

Allgemeiner Teil

Jutta Breithausen

Bildung und Sachlichkeit

Zusammenfassung: Im Ausgang von der These, dass Sachlichkeit ein zentrales Kennzeichen von Bildung ist,¹ wird erörtert, inwiefern die Beziehung von Sachlichkeit und Bildung aktuell gefährdet ist. Indizien der Gefährdung sind sowohl die Ontologisierung der Sache als auch die zwanghafte Ineinsetzung von Sachlichkeit mit datenbasierter Objektivität. Die gegenwärtigen output-orientierten Objektivierungen von Lerngegenständen wurden inzwischen häufig kritisiert und ihre negativen Folgen empirisch belegt.² Kaum Beachtung fand hingegen eine über praktische Lehr- und Lernzusammenhänge hinausweisende Frage nach dem Verhältnis von Sachlichkeit und Bildung.³ Die folgende, an Philosophie und Kunst anknüpfende Begriffsanalyse bildet eine Reflexionsfolie, mit der Sachlichkeit in ihrer bildungstheoretischen Bedeutung hervorzuheben und gegen Engführungen zu verteidigen ist.

Schlagworte: Bildung, Sachlichkeit, Ontologie, Objektivität, Kritik

1. Begriffsdefinitionen von Sachlichkeit

Sachlichkeit war in der Erziehungswissenschaft bis in die 1970er Jahre durchaus ein bildungstheoretisches Thema, auch wenn kein Konsens erzielt werden konnte, was ge-

-
- 1 Eine exponierte Stellung für den Zusammenhang von Bildung und Sachlichkeit nehmen die Arbeiten Theodor Ballauffs ein, in diesen finden sich umfangreiche Begründungen für Sachlichkeit als zentrale Maßgabe von Bildung, vgl. insbesondere 1986/2004, S. 91–92, 130–139, 150–155.
 - 2 Zur theoretischen Kritik vgl. bspw. die im Rahmen und im Anschluss an die „Frankfurter Einsprüche“ (2005) formulierten Einwände in Frost (Hrsg.), 2006; empirische Befunde liefern u. a. Gruschka, 2009, 2012; Klein, 2010; Klein & Kissling, 2012.
 - 3 Symptomatisch für die Geringachtung der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Sachlichkeit ist, dass in den einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Lexika der Gegenwart Sachlichkeit nicht als Lemma aufgenommen ist. Unter dem Stichwort ‚Sache‘ finden sich ausschließlich Hinweise auf eine – vorrangig grundschulpädagogische – Bedeutung als Realie, d. h. Unterrichtsobjekt, das der Veranschaulichung bzw. dem haptischen Erkenntnisprozess dient.

nau darunter zu verstehen sei.⁴ Bereits das Wort *Sache* umfasst ein breites Repertoire an Deutungen, und selbst die Etymologie setzt mit unterschiedlichen Rückbezügen auf *res*, *causa* oder *pragma* jeweils spezifische Akzente. Auf eine spezielle Herkunft, nach der *Sache* auf das Verb *suchen* zurückzuführen ist (vgl. Bodei, 2009, S. 12–13), werde ich später zurückkommen.

Das mit der Vieldeutigkeit aufscheinende Problem erweist sich jedoch systematisch als vordergründig. Auch wenn in mancher Hinsicht, etwa dann, wenn es sich über eine Sache zu verständigen gilt, die Uneindeutigkeit des Begriffs problematisch ist – weit aus problematischer sind die *Eindeutigkeiten*, die mit dem Begriff *Sache* und entsprechend mit Sachlichkeit beansprucht werden. Aus der Vielzahl eindeutiger Bestimmtheiten kristallisieren sich zwei Pole heraus, die näher betrachtet werden sollen: Einen *ersten* stellt die Verortung der Sache in den auf eine lange philosophische Tradition zurückweisenden ontologischen Kategorien ‚Sein‘ respektive ‚Seiendes‘ dar.⁵ In definitorischen Letztbegründungen wird die Sache entweder sozial isoliert und historisch dekontextualisiert mit einem ‚Sein‘, einem ‚Ersten‘ oder ‚An-sich‘ identifiziert, oder sie wird als ein bloß ‚Seiendes‘, mit dem Sein nicht identisches Faktum gesetzt.⁶ Eine *zweite*, der ontologischen Setzung ähnliche Polarisierung vollzieht sich mit der Deutung von Sachlichkeit als technizistische und rationalistische ‚kühle Distanziertheit‘ beziehungsweise Berechenbarkeit. Die damit verbundene Objektivierung der Sache hat zur Konsequenz, dass Sachlichkeit synonym verwendet wird mit dem Begriff der Objektivität. Unter Objektivität wird hier das verstanden, was sich unabhängig vom historischen und jeweiligen Zusammenhang definieren und häufig in nicht sprachlichen Zeichen und Codierungen abbilden, standardisieren und operationalisieren lässt. Die Sache wird kalkulierbar gemacht, ihre planmäßige Verfügbarmachung folgt individuellen oder gesellschaftlichen Interessen.

2. Zur Problematik einer ontologischen Deutung von Sache

In gegenwärtigen Diskursen ist primär auf die durch die Dominanz von Methoden und die fortschreitende Standardisierung eingetretenen Verkürzungen von Sachlichkeit im Kontext des Lehrens und Lernens aufmerksam gemacht worden (vgl. stellvertr. Klein, 2010; Klein & Kissling, 2012; Gruschka, 2009, 2012).⁷ Inwiefern die Diskussion auf der didaktischen Ebene durch einen ontologie-kritischen Zugang bereichert werden

4 Eine umfassende Übersicht über unterschiedliche bildungstheoretische Zugänge zum Thema liefert Pleines, 1975, insb. S. 9–17.

5 Zur Unterscheidung zwischen Sein und Seiendem seit der Antike vgl. Heidegger, 1927/1977, insb. S. 3–24.

6 Zur Problematik und Kritik an dieser Differenzierung vgl. Ballauff, 1966, insb. S. 48.

7 Vgl. zur hier nicht näher zu thematisierenden Problematik der Didaktisierung von Sachgegenständen im Schulunterricht u. a. Müller, 2011; zum konstruktiven Entwurf einer auf Erkenntnis der Sache, nicht auf den individuellen Erwerb von Fähigkeiten *mittels* der Sache gerichteten Didaktik: Ballauff, 1970, 1978.

könnte, soll hier nicht erörtert werden. Die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Sachlichkeit bezieht sich im Folgenden auf eine über didaktische Fragen hinausweisende begrifflich-systematische Ebene und zentriert sich um theoretische Grundlegungen. Daher lohnt es, zunächst den Blick auf eine philosophische Kritik an den ontologischen Bestimmungen des Begriffs Sache zu richten. In der Gegenüberstellung dieser Kritik mit einer differenzierten Deutung von Sachlichkeit, wie sie in spezifischen Richtungen moderner Kunst leitend ist, treten der Zwangscharakter der Festsetzungen und der Gleichsetzung von Sachlichkeit mit Objektivität und damit auch die Umdeutung des Bildungsbegriffs besonders deutlich hervor.

Die Kritik an einem Verständnis von Sache setzt zunächst ein bei ihrer Festlegung auf ein fundamentalontologisches und abstraktes Sein (vgl. z. B. Heidegger, 1927/1977, § 1, S. 4–6), An-sich-Sein oder Wesen und der damit verbundenen Annahme ihrer unvermittelten Existenz. Die ontologische Grundlegung schließt durchaus ein, die Sache in ihrer Vollständigkeit nicht erkennen und erfassen zu können. Festhaltend an der fundamentalen Bestimmung ihres Seins wird jedoch das adverbiale ‚nicht‘ überführt in ein mit bestimmtem Artikel versehenes Substantiv und bekommt somit als ‚Nicht‘ den Status eines Wesensmerkmals, welches als unergründbares ‚Etwas‘ anerkannt wird.

Eine dezidierte philosophisch begründete Zurückweisung der Ontologisierung der Sache entwickelt Theodor W. Adorno in seiner *Negativen Dialektik*. Er spricht sich gegen die seit der Antike auftretenden überzeitlichen und a-historischen Setzungen eines ‚Seins‘ als jedem Denken entzogenen ‚Etwas‘ aus. Dieses ‚Etwas‘ als Sachhaltiges sei hingegen, so wie das Denken nicht ohne Gedachtes auskomme, *denknotwendiges* Substrat des Begriffs der Sache (vgl. Adorno, 1966/2003, S. 139). Mit der Selbstkritik des Begriffs, hinter die nach der Dialektik Hegels philosophisch nicht mehr zurückgegangen werden könne, werde offensichtlich, dass das Sachhaltige niemals identisch ist mit seinem Begriff. Indem jedoch auch das Nichtidentische aus der Sphäre des Denkens eliminiert und als ein Absolutes gesetzt werde, so Adornos Kritik, werde an seiner ontologischen Struktur festgehalten. Mit anderen Worten: Das, was als Negativum des Begriffs erscheint, wird durch seine Konstatierung als ‚Etwas‘, als ‚Nicht-Identisches‘, selbst wieder zum Positivum stilisiert. Dem, welches unterschieden ist vom Begriff und deshalb *nicht ist*, wird dadurch zur Existenz verholfen, dass es als Wesensmerkmal eines vom Begriff nicht zu Erfassenden, als ‚Nicht‘ oder ‚Noch-Nicht‘ *im Sein* ausgegeben wird.

Adorno betont, dass eine „Kritik an der Ontologie“ nicht ihrerseits auf andere ontologische Setzungen abziele, auch nicht auf nichtontologische. Der Dialektik wirft er vor, dass sie „bloß ein anderes als das schlechthin Erste; diesmal nicht die absolute Identität, Sein, den Begriff, sondern das Nichtidentische, Seiende, die Faktizität“ feststelle. „Damit hypostasierte sie den Begriff des Nichtbegrifflichen und handelte dem zuwider, was er meint“ (vgl. Adorno, 1966/2003, S. 140). In kritischer Distanznahme zu Hegels affirmativem und synthetisierendem Prinzip, welches einen versöhnenden Zusammenhang von Identischem und Nicht-Identischem stiftet, indem es das Nicht-Identische als Bestehendes setzt, schreibt er: „Die Gleichsetzung der Negation der Negation mit Positivität ist die Quintessenz des Identifizierens, das formale Prinzip auf seine reinste Form

gebracht. Mit ihm gewinnt im Innersten von Dialektik das antidialektische Prinzip die Oberhand, jene traditionelle Logik, welche *more arithmetico minus* mal minus als plus verbucht. Sie ward jener Mathematik abgeborgt, gegen die Hegel sonst so idiosynkratisch reagiert. Ist das Ganze der Bann, das Negative, so bleibt die Negation der Partikularitäten, die ihren Inbegriff an jenem Ganzen hat, negativ. Ihr Positives wäre allein die bestimmte Negation, Kritik, kein umspringendes Resultat, das Affirmation glücklich in Händen hielte“ (Adorno, 1966/2003, S. 161).

Kritik in diesem Sinne hieße, sich der Sache in ihrer Uneindeutigkeit bewusst zu werden, ohne dabei das Differenten im Sein ‚aufzuheben‘, dem Sein einzuverleiben und verfügbar zu machen. Das scheint durch kategoriale Wesensbestimmungen der Sache (Sein, Begriff, respektive Nicht-Identisches, Faktisches) unmöglich zu werden. So wie die Setzung der Sache als Sein in Totalität dem Denken unzugänglich bleibt, bedeutet die Kennzeichnung der Sache als Seiendes immer eine Engführung des Denkens auf das aktuell Faktische und subjektiv Vermittelte, ohne dieses jedoch in seiner Negativität zu sehen. Jede Eindeutigkeit, auch die des durch Affirmation und Synthese ersetzten Nicht-Identischen, schließt eine radikale Kritik, damit aber auch jede weitere Erkenntnis, etwa der Voraussetzungen und Bedingungen unserer Begriffse deutungen und -verwendungen, aus. Kritik in diesem Sinne der „unbeirrte[n] Negation“ hat „ihren Ernst daran, dass sie sich nicht zur Sanktionierung des Seienden hergibt. Die Negation der Negation macht diese nicht rückgängig, sondern erweist, daß sie nicht negativ genug war“ (Adorno, 1966/2003, S. 162). Bildungstheoretisch gewendet zeigt die hier vorliegende Verknüpfung von Kritik und Negativität den zentralen Unterschied auf zu einem lösungsorientierten und positivistisch angelegten Kritikbegriff.

3. Unmöglichkeit und Möglichkeiten der Bestimmbarkeit

Dass mit dem Begriff die Sache nicht vollständig zu erfassen ist, und dass über das Nicht-Identische, das jenseits der begrifflichen Bestimmung liegt, nichts ausgesagt werden kann, entlastet nicht von weiteren Interpretationsmöglichkeiten, sondern kennzeichnet als erkenntnistheoretisch grundlegendes Differenzverhältnis zwischen Sache und Begriff ein Verständnis von Sachlichkeit, das zentrale Maßgabe eines kritischen Bildungsbegriffs ist. In der aller Identifizierung unvereinbar entgegenstehenden Sachlichkeit erhalten die Suffixe -lich und -keit ihre fernab eines definitorischen Gebrauchs liegende, nach dem *Allgemeinen* des Begriffs fragende Bedeutung. Sie verweisen auf die Unabschließbarkeit der Bestimmung der Sache, die sich nicht bei der Unauflösbarkeit der Differenz ihrer Einzelheiten beruhigt. Sachlichkeit wird Vertreterin der Sache in ihrem allgemeinen Sinne, ohne dass dem Allgemeinen ein überzeitliches und unvermitteltes Wesen zugeschrieben wird. Statt auf das einzelne Nicht der Sache abzuheben, untersucht sie ihre erdenklichen Bestimmungen und befragt deren Geltungsanspruch im Blick auf ein allgemeines Verständnis von Sache. Dieses Allgemeine ist vermittelt, und die Voraussetzungen und Bedingungen seiner Vermittlung stehen untrennbar zu ihm in Beziehung und zur Reflexion.

Für die Verhältnisbestimmung von Sachlichkeit und Bildung greift damit auch eine transzendentalphilosophische Auslegung der Bedingungen der Sache zu kurz, insofern darin die Sache selbst letztlich nicht Gegenstand einer umfassenden Erörterung ist, sondern ihre Bestimmung allein der Souveränität eines transzendentalen Subjekts überantwortet wird.⁸ Der Sache ist vielmehr ein Eigenrecht *im* Allgemeinen zuzugestehen, das nicht preisgegeben werden kann an die subjektive Bestimmbarkeit (eingeschlossen darin ist die kollektive in dem Sinne, dass das Eigenrecht der Sache, ausgedrückt im Allgemeinen, auch nicht der Willkür von Mehrheitsbeschlüssen unterliegt). Denn ihr Allgemeines ergibt sich nicht aus und richtet sich nicht nach einem einzelnen oder mehrheitlichen Sollen oder Wollen. Analog zu Nietzsches Einwand gegen die neuzeitliche Willensmetaphysik, das Ich könne das Denken nicht einfach wollen, sondern der Gedanke komme, wann *er* wolle (vgl. Nietzsche, 1886–1887/1968, S. 25 [17]), muss auch für die Sachlichkeit angenommen werden, dass ihre Bedeutung nicht zur beliebigen Disposition und Nutzung steht. Ein Pluralismus ihrer Deutungen nach dem Motto: alles ist subjektiv, alles könnte sich auch ganz anders verhalten, muss ausgeschlossen werden. Ebenso unbefriedigend wie auf ihre rein subjektive Bestimmbarkeit zu rekurrieren bleibt es jedoch für eine mögliche Bestimmung der Sache, sich auf ihren appellativen Charakter zu berufen, als ob im Angesprochen-Werden durch die Sache deren Beschaffenheit sich quasi von selbst zeige.

Insbesondere Theodor Ballauff hat in seiner Bildungstheorie immer wieder auf diese Ambivalenz hingewiesen. In seinem antithetischen Bildungskonzept fordert er: „Der Gebildete muß ein jedes ebenso aus dem Verweisungszusammenhang, in dem es steht und entsteht, bedenken wie er das jeweilig Vorliegende als es selbst zu sehen imstande sein muß“ (Ballauff, 1986/2004, S. 152). Das hier angedeutete Bedenken des Verweisungszusammenhangs *und* des Spezifischen der Sache können als Frage nach ihrem Allgemeinen verstanden werden.⁹ Der Hinweis auf die etymologische Verwandtschaft zwischen Sache und *suchen* scheint für die Beantwortung dieser Frage hilfreich zu sein (vgl. Kluge, 1995, S. 698). Zu suchen kennzeichnet einen Prozess, es vollzieht sich aber nicht blindlings, sondern gerichtet und innerhalb gewisser Grenzen. Mit der Formulierung Max Horkheimers,¹⁰ dass die Sache im Begriff sich *anmelde* (vgl. Horkheimer,

8 Adornos Kritik richtet sich hier gegen Kants „synthetische Einheit der Apperzeption“ und die damit verbundene Überschätzung der Bestimmbarkeit der Sache durch das Subjekt (vgl. Adorno, 1966/2003, S. 142).

9 In diesem Sinne griffe es zu kurz, der Bildungstheorie Ballauffs und im Besonderen seinen späteren Ausführungen zur Sachlichkeit ontologische Grundlegungen zu unterstellen. Wenn gleich eine gewisse Nähe zur Philosophie Heideggers vor allem in frühen Schriften ersichtlich ist (ausführlich zu Ballauffs Anknüpfung an und Differenz zur Philosophie Heideggers siehe Thompson, 2003), steht in seinen bildungstheoretischen Werken ein Begriff von Sachlichkeit und damit von Bildung im Zentrum, der nicht vom An-sich-Sein der Sachen ausgeht, sondern von deren geschichtlicher Bedingtheit und der Aufgabe des Denkenden, diese in ihrer jeweiligen Bestimmtheit zu ermessen. In diesen Ausführungen zur Sachlichkeit und in den damit häufig einhergehenden Zurückweisungen eines hypostasierten Subjekts zeichnen sich Ähnlichkeiten der Argumentationen Ballauffs mit denen Adornos ab.

10 „Wenn man aber dem Wesentlichen und Substanziellen nachgehen will, das in Begriffen sich

1953, S. 409), wird offensichtlich, dass beim Suchen bereits eine Ahnung davon besteht, wonach gesucht wird. Die Art zu suchen kann als Prozess der Vermittlung verstanden werden zwischen allen untersuchten Einzelheiten, ob Allgemeines darin sei.

In diesem Sinne versteht auch Adorno das Allgemeine als einigendes Moment. Seine Ermittlung beruhe nicht (wie u. a. bei Hegel) auf einem stufenweisen Fortschritt, in dem von der Negation des Begriffs über die Negation der Negation bis zu einem Absoluten geschritten würde (vgl. Adorno, 1966/2003, S. 164). Vielmehr geht Adorno davon aus, dass das Allgemeine sich durch die Konstellation der verschiedenen Begriffe ergebe. Der Rahmen dieser Konstellation „belichtet das Spezifische des Gegenstands“ (S. 164). „Modell dafür ist das Verhalten der Sprache. Wo sie wesentlich als Sprache auftritt, Darstellung wird, definiert sie nicht ihre Begriffe. Ihre Objektivität verschafft sie ihnen durch das Verhältnis, in das sie die Begriffe, zentriert um eine Sache, setzt. [...] Indem die Begriffe um die zentrierende Sache sich versammeln, bestimmen sie potentiell deren Inneres, erreichen denkend, was Denken notwendig aus sich ausmerzte“ (S. 164–165). Der hier verwendete Begriff von Objektivität ist als Gerechtworden gegenüber der Sache – mit anderen Worten als Sachlichkeit – zu verstehen und daher radikal zu unterscheiden sowohl von ihrer rein subjektiven Vermitteltheit als auch von einem rationalistisch-technizistischen Objektivitätsbegriff, der jede Sachlichkeit verhindert, indem er die Frage nach der Besonderheit der Konstellation, welche das Allgemeine erst hervorbringt, ausblendet.

4. Sachlichkeit als Konstellation und Komposition der Sache

Für das Verhältnis von Bildung und Sachlichkeit und zum Schutz vor ihrer außerpädagogischen Umdeutung scheint die Reflexion auf die Bedingungen begrifflicher Bestimmungen und ihre jeweilige Besonderheit, die sich im Begriff der Konstellation ausdrücken, unerlässlich. Analog zu seinem Ausgang von der Konstellation der Begriffe erinnert Adorno an Max Webers „Komposition“ der Begriffe. Dem gängigen „Definitionsverfahren nach dem Schema ‚genus proximum, differentia specifica‘“ stellt Weber die Forderung entgegen, „Begriffe müßten ‚aus ihren einzelnen der geschichtlichen Wirklichkeit zu entnehmenden Bestandteilen allmählich komponiert werden‘“ (Weber, 1947; zitiert nach Adorno, 1966/2003, S. 167). Mit dem Hinweis auf die „einzelnen“ und „zu entnehmenden“ Bestandteile wird ersichtlich, dass die Realität nicht einfach die Vorlage für begriffliche Definitionen bietet, sondern lediglich den Ausgangspunkt des begrifflichen Bestimmungsprozesses darstellt, der dieser Wirklichkeit immer auch kritisch gegenübersteht.¹¹

anmeldet, dann muß man versuchen, des ihnen einwohnenden Lebens, ihrer Spannungen und Mehrdeutigkeiten inne zu werden, auf die Gefahr hin, daß man dabei auf Widersprüche stößt, ja, daß man sich selbst der Widersprüche schuldig macht“ (Horkheimer, 1952/1953, S. 409).

11 In *Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis* schreibt Weber: „Stets wiederholen sich die Versuche, den ‚eigentlichen‘, ‚wahren‘ Sinn historischer Begriffe festzustellen,

Der Gedanke der historischen und sprachlichen Vermitteltheit, durch die ontologische Setzungen und subjektive Willkür durch Zusammenschluss, d. h. Konstellation respektive Komposition der Einzelheiten im und zum Allgemeinen, überwunden werden, tritt besonders klar hervor in den Bereichen Musik und Kunst. Adorno, selbst Komponist und Musiktheoretiker, fügt zu den von Weber beschriebenen Kompositionen soziologischer Begriffe hinzu: „[Aber] es dürfte um die in Rede stehenden Kompositionen ähnlich bestellt sein wie um ihr Analogon, die musikalischen. Subjektiv hervorgebracht, sind diese gelungen allein, wo die subjektive Produktion in ihnen untergeht. Der Zusammenhang, den sie stiftet – eben die ‚Konstellation‘ – wird lesbar als Zeichen der Objektivität: des geistigen Gehalts. Das Schriftähnliche solcher Konstellationen ist der Umschlag des subjektiv Gedachten und Zusammengebrachten in Objektivität vermöge der Sprache“ (vgl. Adorno, 1966/2003, S. 167). Eine derart in der Sprache sich ausdrückende Objektivität im Sinne des „geistigen Gehalts“ umschreibt eine Sachlichkeit, die sich – jenseits subjektiver Willkür und gesetzmäßiger Objektivierung – als im Denken zusammengebrachtes Allgemeines zeigt.

Aufschlussreich im Blick auf den Sachgehalt der Musik ist insbesondere Adornos kritische Abhandlung „Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens“. Hierin wird die Entsachlichung der Musik durch ihre marktorientierte und populistische Objektivierung besonders evident. Zur für den Konsum und Verkaufserfolg normierten, das heißt dem ‚Geschmack‘ des Besuchers korrespondierenden und somit auf Wiedererkennung gemünzten und den Durchschnittssohren eingängig gemachten Konzertaufführung bemerkt er: „Die im jüngsten Stil perfekte, makellose Aufführung konserviert das Werk um den Preis seiner definitiven Verdinglichung. Sie führt es als ein mit der ersten Note bereits fertiges vor: die Aufführung klingt wie ihre eigene Grammophonplatte“ (Adorno, 1956, S. 26). Diese definitive Verdinglichung steht jeder spontanen, denkend zusammengebrachten und in diesem Sinne allgemeinen Bestimmung von Sachlichkeit ausschließend gegenüber.¹² Entsprechend könnte für den aktuell vorherrschenden Gebrauch des Bildungsbegriffs formuliert werden: Der im jüngsten Stil perfekte, makellose Kompetenzerwerb konserviert Bildung um den Preis ihrer definitiven Verdinglichung. Er führt sie als mit dem ersten Erwerb von Kompetenzen bereits fertige vor: Bildung wird zu ihrer eigenen Compact-disc. Entsprechend gelten das Erlangen

und niemals gelangen sie zu Ende. Ganz regelmäßig bleiben infolgedessen die Synthesen, mit denen die Geschichte fortwährend arbeitet, entweder nur relativ bestimmte Begriffe, oder, sobald Eindeutigkeit des Begriffsinhaltes erzwungen werden soll, wird der Begriff zum abstrakten Idealtypus und enthüllt sich damit als ein theoretischer, also ‚einseitiger‘ Gesichtspunkt, unter dem die Wirklichkeit beleuchtet, auf den sie bezogen werden kann, der aber zum Schema, in das sie restlos *eingeeordnet* werden könnte, sich selbstverständlich als ungeeignet erweist“ (Weber, 1904/1956, S. 252–253; Kursivsetzung a. d. Org. übern.).

- 12 In ähnlicher Weise wendet sich Georg Picht dagegen, ein Musikwerk einfach als „fertiges Ding“ zu betrachten. Zu der geschichtlichen Vermitteltheit von Partituren schreibt er: „Niemand vermag darüber zu verfügen, ob überhaupt und wann die Möglichkeiten, die eine Partitur entwirft, erschöpft sind“ (Picht, 1969, S. 425–426).

und der Nachweis einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ausweis für gelungene Bildung, welche in Zertifikaten abgebildet wird.

Der Einspruch gegen eine bedarfsgerechte Objektivierung findet sich auch in anderen Bereichen der Kunst. Charakteristisch für verschiedene Formen der Malerei, stellvertretend sei der Expressionismus genannt, ist, dass Bilder nicht einfach Abbilder der Realität darstellen, sondern einem Eigengesetz der Komposition unterliegen, das dieser Realität distanziert gegenüber tritt. Alex Colville machte darauf aufmerksam, dass er nicht nach seiner Beobachtung, sondern nach seiner Erinnerung male und die Realität dabei so verändere, dass sie den Anforderungen der Komposition gerecht werde: „I do not paint from observation but from memories. I paint exact, and only change the reality according to the requirements of the composition. To be a good realist, I must invent everything“¹³ (vgl. hierzu Breithausen, 2011, S. 35). Diese Art der kritischen Distanznahme aus der Erinnerung – mit anderen Worten: der Negation – kann analog gesehen werden zu einem Bildungsbegriff, der der Suche nach den Anforderungen der Sachlichkeit als Nachdenken über die Sache in ihrer historischen Konstellation und unabhängig von vorab bestimmten Zwecken gerecht zu werden versucht. Für Bildung im Sinne der Sachlichkeit und Kunst scheint damit der Distanzierung vom Identischen eine herausgehobene Stellung zuzukommen.

In diesem Zusammenhang ist u. a. Walter Benjamins Kritik an der technischen Reproduzierbarkeit von Kunstwerken aufschlussreich: „Die Echtheit einer Sache ist der Inbegriff alles von Ursprung her an ihr Tradierbaren, von ihrer materiellen Dauer bis zu ihrer geschichtlichen Zeugenschaft. Da die letztere auf der ersteren fundiert ist, so gerät in der Reproduktion, wo die erstere sich dem Menschen entzogen hat, auch die letztere: die geschichtliche Zeugenschaft der Sache ins Wanken. Freilich nur diese; was aber dergestalt ins Wanken gerät, das ist die Autorität der Sache“ (Benjamin, 1935–1936/1991, S. 477).¹⁴ Analog hierzu lässt sich die Frage nach der Standardisierung und Reproduzierbarkeit, nach der Objektivität und Messbarkeit von Bildungsprozessen stellen, die ohne Rücksicht auf die Materialität und Geschichtlichkeit die Sache für ihren Bedarf zurichten. Hier allerdings würde ich weiter gehen als Benjamin und behaupten, dass die Autorität der Sache dadurch nicht bloß „ins Wanken gerät“. In Anlehnung an Adornos Verhältnisbestimmung von Halbbildung und Bildung, in der er der Halbbildung keine bloß unvollständigen Momente von Bildung attestierte, sondern sie als „Todfeind der Bildung“ (Adorno, 1959/1962) identifizierte, bedeutet die Dominanz der gegenwärtigen Ausrichtung von Sachlichkeit an Objektivität nicht die partielle Engführung der Sachlichkeit – sie ist ihre Unmöglichkeit.

Die Reflexion auf die Bereiche der Musik und Kunst zeigt einen bildungstheoretischen Anknüpfungspunkt, der nicht auf den erzieherischen oder bildenden Wert des

13 Zitat gelesen auf einem Plakat der Ausstellung „Hyper Real. Die Passion des Realen in Malerei und Fotografie“ (22. 10. 2010–13. 02. 2011 im Museum Moderner Kunst, Wien).

14 Ein weiteres eindrucksvolles Beispiel für die Differenz von Begriff und Sache und zur Autorität oder Besonderheit der Sache stellt Foucaults Auseinandersetzung mit Magrittes „Dies ist keine Pfeife“ (Foucault, 1973/1997) dar.

Ästhetischen blickt, sondern mit der Frage nach Sachlichkeit eine prinzipielle theoretische Gemeinsamkeit aufweist: Die Ähnlichkeit des Verhältnisses von Sachlichkeit und Bildung zum Verhältnis von Komposition und Werk legt einen besonderen Begriff von ‚Objektivität‘ offen, der keinem vorbestimmten Maßstab folgt, sondern erst im Differenzverhältnis zwischen Sache und Begriff ein Allgemeines *ermisst* – nicht *misst*.¹⁵

5. Sachlichkeit versus Objektivität – Konsequenzen für den Bildungsbegriff

Dem kompositorischen Ermessen gegenüber fällt die aktuell vorherrschende Auffassung von Objektivität, die nicht mehr von der Orientierung an der Frage nach Allgemeingültigkeit im oben umschriebenen Sinne geleitet ist, hinter jedes dialektische Prinzip zurück, indem sie nicht einmal mehr den Umweg der Negation der Negation auf sich nimmt, sondern mit der Konstatierung des unmittelbar Faktischen zusammenfällt. Das Wirkliche ist das Identische – und zwar selbst dann noch, wenn seine Vorläufigkeit eingeräumt wird, wie beispielsweise im Kritischen Rationalismus, der trotz Kritik an einem ontologischen Verständnis von Sache selbst auf eine, wenngleich ausschnittshafte, ‚wesensgemäße‘ Festlegung fixiert bleibt, indem die Realität mit dem Nicht-Identischen ineins gesetzt wird.

Bezeichnend hierfür ist ein Beispiel aus der einschlägigen Literatur zur Einführung in die Grundlagen der kritisch-rationalen Sozialwissenschaft (Prim & Tilmann, 1979/1983). Mit Blick auf philosophische Anstrengungen der Begriffsklärung wird deren ontologische Struktur kritisiert. Damit wird das Problem auf eine sprachliche Ebene verschoben und festgestellt: „Der Rückgriff auf die Philosophie, die eine Unzahl von Versuchen aufweist, das ‚Ding an sich‘ in den Griff zu bekommen, sei hier unterlassen. Trotz aller Anstrengungen ist es bis jetzt noch nicht befriedigend gelungen, die ‚Sprachbarriere‘ zu überschreiten“ (S. 31). Zur Lösung der Problematik der Differenz zwischen Aussage und Begriff werden selektive, der jeweiligen „Forscherperspektive“ und ihrem „Vorstellungsinhalt“ (S. 34) entsprechende Definitionen vorgeschlagen, die die Sachfrage bereits aus *einem* bestimmten Blickwinkel erörtern, um „klare Vorstellungen“ und „kurze Aussagen“ zu ermöglichen (S. 34): „So lange nämlich Sprachprobleme nicht geklärt sind, kann über Sachprobleme keine Verständigung erzielt werden“ (S. 34). Legitimation findet die Definition in einem pragmatischen und auf Kontrollierbarkeit beruhenden Wissenschaftsbegriff, der sich aus *vorab* bestimmten Kriterien und Maßstäben, nach denen die Sachprobleme zu klären seien, speist. Der Suche nach dem Allgemeinen, den Konstellationen oder Kompositionen seiner Einzelheiten in ihrer historischen und sprachlichen Vermitteltheit, die sich den im Voraus festgelegten und un-

15 Die Unterscheidung zwischen Maßstab und Maßgabe, zwischen Messen und Ermessen im Sinne der Angemessenheit ist zentral für die Bildungstheorie Ballauffs, vgl. u. a. seine Ausführungen dazu in der *Systematischen Pädagogik* (1970) und in *Über die Unerläßlichkeit von Bildung* (1993).

ter Definitionszwang stehenden Messkriterien entziehen, entledigt man sich nicht durch die Negation des Nicht-Identischen. Vielmehr wird von vorn herein die Nicht-Identität als *Voraussetzung* der sachlichen – das ist hier: objektiven – Bearbeitungsmöglichkeit unterstellt: Dass die philosophische Begriffsbestimmung ontologieverdächtig ist und ‚Sprachbarrieren‘ aufweist, dient als Rechtfertigung für eine pragmatische Definition der Sache. Das Nicht-Identische wird konstitutiv für diese Art der wissenschaftlichen Erkenntnis.

Die an die Stelle der Frage nach Sachlichkeit gerückte, insbesondere im Zuge der ‚Realistischen Wende‘ sich verselbständigende, mit Reliabilität und Validität assoziierte Objektivität unterliegt seit den 1990er Jahren Modifizierungen. Ihre ‚Prüfsteine‘ – Verifizierbarkeit oder Falsifizierbarkeit – sind nicht länger ihre Alleinstellungsmerkmale. Bereits in der letzten Dekade des vorigen Jahrhunderts, forciert durch UNESCO und OECD, steht Objektivität unter dem Vorzeichen des ‚data-informed decision making‘ und gilt als Grundlage pädagogischer Qualitätssicherung (vgl. u. a. Ross & Mählek, 1990) „ganz im Glauben an die Berechenbarkeit der pädagogischen Welt“ (kritisch hierzu: Keiner, 2011, S. 223). Gegenwärtig findet sich dieses Verständnis von Objektivität kaum eindrucksvoller repräsentiert als in den empirisch-psychologisch dominierten sogenannten ‚Bildungswissenschaften‘. Im Zuge fortschreitender ‚Verwissenschaftlichung‘ misst sich die aktuelle Auffassung von Objektivität nicht mehr an den Kriterien ‚vorläufig wahr‘ oder ‚vorläufig falsch‘, sie unterliegt vor allem dem Anspruch ‚wirksam‘ zu sein. Unabhängig von bildungstheoretischer Begründung und trotz (oder wegen?) bisweilen uneindeutigen Datenmaterials gilt, was praktische Wirkung zeigt: „‚Evidence-based research‘ ist [...] ohne den Aspekt ihrer praktischen Verwertung kaum zu denken. Die Verwertung wissenschaftlichen Wissens zur Verbesserung der pädagogischen Praxis gehört konstitutiv zum Begriff“ (Keiner, 2011, S. 221). Mit evidenzbasierter Forschung werde, so Edwin Keiner, die Grundannahme, dass „gute Entscheidungen auch informierte Entscheidungen seien“, in ihr Gegenteil umgekehrt, d. h. dass „nur informierte Entscheidungen gute Entscheidungen seien“, und dass folglich die „informationserzeugende, antwortende ‚Forschung‘ [...] höher gewichtet“ werde „als die methodisch limitierte, fragende Forschung“ (vgl. Keiner, 2011, S. 223–224).

Solche Verschiebungen des Forschungsbegriffs bleiben nicht ohne Konsequenzen für die zu erforschenden Gegenstände. Die sich darin abzeichnende Untersuchung der Sache ist von vorn herein von deren Verwertbarkeit bestimmt. Die Erhebung wirksamer Informationen zur Lösung eines vorab definierten Problems weist strukturelle Ähnlichkeiten zur historisch weiter zurückliegenden Ontologisierung auf. Während früher das nebulöse, nicht mehr zu fassende ‚Sein‘ der Sache als Letztbegründung galt, scheint gegenwärtig die Reduktion der Sache auf ihren Informationsgehalt eine neue Seinsweise, nämlich das offensichtliche ‚Wirksam-Sein‘, darzustellen. Sache und Wirksamkeit fallen unter dem Vorzeichen der Evidenz zusammen. Darin kehrt sich das Verhältnis, dass aus der Suche nach dem Allgemeinen der Sache sich erst ihr Begriff ergibt, ins Gegenteil um. Eine solche Form der Objektivität, die nicht mehr am ermessenden Denken, sondern am Messen orientiert ist, hat fatale Konsequenzen für die Deutung des Bildungsbegriffs.

Das ganze Ausmaß des Verlusts von Sachlichkeit durch die bildungspolitisch oktroyierte und inzwischen bis in die Universitäten diffundierte Objektivität (vgl. hierzu bes. Frost, 2006) spiegelt sich vor allem in der Geringachtung, wenn nicht sogar im Verlust von Theorie. Adornos einstige Warnung, dass das „Objekt der Theorie [...] kein Unmittelbares [sei], dessen Abguss sie nach Hause schleppen könnte“, und dass „Erkenntnis [...] nicht, wie die Staatspolizei, ein Album ihrer Gegenstände“ besitze (vgl. Adorno, 1966/2003, S. 206), blieb nicht nur unerhört, sondern scheint sich inzwischen in ein oberstes Postulat umgekehrt zu haben. Rita Casale hat expliziert, inwiefern der unausgefochtene Positivismusstreit dazu beigetragen hat, die rein funktionalistische Bedeutung von Theorie durchzusetzen (vgl. Casale, 2011, S. 47). Casale greift Adornos Widerspruch gegen Karl Poppers Kritischen Rationalismus auf, wonach im Kritischen Rationalismus die Methode, „die in Form der deduktiven Logik schon vorgegeben sei“, und „nicht von der Besonderheit des Phänomens, das es zu untersuchen gilt, abgeleitet bzw. ihm angepasst [werde], sondern dem zu untersuchenden Phänomen vorausgesetzt“ sei (Casale, 2011, S. 53). Damit sei eine philosophische Theorietradition verloren gegangen, „die Theorie nicht als Alternative zu Empirie sah und die sich die Frage nach der Objektivität“ – hier verstanden als Suche nach dem allgemein Gültigen – „nicht rein methodologisch zu beantworten bemühte“ (S. 46). Das positivistische Verständnis von Theorie werde „als ein Erklärungsmodell gedacht, dessen Aussagekraft von der Plausibilität der Relation der unterschiedlichen Variablen des Modells abhängig ist und deren Wissenschaftlichkeit rein methodologisch ist“ (S. 47). Casale kehrt die gängige Vorstellung, dass Theorie etwas Abstraktes sei, während Empirie gerade durch die Ermittlung von Fakten Konkretes liefere, in ihr Gegenteil um: Die Verdinglichung der Methode und ihre Dominanz gegenüber Inhalten trage in hohem Maße dazu bei, dass das Konkrete, welches sich erst im Allgemeinen, nämlich als Gemeinsames, zeigt, verloren gehe. Der Verzicht auf dieses Allgemeine spiegelt sich gegenwärtig nicht nur in der Geringschätzung von bildungstheoretischen Grundlegungen, sondern in ihrer zunehmenden Marginalisierung zugunsten einer überbewerteten Praxis.

Wo keine Theorie mehr im Sinne einer sachlichen Auseinandersetzung leitend ist, wo voreingenommenes Denken und die Sprachlosigkeit abstrakter Daten und griffiger Definitionen vorherrschen, wird Praxis nicht mehr sachlich angeleitet, sondern *verleitet*, anderen Vorgaben zu folgen. Die häufig seitens der Bildungstheoretiker beklagte völlige Okkupation des Pädagogischen durch das Ökonomische hat hier leichtes Spiel. Der allgegenwärtig und omnipotent auftretende Zwang zur Objektivität führt dazu, dass Ergebnisse standardisierter Leistungen evaluiert und Kompetenzerwerbsstrategien, die dem Kriterium der Überprüfbarkeit unterliegen, entwickelt werden, um reformbeflissen die Nutzung der Humanressourcen zu optimieren (vgl. u. a. Burchardt, 2012). In Unkenntnis oder bewusster Missachtung der geschichtlichen Gewordenheit von Begriffen und eines philosophischen Theorieverständnisses, das an Sachlichkeit als zentraler Maßgabe von Bildung ausgerichtet ist (vgl. Ballauff, 1993; Pleines, 1975), wird der Bildungsbegriff in das Korsett der abstrakten, das heißt vereinzelt und unvermittelten, Verwertungslogik geschnürt. Gesellschaftsfähig wird der entsachlichte Bildungsbegriff mit der an den objektivierenden Methoden ausgerichteten vermeintlich wertneutralen

Wissenschaftlichkeit.¹⁶ Politisch gestützt und inzwischen auch im akademischen Kontext zunehmend populär scheint seine Zurichtung für den über allem schwebenden Anwendungsbezug. Ad absurdum werden der Niveauverlust (vgl. Gruschka, 2009, 2012; Klein, 2010) und der Rückfall in ein normatives Bildungsverständnis durch die Propagierung von ‚Effizienz‘, ‚Qualitätssicherung‘ und ‚Innovation‘ kaschiert. Diese bleiben ihrerseits bedarfsgerecht zu füllende Worthülsen ohne bildungstheoretischen Sachgehalt. Verwies Ballauff bereits 1978 auf die Engführungen des Bildungsbegriffs durch seine Synonymsetzung mit dem des Lernens im Zuge eines restriktiv gefassten Verständnisses von Erziehungswissenschaft, hat die positivistische Ausrichtung der Identifikation des Bildungsbegriffs mit dem Kompetenzbegriff eine Zuspitzung mit noch weiter reichenden Konsequenzen erfahren. Nicht nur werden mit der Ausrichtung am Erwerb von Kompetenzen theoretische Grundlagenfragen, die u. a. die Frage nach dem Zusammenhang mit einem Allgemeinen betreffen, in das diese Kompetenzen eingebettet sind und welches ihre begriffliche Bestimmung ermöglicht, ausgeblendet. Mit der Quantität der Auflistung immer ausdifferenzierter Kompetenzen kann kaum der Mangel an der Beschreibung ihrer Qualität kompensiert werden. Dass dies kein sprachliches Unvermögen, sondern ein Problem darstellt, welches auf theoretische Defizite zurückführt, lässt sich exemplarisch am ‚Bildungsziel‘ Kritik-Kompetenz¹⁷ aufzeigen, das letztlich eher dazu geeignet scheint, Kritik systematisch zu marginalisieren.

6. Resümee

Die vorliegenden Ausführungen zeigen, dass begriffliche Bestimmungen, insofern sie den Anspruch auf Sachlichkeit erheben, weder ontologischen noch objektivierenden Konstatierungen oder Methoden folgen sollten, sondern an ein Denken rückgebunden bleiben, das unabgeschlossen und unverfügbar aus dem Allgemeinen der Sache hervor-

16 Zu den implizit vorausgesetzten Normen empirischer Untersuchungen vgl. Ruhloff, 1979, insb. S. 92–100.

17 Als Beispiel für einen solchen Gebrauch von Kritik kann der DQR für lebenslanges Lernen genannt werden. Für das Erreichen der Niveaustufe 2 (von 8), beschrieben wie folgt: „Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung“ (DQR, 2009, S. 7), wird unter der Rubrik „Sozialkompetenz“ gefordert: „Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern“ zu können (DQR, 2009, S. 7). Bemerkenswert ist, dass im selben Papier ausdrücklich darauf hingewiesen wird, „dass Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, auf den folgenden höheren Stufen nicht erneut erwähnt werden, es sei denn, sie erfahren eine Steigerung“ (DQR, 2009, S. 4). Für die folgenden Niveaustufen ist Kritik nicht mehr gefordert. Weder als soziale noch als fachliche Kompetenz lässt sich ein über ein Allgemeinmaß hinausweisendes Kritikverständnis ausmachen. Im Gegenteil wächst mit den Niveaustufen der Anspruch auf reibungslose Funktionalität, Differenzen werden diskutiert und kommuniziert, sofern sie zur Problemlösung – nicht zur Problematisierung – beitragen (vgl. DQR, 2009, insb. S. 13).

geht. Im Sinne der Ermittlung dieses Allgemeinen erweist sich Sachlichkeit als Kennzeichen von Bildung. Der Bildungsbegriff bekommt darin seine Kontur. Seine von dort aus zu vollziehende Bestimmung kann als die zentrale, niemals erledigte pädagogische Aufgabe gesehen werden. Daher wäre es an der Zeit, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft sich auf diese Aufgabe rückbesinnt, statt an Resten eines mysteriösen ‚emphatischen‘ Bildungsbegriffs, d. h. an seinen ontologischen Bestimmungen, unreflektiert festzuhalten, oder seine Bestimmung preiszugeben an die Vertreter außerpädagogischer Interessen. Deren Strategie, den Bildungsbegriff durch den Kompetenzbegriff zu ersetzen (kritisch hierzu vgl. u. a. Burchardt, 2012; Grigat, 2012; Höhne, 2007), ist Fortsetzung und Spiegel der Ineinssetzung von Sachlichkeit mit daten- und evidenzbasierter Objektivität. Die daraus resultierende Verkürzung macht eine bildungstheoretische Diskussion dringlich, die über die didaktische Ebene institutionalisierter Vermittlungs- und Lernprozesse hinausweist und die Frage nach Sachlichkeit als Maßgabe von Bildung und ihren geschichtlich und sprachlich vermittelten Bedingungen und Aufgaben wieder ins Bewusstsein ruft. Hierzu sind Freiheit und Kritik unerlässlich, weshalb zur theoretischen Bestimmung des Bildungsbegriffs eine Rückbesinnung auf spezifische Formen der Sachlichkeit in Philosophie und Kunst lohnenswert scheint, und zwar auf solche Bereiche der beiden Referenzdisziplinen, in denen es nicht um vorab definierte Sollerfüllung geht, sondern um Negation im Sinne einer kritischen Distanz zur Realität. Zu den aktuell dominanten Ausrichtungen des Bildungsbegriffs an positivistischen Wissenschaftsverständnissen der empirischen Sozialwissenschaften und der Psychologie wären damit bildungstheoretisch fruchtbare Alternativen aufgezeigt, die letztlich auch einer theoretisch fundierten Praxis zugute kommen können, die sich der Herausforderung stellt, trotz didaktischer Aufbereitung der Sachen zugunsten ihrer Vermittlung deren Allgemeines und damit deren Bedeutung für den Bildungsprozess nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. Gruschka, 2009).

Abschließend soll daher noch einmal an die Besonderheit der Komposition erinnert und ihr übertragender und übertragbarer Sinn betont werden. In Analogie zu Paul Klees berühmter Aussage: „Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar“ (Klee, 1920, S. 28), wäre heute für einen sachlich begründeten, nicht auf Reproduzierbarkeit und Leistungsmessung zugeschnittenen Bildungsbegriff zu fordern:

Bildung gibt nicht Fähigkeiten wieder, sondern macht fähig.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1956). Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens. In Ders. (Hrsg.), *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (S. 9–45). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, Th. W. (1959/1962). Theorie der Halbbildung. In Th. W. Adorno & W. Dirks (Hrsg.), *Theodor W. Adorno, Max Horkheimer: Sociologica II. Reden und Vorträge* (S. 168–192). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Adorno, Th. W. (1966/2003). Negative Dialektik. In R. Tiedemann, unter Mitw. von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz (Hrsg.), *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit* (S. 139–207). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Ballauff, Th. (1966). *Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß von Bildung*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Ballauff, Th. (1962/1970). *Systematische Pädagogik* (3. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ballauff, Th. (1970). *Skeptische Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ballauff, Th. (1978). Antithesen zur Lerntheorie. *Pädagogische Rundschau*, 32, 308–316.
- Ballauff, Th. (1986/2004). Pädagogik als Bildungslehre. In A. Poenitsch & J. Ruhloff. (Hrsg.), *Aus dem Nachlass* (4. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Ballauff, Th. (1993). Über die Unerläßlichkeit von Bildung. In M. Borrelli (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik* (S. 1–19). Hohengehren: Schneider.
- Benjamin, W. (1935–1936/1991). Die Kunst im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit (3. Fassung 1935–1936). In R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser, unter Mitw. von Th. W. Adorno & G. Scholem (Hrsg.), *Walter Benjamin. Abhandlungen* (S. 474–508). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bodei, R. (2009). *La vita delle cose*. Rom/Bari: Giuss. Laterza e figlii Spa.
- Breithausen, J. (2011). (Nicht-)Orte von Sachlichkeit in Empirie und Bildungstheorie. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 35–44). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Burchardt, M. (2012). Hintergründe der Kompetenzdoktrin. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(1), 7–13.
- Casale, R. (2011). Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretetheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 45–60). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- DQR (2009). www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/stand-der-umsetzung_fkntsaw6.html [10.06.2013].
- Foucault, M. (1973/1997). *Dies ist keine Pfeife* (a. d. Franz. übers. u. m. einem Nachwort von W. Seitter. Mit zwei Briefen und vier Zeichnungen von R. Magritte). München: Carl Hanser.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006). Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. *Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Grigat, F. (2012). Die Kompetenzkatastrophe – oder: „Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“. *Pädagogische Korrespondenz*, 2012(46), 74–81.
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2012). Strategien zur Vermeidung des Lehrens und Lernens: der neue Methodenwahn. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(3), 392–405.
- Heidegger, M. (1927/1977). Sein und Zeit. In F.-W. von Herrmann (Hrsg.), *Martin Heidegger. Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. Band 2. Sein und Zeit*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 30–43). Bielefeld: Janus.
- Horkheimer, M. (1952/1953). Begriff der Bildung. In G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Max Horkheimer: Gesammelte Schriften. Band. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. 4. Soziologisches. 5. Universität und Studium* (S. 409–419). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Keiner, E. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik ohne historische und vergleichende Kontexte? Fragen und Befunde der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt* (S. 217–234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klee, P. (1920). Schöpferische Konfession. In K. von Edschmid (Hrsg.), *Tribüne der Kunst und der Zeit. Eine Schriftensammlung, Band XIII* (S. 28). Berlin: Reiss.
- Klein, H. P. (2010). Die neue Kompetenzorientierung. Exzellenz oder Nivellierung? *Journal für Didaktik der Biowissenschaften*, 2010(1), 15–26.
- Klein, H. P., & Kissling, B. (2012). Qualitätssicherung durch Notendumping. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(3), 438–444.
- Kluge, F. (Hrsg.) (1995). Sache. In *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (bearb. von E. Seebold, 23. Aufl., S. 698). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Müller, W. (2011). Formen der Ikonisierung des Schulwissens. In G. Herchert & S. Löwenstein (Hrsg.), *Von der Säkularisierung zur Sakralisierung. Spielarten und Gegenspieler von Vernunft in der Moderne* (S. 159–183). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Nietzsche, F. (1886–1887/1968). Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. In G. Colli & M. Montinari (Hrsg.), *Friedrich Nietzsche. Werke. Kritische Gesamtausgabe. Band. VI.2*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Picht, G. (1969). *Wahrheit. Vernunft. Verantwortung. Philosophische Studien*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Pleines, J.-E. (1975). *Sachlichkeit als Argument*. Kastellaun: Alyos Henn.
- Prim, R., & Tilmann, H. (1979/1983). *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft: Studienbuch zur Wissenschaftstheorie* (5. durchges. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ross, K. N., & Mähle, L. (Hrsg.) (1990). *Planning the quality of education. The collection and the use of data-informed decision-making*. Unesco, International Institut for Educational Planning: Pergamon Press.
- Ruhloff, J. (1979). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Thompson, C. (2003). *Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (1904/1956). Zur „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. In J. von Winkelmann (Hrsg.), *Max Weber. Soziologie. Weltgeschichtliche Analysen. Politik* (S. 186–262). Stuttgart: Alfred Kröner.

Abstract: Starting from the thesis that objectivity is a key characteristic of education, the author discusses whether the relation between objectivity and education is at present in danger. Both the ontologisation of the matter and the compulsive equation of objectivity and data-based objectivity constitute evidence of such an endangerment. Although the current output-oriented objectivizing of learning subjects has already been criticized quite frequently and its negative effects have been empirically proven, the inquiry into the relation between objectivity and education going beyond practical learning and teaching contexts has been given hardly any attention. The following conceptual analysis, which draws on philosophy and art, constitutes a reflecting foil which allows to emphasize objectivity in its education-theoretical significance and to defend it against too narrow an interpretation.

Keywords: Education (*Bildung*), Objectiveness, Ontology, Objectivity, Critic

Anschrift der Autorin

Dr. Jutta Breithausen, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich G, Bildungs- und Sozialwissenschaften, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, Deutschland
E-Mail: j.breithausen@uni-wuppertal.de