undogmatischer Entscheidungen

Für die Ausführungen ist ein Paradigma gewählt, dessen Programm den Versuch beinhaltet, Wissenschaft undogmatisch, zirkelfrei und nachvollziehbar einzuführen. Das ist der Konstruktivismus. Zur Unterscheidung vom bekannteren Radikalen Konstruktivismus wird das Paradigma auch als Methodischer Konstruktivismus bezeichnet. Die Gründungsväter sind Wilhelm KAMLAH und Paul LORENZEN. Als Gründungsschrift gilt die „Logische Propädeutik“ (KAMLAH und LORENZEN 1973, Erstausgabe 1967). Weiterentwicklungen werden von Jürgen MITTELSTRAß (1980, 1984, 1995, 1996) dokumentiert. Im Jahr 2001 legte der LORENZEN-Schüler Peter JANICH seine „Logisch-pragmatische Propädeutik“ vor (JANICH 2001).

Die methodisch-konstruktive Spracheinführung bis hin zum Terminus „Aussage“ wird als bekannt vorausgesetzt. Dann kann zwischen „deskriptiven Aussagen“ und „präskriptiven Aussagen“ unterschieden werden.

Mit deskriptiven Aussagen wird dargestellt, wie etwas ist, aber nicht dargestellt, wie es sein soll. In der Pädagogischen Diagnostik werden deskriptive Aussagen bei der Beschreibung diagnostischer Methoden und ihrer statistischen Hilfsmittel verwendet. Ein Beispiel ist der Satz „Die Kurve der Normalverteilung nähert sich asymptotisch der x-Achse“. Deskriptive Aussagen können behauptet und bestritten werden. So folgt aus der Funktionsgleichung der Normalverteilung, dass die Normalkurve die x-Achse niemals berührt oder schneidet, sondern sich ihr asymptotisch annähert. Damit ist ein Satz wie „Die Normalkurve schneidet die x-Achse bei ± 3 “ nicht haltbar. Zur Kennzeichnung des Ausgangs einer Beweisführung werden die Ausdrücke „notwendig“, „kontingent“ und „unmöglich“ sowie deren Ableitungen verwendet. Diese Ausdrücke werden als „ontische Modalitäten“ bezeichnet. Sie kennzeichnen den Modus des Wahr- oder Falsch-Seins von deskriptiven Aussagen. Der nach einer Beweisführung unhaltbare Satz über die Normalverteilung wird damit folgendermaßen charakterisiert: „Die Aussage, dass die Normalkurve die x-Achse bei ± 3 schneidet, ist unmöglich wahr“.

Mit präskriptiven Aussagen wird dargestellt, wie etwas sein soll, aber nicht dargestellt, wie es ist. Charakteristisch für präskriptive Aussagen sind die deontischen Modalitäten „geboten“, „freigestellt“ und „verboten“ sowie deren Ableitungen. In der Pädagogischen Diagnostik sind präskriptive Aussagen zu finden wie „Es ist verboten, für nominalskalierte Daten das arithmetische Mittel zu berechnen“. Präskriptive Aussagen gehören zur Sprache der 10 Gebote, zur Sprache der Gesetzgebung und zur Sprache der Ethik. In den vorliegenden Ausführungen ist von „Ethik“ die Rede, wenn in den Aussagen deontische Modalitäten maßgebend sind. Im Rahmen ethischer Abhandlungen werden präskriptive Aussagen auch als „Normen“ oder „Handlungsnormen“ bezeichnet.

Ontische Modalitäten	Notwendig	Kontingent	Unmöglich
Deontische Modalitäten	Geboten	Freigestellt	Verboten

Tafel 1: Das Verhältnis von ontischen und deontischen Modalitäten.

Auf ARISTOTELES geht die Entdeckung zurück, dass zwischen ontischen und deontischen Modalitäten eine gewisse Parallelität besteht (ANGELELLI 1979). Die Beziehungen sind in Tafel 1 dargestellt. Die Parallelität eröffnet die Möglichkeit, für präskriptive Aussagen Argumentationsstrukturen analog den Argumentationsstrukturen für deskriptive Aussagen zu entwickeln. Damit ist Ethik prinzipiell einer rationalen Entscheidung zugänglich.

In seinen Oxford-Lectures von 1967/1968 hat LORENZEN (1969, 73 - 89) den Grundgedanken aufgenommen und folgendermaßen in den Methodischen Konstruktivismus eingeführt. In der ontischen Modallogik ist die Modalität Δ („notwendig“) eingeführt. „ ΔA “ heißt: „Die Aussage A ist notwendig wahr“. Verwendet man die Modalität Δ iteriert, dann kann sie als Notwendigkeit nicht von Gegenwartsannahmen, sondern von Zukunftsaussagen interpretiert werden. „ ΔA “ heißt in diesem Fall, dass A notwendigerweise wahr sein wird. Δ in dieser Verwendung ist eine Modalität der mellontischen Modallogik. Schließlich kann Δ der mellontischen Modallogik als Gebotenheit von Zukunftsaussagen interpretiert und mit vorangestelltem ‚!‘ versehen werden. „ $\Delta!A$ “ bezeichnet die Gebotenheit eines zukünftigen Zustandes: „Der Zustand A soll sein“. In dieser Interpretation, als Modalität der deontischen Modallogik, kann Δ in einem Verfahren zur rationalen Entscheidung über präskriptive Aussagen verwendet werden.

Mellontische und deontische Modallogik sind isomorph. Bedingt durch die Beziehungen laufen die Argumentationen auf den beiden Ebenen in zwei wichtigen Punkten nach dem gleichen Muster ab. Erstens: In der mellontischen Modallogik folgt aus dem Wissen über den gegenwärtigen Zustand die Einführung der Notwendigkeit von Zukunftsaussagen. Ebenso in der deontischen Modallogik: Aus dem Wissen um ein anerkanntes System allgemeiner Imperative folgt die Einführung der Gebotenheiten von Zukunftsaussagen. Wegen dieser Beziehungen wird im Konstruktivismus unterstellt, dass es erlaubt sei, für die Argumentation dem Objektivitätsprinzip auf der Ebene der deskriptiven Aussagen das Transsubjektivitätsprinzip auf der Ebene der präskriptiven Aussagen zur Seite zu stellen. Zweitens: Sowohl bei Δ -Äußerungen als auch bei $\Delta!$ -Äußerungen werden Behauptungen über logische Implikationen aufgestellt, die prinzipiell verteidigt werden können. Im Konstruktivismus können im Grundsatz in gleicher Weise Beweise für deskriptive Aussagen wie Rechtfertigungen für präskriptive Aussagen erbracht werden. Die Argumentation ist in beiden Fällen analog: Auf der einen Ebene gelangen die argumentierenden Personen von (subjektiven) Äußerungen über Meinungen zu Aussagen über bestätigtes Wissen. Auf der anderen Ebene gelangen sie von Äußerungen über (subjektive) Begehungen („Herr A. möchte ...“) zu Aussagen über gerechtfertigte Bedürfnisse („Herr A. darf ...“).

Die skizzierte theoretische Entwicklung ist unter der Bezeichnung „Rationaler Dialog“ in 14 Regeln zusammengefasst (KLARE und KROPE 1977). Der Rationale Dialog bietet eine Metho-

de des Argumentierens, die sich als Lösungsversuch für bestimmte Typen ethischer Probleme ausweisen soll.

3. Zur Methodik undogmatischer Entscheidungen

Im einfachsten Fall kann die Frage, ob und weshalb etwas geboten, verboten, erlaubt oder freigestellt ist, nach den Regeln der Logik beantwortet werden. Das Verfahren heißt „modallogische Implikation“. Dabei wird eine präskriptive Aussage dadurch gerechtfertigt, dass sie aus einer anderen, bereits gerechtfertigten präskriptiven Aussage abgeleitet wird. Die Methode findet Verwendung, wenn Normen logisch in einem Verhältnis von Über- und Unterordnung stehen. In einer Normen-Hierarchie ist eine Norm die Obernorm. Sie ist die Voraussetzung für die Befolgung einer anderen Norm, der Unternorm. Beispielsweise mögen Eltern nach der Berechtigung der Schulordnung fragen, derzufolge der Lehrer für ihren Sohn kein Zensurenzeugnis anfertigen darf. Zur Begründung der Schulordnung kann der Schulleiter auf eine Verordnung der Schulbehörde verweisen, die Ziffernzensuren in der ersten Klassenstufe verbietet.

Eine zweite Grundlage für die Rechtfertigung von Normen ist der Dialog. Dabei fasst der Terminus „dialogisch“ die in der konstruktiven Ethik ausgearbeiteten Möglichkeiten zusammen, über die Legitimität einer Norm im Dialog zwischen Proponenten und Opponenten zu befinden. „Proponenten“ werden jene Personen genannt, die eine Aussage vertreten, „Opponenten“ heißen jene, die sie angreifen. Eine Rechtfertigung ist genau dann gelungen, wenn die Opponenten den Proponenten ihre Zustimmung zu einer präskriptiven Aussage bekundet haben. Durch faktische Zustimmung aller am Dialog beteiligten Personen gilt eine Norm als gerechtfertigt innerhalb dieser Personengruppe. Zugelassen sind ebenfalls mannigfache Formen der stellvertretenden Rechtfertigung, bei denen die diskursiven Handlungen delegiert wurden. Sie werden als „fiktive Zustimmung“ bezeichnet. Dazu sei das folgende Beispiel angeführt. Ein Lehrer ist beauftragt, die Abschlussklausuren der Oberstufe zu entwerfen. Er möchte erstmals in der Geschichte des Gymnasiums Mehrfach-Wahl-Aufgaben einsetzen. Da keinerlei Vorschriften über die Form der Klausuren existieren, fragt er im Kollegium an, ob Mehrfach-Wahl-Aufgaben erlaubt sein sollten. Nachdem alle Lehrkräfte sowie ein Vertreter der Elternschaft und ein Vertreter der Schülerschaft zugestimmt haben, kann die Verwendung dieser Testaufgaben im Gymnasium als gerechtfertigt gelten. Dabei liegt auf Seiten der Lehrkräfte faktische Zustimmung vor. Auf Seiten der Eltern und der Schüler, die durch einen Sprecher vertreten waren, handelt es sich um fiktive Zustimmung.

Rechtfertigungsprobleme bestehen, solange sich Personen uneinig sind, was zu tun ratsam sei. Wenn Pädagogische Diagnostik einem einzigen Wertesystem folgte, gäbe es wenig Anlass zu einem Grundsatzstreit. So ist es aber nicht. In der Bundesrepublik lässt sich im Gegenteil im Primarbereich und im Sekundarbereich der Allgemeinbildenden Schulen (BOHL 2003) sowie im tertiären Bereich der Hochschulen (KROPE 2004) eine große Zahl unterschiedlicher Systeme präskriptiver Aussagen beschreiben. Viele davon sind miteinander unverträglich.

Was ist mit dem Ausdruck „unverträglich“ gemeint? Unverträglichkeitsäußerungen in einer Schule liegen vor, wenn zwei Mathematiklehrer beim Entwurf einer Klausur über den Einsatz von Taschenrechnern streiten. „Die Schüler dürfen in der Klausur Taschenrechner benutzen!“, fordert der eine Lehrer, „Die Schüler dürfen in der Klausur Taschenrechner nicht benutzen!“ der andere. Ein ähnliches Beispiel: Die beiden Lehrer streiten, ob es ihren Schülern erlaubt oder nicht erlaubt sein sollte, in einer Übungsarbeit abzuschreiben.

In der Aufforderung „Mache diesen Stein weiß!“ ist der weiße Stein der Zweck der Handlung. Wenn die herbeizuführenden Sachverhalte zusammen erreichbar sind, heißen die entsprechenden Zwecke „verträglich“. Aus der Alltagserfahrung wird unmittelbar ersichtlich, dass die Zwecke der Aufforderung „Mache den Stein weiß und rund“ verträglich sind. Anders verhält es sich mit der Aufforderung „Mache den Stein weiß und schwarz!“. Ein Stein kann nicht zur gleichen Zeit vollständig schwarz und weiß sein. Von daher wird gesagt: Wenn die herbeizuführenden Sachverhalte nicht zusammen erreichbar sind, heißen die entsprechenden Zwecke „unverträglich“. Mit Verweis auf diese Beispiele können drei Bedingungen für Unverträglichkeitsäußerungen angegeben werden:

- 1) Die verwendeten Prädikatoren (im Beispiel „weiß“ und „schwarz“) sind nicht identisch.
- 2) Die Prädikatoren können nicht zur gleichen Zeit zugesprochen werden.
- 3) In Streitfällen wird der faktische Gebrauch der Prädikatoren, mit denen die strittige Äußerung gebildet ist, expliziert.

Die Beratung über unverträgliche Normen ist die Methode zur Lösung der Problematik. Sie beruht auf der Parallelität zu jenem Vorgang, durch den auf der Ebene der deskriptiven Aussagen über wahr und falsch entschieden wird. In einer Diskussion über die Wahrheit einer Aussage stehen die Behauptungen der Beratenden am Anfang. Auf sie folgt eine Auseinandersetzung, an deren Ende die Teilnehmer zu einer Schlussfolgerung gelangen. Von einem Teilnehmer, der eine anfängliche Behauptung aufstellt, soll gesagt werden: „Der Teilnehmer vermutet, dass ...“. Es sei angenommen, dass weitere Vermutungen folgen, die nach einer vernünftigen Diskussion zu einer Schlussfolgerung führen. Von einem Teilnehmer, der der Diskussion gefolgt ist und dem Schluss zugestimmt hat, sei gesagt, dass er sich ein Wissen gebildet hat: „Der Teilnehmer weiß, dass ...“. Sieht man von den Theorie- und Methodenfragen der Einzelwissenschaften ab, dann lässt sich verallgemeinernd sagen: Von einer wahren Aussage zu sprechen gilt in der Wissenschaft dann als gerechtfertigt, wenn der Prozess der Beratung in der Gemeinschaft der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen objektiv verläuft. „Objektivität“ heißt dabei, dass die subjektiven Vermutungen, mit denen das Bemühen um wahre Aussagen seinen Anfang nimmt, nicht deswegen akzeptiert werden können, weil sie von einer bestimmten Person stammen. Wenn es um wahr und falsch einer Aussage geht, muss sich jeder Wissenschaftler und jede Wissenschaftlerin bemühen, nicht auf subjektiven Vermutungen zu bestehen. Der Begründung deskriptiver Aussagen liegt das Prinzip der Überwindung der Subjektivität zugrunde.

Im Methodischen Konstruktivismus wird vorgeschlagen, das Prinzip der Überwindung der Subjektivität auch dem Bemühen um die Rechtfertigung von präskriptiven Aussagen zugrunde zu legen und als „Prinzip der Transsubjektivität“ zu bezeichnen. Das Prinzip schreibt vor: Wenn es um die Rechtfertigung von präskriptiven Aussagen geht, soll sich jeder Teilnehmer an der Beratung bemühen, nicht auf seinen subjektiven Begehungen zu bestehen, mit denen die Beratung beginnt. Ausgehend von den anfänglichen Begehungen entsteht durch vernünftige Beratung der Beschluss, der als gerechtfertigt gilt, weil er transsubjektiv zustande gekommen ist. Das Transsubjektivitätsprinzip ist der Ausgangspunkt für die argumentative Vermittlung einer Unverträglichkeit. Die Begehungen sind noch nicht transsubjektiv, solange sie jeweils nur von einer bestimmten Personengruppe geteilt werden. Durch einen nach vernünftiger Beratung gefassten Beschluss kann die Unverträglichkeit überwunden werden.

In mehreren empirischen Studien hat der Verfasser die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen untersucht, Normenunverträglichkeiten nach dem Prinzip der Transsubjektivität aufzulösen². In einer der Studien wurde die Auseinandersetzung zwischen zwei schulischen Arbeitsgemeinschaften beschrieben.

In einer Großstadtschule engagieren sich Schüler und Schülerinnen in zwei verschiedenen Arbeitsgemeinschaften. Die Arbeitsgemeinschaft „Umweltschutz“ hat sich die Pflege des Wäldchens neben der Schule zur Aufgabe gemacht, der für Gesundheit und Wohlbefinden der Schülerschaft von Bedeutung ist. Um die Attraktivität zu steigern, sollen Sitzgelegenheiten gekauft werden. Die Arbeitsgemeinschaft „Verkehrssicherheit“ bemüht sich, die Unfallhäufigkeit der Schüler und Schülerinnen zu reduzieren, die mit dem Fahrrad in die Schule kommen. Zu diesem Zweck soll das Schulwäldchen gerodet werden und einem Verkehrsübungsplatz weichen. Für den Verkehrsunterricht soll außerdem neues Unterrichtsmaterial angeschafft werden. In einer Schulversammlung stehen sich die beiden Arbeitsgemeinschaften als Kontrahenten gegenüber. „Der Wald muss weg!“ steht auf den Transparenten der einen Gruppe, „Der Wald muss bleiben!“ auf den Transparenten der anderen.

In der Studie waren die Versuchspersonen gebeten worden, zu der kontroversen Stellung zu nehmen und nach einem Ausweg zu suchen. Dabei stellte sich heraus, dass eine Lösung nicht gefunden wurde, solange die Jugendlichen in der Alternative „Der Wald muss weg!“ und „Der Wald muss bleiben!“ gefangen waren. Von der Grundschülerin Sonja kam der Vorschlag, von den Etats beider Arbeitsgemeinschaften Klappräder zu kaufen. So könnten die Schüler und Schülerinnen während der Unterrichtszeit mit einem Linienbus sicher den Verkehrsübungsplatz erreichen.

Der Vorschlag der Grundschülerin läuft darauf hinaus, dass Proponenten und Opponenten ihre anfänglichen subjektiven präskriptiven Äußerungen transformieren. Sie formulieren eine

² Es handelte sich um Voruntersuchungen zu einer Arbeit von KROPE und LORENZ (1993). Der Dank gilt Herrn Dipl.-Päd. Olaf Albers, der die Untersuchungen durchgeführt und auf Videofilm dokumentiert hat und an Konzeption wie Auswertung beteiligt war.

einzigste Norm, die zwei Bedingungen erfüllt. Beiden Seiten können ihr zustimmen. Jede Seite erkennt im Grundsatz ihr ursprüngliches Anliegen wieder. Diese eine neue Norm stellt die oberste Norm in einer mehrstufigen Normenhierarchie dar. Dabei ist die Obernorm die Voraussetzung für die Befolgung anderer Normen, der Unternormen. Werden Über- und Unterordnung durch Querstriche über dem !N markiert, dann kann gesagt werden: $\overline{\overline{\overline{!N}}}$ ist die Obernorm zu allen folgenden Normen; $\overline{\overline{\overline{!N}}}$ ist die Unternorm im Verhältnis zu $\overline{\overline{\overline{!N}}}$, aber eine Obernorm zu $\overline{\overline{\overline{!N}}}$, usw. Durch die Hierarchisierung kann Wichtiges von weniger Wichtigem unterschieden werden. Im Beispiel der Großstadtschule ist die Norm „Schutz des Lebens!“ der höchste Wert für Proponenten und Opponenten. Die Arbeitsgemeinschaften hatten ihre Etats anfänglich für den Einkauf von Parkbänken bzw. Unterrichtsmaterialien vorgesehen, stellten diese Absichten durch Eigenarbeit aber zugunsten der Obernorm zurück (siehe die Skizze in Tafel 2). Durch den Aufbau einer Normenhierarchie können Entscheidungen nach dem Verfahren der modallogischen Implikation getroffen werden.

$\overline{\overline{\overline{!N}}}$		Leben schützen!
$\overline{\overline{\overline{!N}}}$	Wald erhalten!	Verkehrsunterricht geben!
$\overline{\overline{\overline{!N}}}$		Klappräder kaufen!
$\overline{\overline{\overline{!N}}}$	Parkbänke bauen!	Unterrichtsmaterial herstellen!

Tafel 2: Eine Normenhierarchie in absteigender Reihenfolge. Das Beispiel stammt aus einer unveröffentlichten Studie, die der Verfasser zusammen mit Olaf Albers durchgeführt hat.

Analog kann das Problem im Beispiel der beiden Mathematiklehrer gelöst werden, die gegensätzliche Auffassungen über die Verwendung von Taschenrechnern in einer Klausur vertreten. Angenommen, die beiden Lehrer einigen sich auf die Obernorm „Das höchste Ziel der Schule muss die Förderung der Schüler und Schülerinnen sein!“. Dann brauchen sie nur noch eine empirische Studie in Auftrag zu geben, in der zu klären ist, ob die Verwendung von Taschenrechnern förderlich ist oder nicht. Das gleiche Verfahren kann bei ihrem Disput über Schummeln angewendet werden.

4. Zur Lösung der Werteproblematik

Debatten über Einzelnes und Allgemeines sowie über ihr Verhältnis zueinander haben eine lange Tradition in der Wissenschaft. Auch in der Pädagogischen Diagnostik sind sie an der Tagesordnung. Aufgeworfen werden Fragen wie die, ob Menschen zu Vergleichen beschrieben werden dürfen. Wer bis zu den Grundlagen der Pädagogischen Diagnostik vordringen möchte, sucht dabei weniger nach Formeln als vielmehr nach Werten, von denen die Antworten bestimmt werden. Eine Lösung der Werteproblematik wird im Folgenden auf der Basis des ethischen Methodeninventars angeboten.

Präskriptive Aussagen können behauptet werden: „Ja! Die Pädagogische Diagnostik soll Lernende als Individuen behandeln!“. Sie können aber auch bestritten werden: „Nein! Die Pädagogische Diagnostik soll Lernende nicht als Individuen behandeln!“. In diesem Fall, so wird vor konstruktivem Hintergrund gesagt, liegen zwei unverträgliche Normen vor.

Eines der konstruktiven Hilfsmittel, um in einer Beratung angesichts unverträglicher Normen argumentativ zu vermitteln, sind die Methoden der faktischen und normativen Genese. Während in der faktischen Genese festgestellt wird, wie Normen historisch entstanden sind, wird in der normativen Genese geprüft, ob in der Gegenwart vertretene Normen nach dem Prinzip der Transsubjektivität verteidigt werden und damit als gerechtfertigt gelten können. Die folgenden Ausführungen sind der faktischen Genese gewidmet. Beschrieben werden Aspekte der kulturgeschichtlichen Entwicklung von diagnostischen Messansätzen, in denen Einzelnes und Allgemeines thematisiert wird.

In der Pädagogischen Diagnostik sind unterschiedliche Bezugsnormen entwickelt worden. In diese Reihe gehört der normorientierte Ansatz, dessen Maßstab aus den Vergleichswerten der Referenzgruppe kommt, aus der - statistisch zu ermittelnden - Norm. Andere Bezeichnungen sind soziale, interindividuelle und intersubjektive Bezugsnorm. Der Ansatz ist unterschiedlich begründet worden. Vor dem Hintergrund psychologischer Methodenlehre schreibt GUILFORD: “If modern psychology and education have taught anything about measurement, they have amply demonstrated the fact that there are few, if any, absolute measures of human behavior. The search for absolute measures has given way to emphasis upon the concept of individual differences. The mean of the population has become the reference point, and out of the differences between individuals has come the basis for scale units” (GUILFORD 1965, 510/511).

Bei einer soziologischen Begründung des normorientierten Ansatzes steht die Gesellschaft im Vordergrund der Betrachtung. Den allgemeinsten Bezugsrahmen für die Erklärung der Sozialstruktur moderner Gesellschaften bildet das von Max WEBER (1976, Erstauflage 1921) analysierte Prinzip des Rationalismus der Lebensgestaltung. Dessen dominanter Bestandteil unter industriegesellschaftlichen Verhältnissen ist das Programm der Leistungsgesellschaft. In ihr gilt die gesellschaftliche Ordnung als Ergebnis eines Leistungsaustausches. „Das Prinzip eines freien und freiwilligen Austausches von Leistungen und Gegenleistungen soll gewährleisten, daß jeder das bekommt, was ihm zusteht. Jeder soll nach Maßgabe der Mühen, Kosten und Aufwendungen, die die Erstellung seiner Leistung verursacht hat, durch entsprechende Gegenleistungen entschädigt werden. Das Leistungsprinzip impliziert das Prinzip der Äquivalenz von Leistung und Gegenleistung. Jede Arbeit soll ihren Lohn erhalten. Jede Ausbildungs- und Bildungsanstrengung zum Zwecke der Eignung für schwierigere und qualifiziertere Positionen soll mit der Zuteilung entsprechender beruflicher Stellungen entgolten werden“ (HARTFIEL 1977, 18; Text im Original teilweise hervorgehoben). Für diese Zuordnung werden in der Leistungsgesellschaft Verfahren der Leistungsmessung benötigt. Das Prinzip der Äquivalenz von Leistungen und Gegenleistungen setzt voraus, dass Leistungen vergleichbar sind. Das wiederum bedeutet, Leistungen müssen gemessen und zueinander in Beziehung gebracht werden. Der selektiven Funktion und dem Konkurrenzprinzip kann die interpersonelle Be-

zugsnorm Rechnung tragen, insofern der Vergleich einer Person mit anderen Personen der Aufdeckung interpersoneller Differenzen dienen kann.

In der Pädagogischen Diagnostik ist eine weitere Bezugsnorm entwickelt. Es handelt sich um einen Ansatz, der unter anderem als individuell, ipsativ, intraindividuell, personal oder individuenorientiert bezeichnet wird. Dahinter steckt die Forderung, eine Person weder mit anderen Personen noch mit Kriterien zu vergleichen, sondern ausschließlich mit sich selbst.

Eine soziologische Betrachtung kann den Hintergrund dieses Ansatzes erhellen. Im Übergang von der Feudalgesellschaft zur Industriegesellschaft hat sich ein epochaler Wandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft durchgesetzt. Dieser Vorgang der gesellschaftlichen Modernisierung wird im Allgemeinen als Individualisierungsprozess bezeichnet. In der soziologischen Diskussion wird dabei unter anderem „(1) die Befreiung des Menschen aus traditionellen Kontroll- und Versorgungszusammenhängen (Befreiungsdimension); (2) damit einhergehend der Verlust an traditionellen Stabilitäten und Sicherheiten (Entzauberungsdimension); (3) sowie schließlich eine neue Form der sozialen Einbindung, mit eigenen Zwängen, Kontrollen, Abhängigkeiten (Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension)“ herausgestellt (RERRICH 1988, 49). Entsprechend entwickelt die Individualpädagogik aus der Wertschätzung der Einmaligkeit und Besonderheit des Heranwachsenden eine naturalistische Bestimmung der Persönlichkeit. In der pädagogischen Diskussion schlägt sich diese Entwicklung als Forderung nieder, Bildung, Erziehung und Unterricht müssten vom Individuum ausgehen. Am konsequentesten wird der Gedanke der Individualisierung in der Reformpädagogik aufgegriffen.

In der Philosophie kann der Gedanke der Individualität im Sinne einer Unvergleichbarkeit auf KIERKEGAARD (2005, Erstausgabe 1843) zurückgeführt werden. KIERKEGAARDS Bestimmung des Selbst ist ein Verhältnis, das nicht in einem Vergleich zu einem anderen aufgeht. In der Logik bezeichnet der Terminus „Identität“ eine zweistellige Beziehung zwischen Gegenständen, die dadurch ausgezeichnet ist, dass jeder Gegenstand allein zu sich selbst in Beziehung steht. Es seien „n“ und „m“ Eigennamen für denselben Gegenstand. Dann heißen n und m „identisch“. Symbolisch wird die Beziehung als „ $n \equiv m$ “ dargestellt. Das Verhältnis kann für „Satchmo“ Louis Armstrong folgendermaßen beschrieben werden. Der Jazzmusiker wurde wegen seiner weltumspannenden Tourneen „Ambassador Satch“ genannt. Die Identitätsaussage „ $n \equiv m$ “ lautet: „Louis Armstrong \equiv Ambassador Satch“. Damit ist gesagt, dass Louis Armstrong mit keinem anderen als mit sich selbst verglichen wird. Der Vorgang verdeutlicht KIERKEGAARDS Bestimmung des Selbst als eines Gegenstandes, der zu keinem anderen Gegenstand in einem Verhältnis steht. Im ipsativen Ansatz der Pädagogischen Diagnostik ist der Einzelne das Bezugssystem seiner selbst. Maßstab der Person ist die Person selbst und nichts anderes.

Etappen einer kulturgeschichtlichen Entwicklung im Bereich
Normorientierter Ansatz	Ipsativer Ansatz	Pädagogische Diagnostik
WEBER, GUILFORD	KIERKEGAARD	Soziologie, Psychologie, Philosophie
Schulisches Leistungsprinzip	Reformpädagogik	Pädagogik

Tafel 3: Faktische Genese: Hypothesen über die Entwicklung von Messansätzen in der Pädagogischen Diagnostik. Die Spalten markieren nicht chronologische Gleichzeitigkeit, sondern ideengeschichtliche Übereinstimmung.

Im Vorangegangenen wurde die Entwicklung von Messansätzen skizziert, in denen das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft angesprochen wird. Die Skizze ist in Tafel 3 zusammengefasst. Ob die überlieferten Programme in Zukunft noch akzeptierte Muster des Denkens und Begehrens abgeben werden, ist allerdings ungewiss. Die Zweifel resultieren aus der Beobachtung, dass die Bundesrepublik gegenwärtig mehrere Zäsuren erlebt, deren Ausmaß mit dem historischen Wandel zur Industriegesellschaft vergleichbar ist und Diskussionen über die Neugestaltung von Gesellschaft und Ökonomie (vgl. HÄUßERMANN und SIEBEL 1995), der Arbeitswelt (vgl. GIARINI und LIEDTKE 1998) sowie des Erziehungs- und Bildungswesens (vgl. KRÜGER und OLBERTZ 1997) ausgelöst hat. Für die weitere undogmatische Bearbeitung der Werteproblematik bleibt die Aufgabe, zu untersuchen, ob die Etappen einer Entwicklung, wie sie geschichtlich stattgefunden hat oder hätte stattfinden können, in der Pädagogischen Diagnostik der Gegenwart gerechtfertigt werden können. In dieser als normative Genese bezeichneten Methode bilden die Aussagen über traditionelle Werte und Normen die Anfangsstellung bei der Eröffnung eines neuen Dialogs – zur Fortsetzung jener Konferenz, die vom 26. bis 28. September 2005 in Danzig stattfand.

5. Literatur

ALBERT, Hans : Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft. In: TOPITSCH, E. (Hg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln/Berlin 1970, 181-210.

ANGELELLI, I.: The Aristotelian Modal Syllogistic in Modern Modal Logic. K. LORENZ (Hg.): Konstruktionen versus Positionen. Beiträge zur Diskussion um die Konstruktive Wissenschaftstheorie I (Spezielle Wissenschaftstheorie). Berlin/New York 1979, 176 – 215.

BOHL, Thorsten: Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. In: ZfPäd 49. Jahrgang 2003, Heft 4, 550 – 566.

GIARINI, Orio, LIEDTKE, Patrick M.: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg 1998.

- GUILFORD, Joy Paul: Psychometric Methods. Second Edition. New York etc. 1954.
- HABERMAS, Jürgen: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: ADORNO, Theodor W., et al.: Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1969, 235-266.
- HARTFIEL, Günter (Hg.): Das Leistungsprinzip. Merkmale – Bedingungen – Probleme. Opladen 1977.
- HÄUBERMANN, Hartmut, SIEBEL, Walter: Dienstleistungsgesellschaften. Frankfurt/M. 1995.
- KAMLAH, Wilhelm, LORENZEN, Paul: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim usw. ²1973.
- KLARE, Thomas, KROPE, Peter: Verständigung über Alltagsnormen. München usw. 1977.
- KROPE, Peter: Zensurengebung in der Hochschule der Zukunft. In: Klaus R. SCHROETER, Monika SETZWEIN (Hg.): Zwischenspiel. Festschrift für Hans-Werner Prahls zum sechzigsten Geburtstag. Kiel/Köln 2004, 239 – 252.
- KROPE, Peter, LORENZ, Paul (Hg.): Pädagogik zwischen Dogmatismus und Autonomie. Untersuchungen zum pädagogischen Selbstverständnis im Osten und im Westen der Bundesrepublik Deutschland. Münster/New York 1993.
- KROPE, Peter, WOLZE, Wilhelm: Konstruktive Begriffsbildung. Vom lebensweltlichen Wissen zum wissenschaftlichen Paradigma der Physik. Münster usw. 2005.
- LORENZEN, Paul: Normative Logic And Ethics. Mannheim/Zürich 1969.
- JANICH, P.: Logisch-pragmatische Propädeutik. Ein Grundkurs im philosophischen Reflektieren. Weilerswist, 2001.
- KIERKEGAARD, Sören: Entweder – Oder. Teil I und II. München 2005.
- KRÜGER, Heinz-Hermann, OLBERTZ, Jan-Hendrik: Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997.
- MITTELSTRAß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1. Mannheim usw., 1980.
- MITTELSTRAß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 2. Mannheim usw., 1984.
- MITTELSTRAß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 3. Stuttgart/Weimar, 1995.
- MITTELSTRAß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 4. Stuttgart/Weimar, 1996.
- RERRICH Maria S.: Balanceakt Familie. Zwischen alten Leitbildern und neuen Lebensformen. Freiburg/Br. 1988.

Krope: Ethische Grundlagen der Pädagogischen Diagnostik

WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe. Tübingen 1976.

WEBER, Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis.
In: Max WEBER: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen ⁷1988, 146 – 214.

Kontakt

Prof. Dr. Peter Krope

Krope@paedagogik.uni-kiel.de