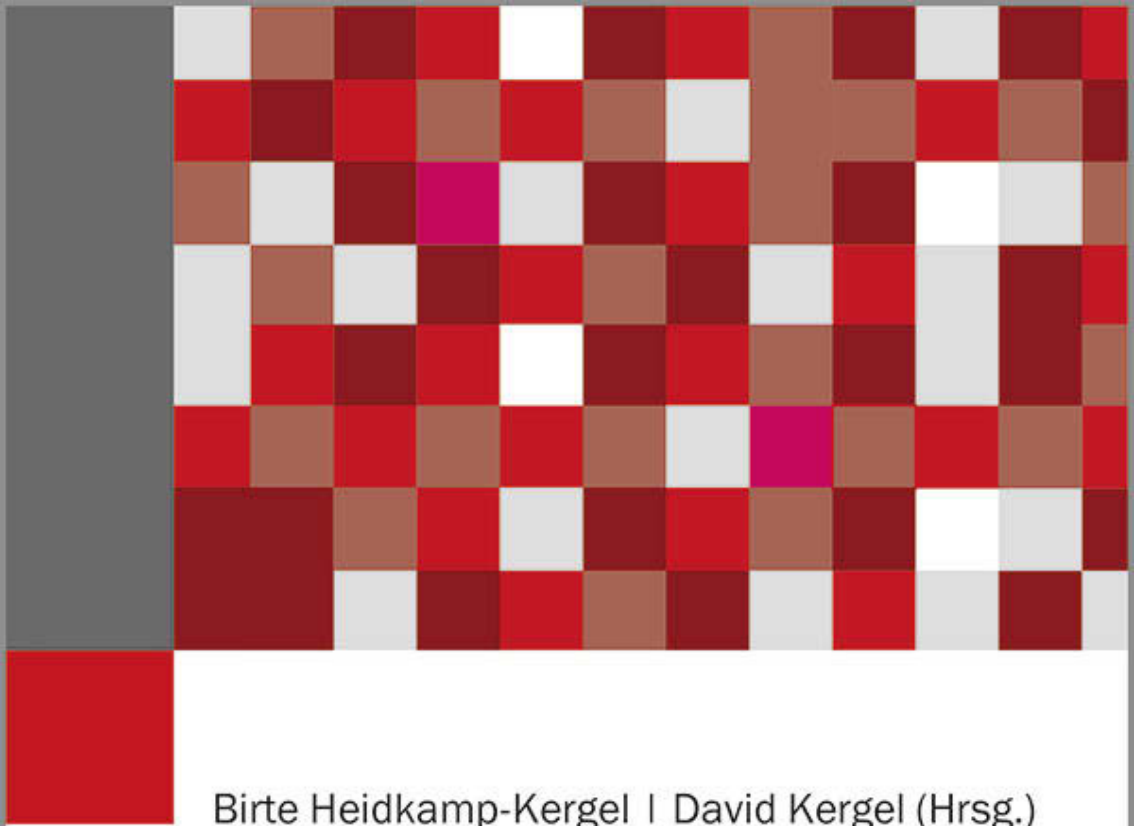




Birte Heidkamp-Kergel | David Kergel (Hrsg.)

Handbuch

Interdisziplinäre Bildungsforschung

BELTZ JUVENTA

David Kergel | Birte Heidkamp-Kergel | Sven-Niklas August (Hrsg.)
Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung

David Kergel | Birte Heidkamp-Kergel |
Sven-Niklas August (Hrsg.)

Handbuch

Interdisziplinäre Bildungsforschung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6286-1 Print
ISBN 978-3-7799-5587-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorbemerkung	8
Sektion 1: Interdisziplinäre Bildungsforschung	11
Interdisziplinäre Forschung als Bildungsprozess – eine heuristische Skizze <i>David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel</i>	12
Sektion 2: Ethische und epistemologische Bildungsforschung	21
Normativität als Gegenstand von Bildungsforschung <i>Krassimir Stojanov</i>	22
Professionalität und Bildungsgerechtigkeit. Oder: Ist pädagogisch professionelles Handeln bildungsgerechtes Handeln? <i>Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz, Julia Schütz</i>	34
Pädagogisch-anthropologische Bildungsforschung zwischen Empirie und Reflexion <i>Dominik Krinninger</i>	54
Systematische Bildungsforschung <i>Thomas Mikhail und Jürgen Rekus</i>	65
Bildung – Vom Konzept zum Phänomen <i>Merete Wiberg</i>	77
Interkulturelles Denken, Bildung aus onto-dialogischer Perspektive <i>Jesper Garsdal</i>	88
Sektion 3: Empirische Ansätze in der Bildungsforschung	121
Erkenntnismöglichkeiten empirischer Bildungsforschung <i>Oliver Böhm-Kasper und Vanessa Dizinger</i>	122
Qualitative Bildungsforschung – Methodologische Fundierung und methodische Perspektiven <i>David Kergel</i>	146
Phänomenologische Bildungsforschung <i>Malte Brinkmann</i>	157

Historische Diskursanalyse und Bildungsforschung <i>Sophie Pia Stieger</i>	184
Ethnografie und Bildung: Eine historisch-systematische Darstellung <i>Ruprecht Mattig und Axel Wegner</i>	201
Integrative Bildungsforschung – ein interdisziplinärer Ansatz <i>David Kergel</i>	219

Sektion 4: Kulturelle, ästhetische und frühkindliche Bildungsforschung 229

Ästhetische Bildung – in interdisziplinärer Perspektive <i>Georg Zenkert</i>	230
Kulturelle Bildung <i>Lisa Unterberg</i>	242
Konsumästhetische Bildung und Bildungsforschung <i>Phillip D. Th. Knobloch</i>	255
Forschungsperspektiven auf Bildung(sprozesse) in und durch populäre Kultur <i>Olaf Sanders</i>	272
Bildungstheoretische Reflexionen des Bildlichen <i>Ulrike Mietzner</i>	285
Lernen und Entwicklung in Interaktion <i>Caroline Wronski und Frauke Hildebrandt</i>	296

Sektion 5: Differenztheoretische Bildungsforschung 311

Bildung und Subjektivierung. Fragestellungen – Fachbezüge – Forschungsthemen <i>Anke Redecker</i>	312
Poststrukturalistische Bildungsforschung <i>Melanie Schmidt</i>	339
Interkulturelle Erziehung und Bildung in interdisziplinärer Forschung <i>Wolfgang Nieke</i>	363
Psychoanalyse als Bildungsprozess? Zur Legitimation und Notwendigkeit eines Bildungsbegriffs in Psychoanalyse und psychoanalytischer Pädagogik <i>Valentin Rumpf</i>	378

Sektion 6: Bildung und medialer Wandel	399
Digitale Bildung – Annäherungen an einen paradoxen Begriff <i>Christian Leineweber</i>	400
Bildung mittels Social Media <i>Michael Paulsen</i>	422
Autor*innenverzeichnis	440

Vorbemerkung

Als ein Leitbegriff der Pädagogik ist Bildung zugleich ein deutungsoffener Begriff. Wenn über Bildung gesprochen wird, erscheint es als relevant zu klären, was in dem jeweiligen Kontext genau mit dem schillernden Begriff Bildung gemeint wird. Die kontroverse Begriffsgeschichte und die Deutungsoffenheit sollten aber nicht als ein Nachteil für den (bildungs-)wissenschaftlichen Erkenntnisprozess gedeutet werden. Vielmehr ermöglicht die Ausdeutung des Bildungsbegriffs eine infinite Erkenntnisdynamik, die wiederum ein Merkmal von Bildung darstellt, auf das sich die meisten Vertreter*innen unterschiedlichster Ansätze einigen können. Die Mannigfaltigkeit von Bildungsverständnissen speist sich nicht zuletzt aus verschiedenen Bezugsdisziplinen, unterschiedlichen epistemologischen Fundierungen und wissenschaftstheoretischen Reflexionen sowie methodologischen und methodischen Erkenntnisstrategien. Hier setzt der Begriff der Interdisziplinarität an. Interdisziplinarität meint im Kontext des Erkenntnisziels, das diesem Handbuch zugrunde liegt, zunächst eine dialogische Repräsentation unterschiedlichster Ansätze. Dabei werden sowohl tradierte und etablierte Ansätze dargestellt, die sich im bildungswissenschaftlichen Diskurs nachhaltig verortet und entfaltet haben. Zugleich werden neue Perspektiven präsentiert, Bildung zu denken, zu konzeptionieren und zu beforschen. Neben diesen Handbuchbeiträgen sind zugleich heuristische Beiträge eingebunden, die Aspekte der internationalen Forschung zur Bildung dem deutschen Diskurs zugänglich gemacht werden. Diese Artikel von Merete Wiberg, Michael Paulsen und Jesper Garsdal ergänzen synergetisch die hier präsentierte Multiperspektivität auf Bildung und stellt zugleich ein Ergebnis der Zusammenarbeit der internationalen Forschungsgruppe „Diversity and Education in the Digital Age“ dar.

Da die Autor*innen aus verschiedenen Feldern kommen, haben wir uns entschlossen, das Zitationssystem weitestgehend offen zu halten, da sich auch in Zitationssystemen die fachliche Spezifität zeigt (eingangs war angedacht einheitlich APA zu nutzen). Ähnlich haben wir es mit der formalen Ausgestaltung der Beiträge (z. B. Nummerierung der Überschriften) sowie mit der geschlechter-sensiblen Schreibweise gehalten, bei der die Autor*innen ebenfalls gemäß ihrer Konvention vorgegangen sind.

Wir möchten uns ganz herzlich bei allen Autor*innen für die tolle Zusammenarbeit und für die spannenden Beiträge bedanken. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass das Buch selbst in einer Zeit der Krise bzw. im Zuge der Corona-Pandemie entstand, die auch bildungswissenschaftlich aufzuarbeiten ist. Hierdurch konnten einige engagierte Beiträge nicht fertiggestellt werden. Wir bitten hier um Nachsicht, falls sich daher der Eindruck der Unvollständigkeit

ergeben sollte. Allerdings kann diese Unvollständigkeit als Reflexionsimpuls genutzt werden, um die eigene Position im Bildungsdiskurs auszuformulieren. Aus dieser Perspektive ist der Band ein unvollständiger Beitrag zum Bildungsdiskurs, der als solcher auch selbst stets unvollständig sein muss. Pointiert ausgedrückt: Wenn Bildung abgeschlossen ist und sich nicht mehr als Prozess vollzieht, löst sich Bildung auf. Hier wird der Ansatz vertreten (und in eigenen Beiträgen in diesem Band ausformuliert), dass Bildung strukturell nie abgeschlossen sein kann. Gerade diese Unabgeschlossenheit zu akzeptieren und zugleich die Perspektive auf Bildung zu weiten und zu verrücken ist eine Haltung, die zu der Erstellung dieses Bandes geführt hat.

David Kergel
Birte Heidkamp-Kergel
Sven-Niklas August

Sektion 1:

Interdisziplinäre Bildungsforschung

Interdisziplinäre Forschung als Bildungsprozess – eine heuristische Skizze

David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel

Interdisziplinarität als deutungsoffener Begriff?

Interdisziplinarität ist ein schillernder Begriff in der Wissenschaft – also in einem Feld der Wissensproduktion, bei dem sich das generierte Wissen dem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis nach

1. durch klare Begriffsdefinitionen sowie
2. durch das erkenntnisstrategische Hinterfragen von Begriffskonstruktionen

auszeichnet. Trotz dieser wissenschaftstheoretischen Fundierung von Wissenschaft zeichnet sich der Begriff Interdisziplinarität durch eine gewisse Suggestivität aus: „Hohe Erwartungen und Begriffsverwirrungen gehen hierbei Hand in Hand“ (Schregel 2016, S. 1). Generell wird der Begriff Interdisziplinarität „sehr heterogen verwendet“ (Dejila/Di Giulio 1998, S. 111). Aufgrund der Deutungs-offenheit von Interdisziplinarität verwundert es nicht, dass der Begriff selbst ein Forschungsobjekt diskursanalytisch orientierter Rekonstruktionen geworden ist (Schregel 2016).¹ Aufbauend auf den Forschungsergebnissen diskursanalytisch orientierter Rekonstruktionen lässt sich festhalten, dass sich der aus den USA kommende Begriff ab den 1960er Jahren in Deutschland etablierte: „So wurde das Adjektiv ‚interdisziplinär‘ – in Anlehnung an US-amerikanische Vorbilder – in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik geläufig. Im darauffolgenden Jahrzehnt erhob sich diese Bezeichnung eines Zwischen dann als Substantiv zu einem Sachverhalt eigener Güte und wurde bald als populär, ja geradezu modisch wahrgenommen“ (Schregel 2016, S. 3). Mit der zunehmenden

1 Schregel (2016) stellt einen Zusammenhang zwischen dem Aufkommen und der Etablierung des Begriffs Interdisziplinarität und der Veränderung der deutschen Hochschullandschaft in den 1960er Jahren her: „Das Adjektiv ‚interdisziplinär‘ verbreitete sich damit in wissenschaftlichen Texten parallel zu umfassenderen Veränderungen der bundesdeutschen Hochschullandschaft. So hatte die Verdopplung der Studierendenzahlen zwischen 1955 und 1965 [...] zu einem erhöhten Druck auf die bestehenden Universitäten geführt und den Wunsch nach Neugründungen mit Entlastungsfunktion entstehen lassen. Zugleich entflammte in den 1960er Jahren eine Debatte über wissenschaftlich-universitäre Reformen, welche sich besonders auf die neu entstehenden Universitäten richteten. In dieser Situation speiste und formte ein Krisendiskurs um eine zunehmende wissenschaftliche Zersplitterung durch Wachstum und Spezialisierung Forderungen nach intensiver Disziplinen übergreifender Kooperation in Forschung und Lehre.“ (Schregel 2016, S. 6).

diskursiven Verankerung des Begriffs im wissenschaftlichen Feld vertiefte sich dessen Deutungsoffenheit. Diese Deutungsoffenheit führte nicht zuletzt zu einer Etablierung des Begriffs: „Gerade wegen ihres eher unspezifischen Charakters konnten die konkreten Themen und Fragen, die in Debatten um interdisziplinäre Wissenschaft aufgegriffen wurden, variiert werden und dadurch die Attraktivität der Denkform über veränderte Kontexte hinweg erhalten“ (Schregel 2016, S. 24).

Wissenschaftliche Disziplinen in Bewegung

Grundsätzlich und vereinfachend lässt sich Interdisziplinarität als das „Zusammenwirken von mindestens zwei Disziplinen“ (Delifa/Di Giulio 1998, S. 111) definieren. Eine solche Begriffsbestimmung von Interdisziplinarität ist dadurch erschwert, dass der ihm zugrundeliegende Begriff der Disziplinarität ebenfalls nicht klar definiert ist. „Es gibt keinen allgemein akzeptierten, zwingenden Begriff von Interdisziplinarität, weil es keinen allgemein akzeptierten Begriff von Disziplin und Disziplinarität gibt“ (Kocka 1991, S. 130). Anstatt zu einer finalen, klar umrissenen Begriffsklärung zu gelangen, lässt sich eher das Phänomen von Begriffsschöpfungen beobachten, die die Deutungsoffenheit weiter vorantreiben: „Jeder Versuch der Systematisierung und weiteren Untergliederung (z. B. ‚Cross-‘, ‚Multi-‘, ‚Pluri-‘ und ‚Kon-‘disziplinarität) hat nur die Begriffsfülle vermehrt, ohne zu einem Konsens zu führen“ (Delifa/Di Giulio 1998, S. 111).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive kann die Deutungsoffenheit der Begriffe Interdisziplinarität und Disziplin auch als wissenschaftstheoretische Möglichkeit ‚begriffen‘ werden: Zumindest im Sinne sozialwissenschaftlicher Epistemologie ist die soziale Wirklichkeit in ständiger Bewegung. In anderen Worten: ‚das Soziale‘ ist ephemeral und nicht statisch. An dieser Prozessualität des Forschungsgegenstandes kann sich (Sozial-)Wissenschaft in ihren wissenschaftstheoretischen Selbstverständigungsdiskursen orientieren. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung lässt sich die liminale Deutungsoffenheit von Disziplinen und des Begriffs Interdisziplinarität als erkenntnisangemessene Flexibilität identifizieren, die der ephemeralen Struktur des Forschungsgegenstands entspricht. Die Komplexität des ephemeralen Sozialen lässt sich nur durch eine interdisziplinäre Perspektivierung erkenntnisangemessen in den Blick nehmen. Hollaender (2004) weist darauf hin, dass die Biografie von Wissenschaftlern auch durch die Erfahrung geprägt ist, dass eine methodische Offenheit der Disziplinen existiert. Diese Offenheit lässt sich als Effekt identifizieren, der sich aus der erkenntnisangemessenen Beforschung des Sozialen ergibt. Zugleich wird diese methodische Offenheit wiederum von der institutionellen Geschlossenheit von Disziplinen kontrastiert:

Wer anstrebt, etwas über Interdisziplinarität zu lernen, lernt auch viel über Disziplinen. Disziplinen sind vielfach gar nicht die festgefügt und einheitlichen Gebilde, als die sie sich oft darstellen in der Literatur über Interdisziplinarität. Viele Wissenschaftler machen während ihrer Karriere die Erfahrung, dass sie sich Methoden, Theorien oder Ansätzen bedienen, die ggf. aus einem anderen Fachbereich stammen. Was jedoch sehr wohl relativ festgelegt ist, sind die sozialen und organisatorischen Strukturen an den Universitäten, wie sie als institutionelle Heimat die jeweiligen Fächer und Disziplinen beherbergen (Hollaender 2004 S. 245).

Aus wissenschaftshistorischer Perspektive kann Interdisziplinarität auch als Effekt gedeutet werden, der sich aus der Bewegungsdynamik der paradigmatischen Ausdeutung von Disziplinen ergibt (vgl. Kuhn 1973). So sind Disziplinen keine fest umrissenen Entitäten, sondern in gesellschaftlich Kontexte eingelagert – „Disziplinen sind historisch entstanden durch die Ausgrenzung eines bestimmten Teils der Wissenschaft und seine Definition als eigenständigen und mehr oder weniger fest umrissenen, von anderen unterscheidbaren Bereichen. Sie sind damit nichts ‚Naturgegebenes‘“ (Delifa/Di Giulio 1998, S. 111).²

Aus praxeologischer Perspektive lässt sich das Konstituieren von Disziplinen als Teil der infiniten Erkenntnisprozesse identifizieren, die sich aus der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung des Menschen mit sich Selbst und mit der Welt ergeben. Dieser Prozess der Wissenschaftsentwicklung ist wiederum selbst in ein „soziales Umfeld“ (Schnädelbach 2013, S. 89) eingebettet. So wurde beispielsweise im Deutschland der Industrialisierung Wissenschaft selbst eine Produktivkraft – und ist es bis heute geblieben. Ein Resultat der fortschreitenden Ausdifferenzierung ist eine „Verwissenschaftlichung der Lebenswelt“ (Schnädelbach 2013, S. 90). Diese „Verwissenschaftlichung der Lebenswelt“ ist „im Produktions- und Organisationsbereich ebenso wirksam [...] wie im Bildungs- und Erziehungsbereich“. Als „ideologisch[e] Konsequenz“ wird „Wissenschaft offenbar als einzige noch fraglos anerkannte Legitimationsquelle übrig gelassen“ (Schnädelbach 2013, S. 90). Diese diskursive Aufwertung wissenschaftlichen Wissen „macht auch vor der Wissenschaft nicht halt“ (Schnädelbach 2013, S. 90).

Aus der von Schnädelbach konstatierten Entwicklung ergeben sich zwei Konsequenzen:

- 2 Delifa und Di Giulio (1998) definieren analytisch den Begriff Disziplin: „Disziplinen bilden sich um Gegenstandsbereiche und um Problemstellungen herum [...], sie spezialisieren sich auf die Untersuchung eines bestimmten Ausschnittes der Realität, von dem sie wiederum nur bestimmte Eigenschaften erfassen. Die Identität einer Disziplin ergibt sich, über die gemeinsamen Forschungsgegenstände und -zwecke hinaus, aus einem relativ homogenen Kommunikationszusammenhang von Forscherinnen und Forschern (scientific community), einem Korpus an Wissen (Aussagen, Erkenntnissen, Theorien), Forschungsproblemen, die im jeweiligen historischen Kontext relevant sind, einem ‚set‘ von Methoden, Vorgehensweisen und Problemlösungen sowie einer spezifischen Karrierestruktur mit institutionalisierten Sozialisationsprozessen“ (Delifa/Di Giulio 1998, S. 112).

1. Zum einen differenziert sich die Wissenschaft zunehmend aus bzw. es kommt zu einer „*interne[n] Diversifikation der Wissenschaften*“ (Schnädelbach 2013, S. 96, H. i. O.): „Die Universität zu Hegels Zeiten besaß vier Fakultäten: die philosophische, theologische, medizinische und juristische Fakultät“ (Schnädelbach 2013, S. 96). Bereits in den 1860er Jahren „spaltet sich die naturwissenschaftliche Fakultät von der philosophischen Fakultät ab; später entstehen staats-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten [...] Die Akademisierung der Technischen Hochschulen schafft eine Reihe technologischer Fakultäten“ (Schnädelbach 2013, S. 96).
2. Durch die Diversifikation von Wissenschaft wird auch ein legitimatorischer Abgrenzungsdiskurs virulent. In anderen Worten: Die sich herausbildenden neuen Wissenschafts- bzw. Forschungsparadigmen legitimieren sich durch andere Erkenntnisfoki. Diese neuen disziplinspezifischen Erkenntnisfoki gilt es methodologisch zu legitimieren und methodisch in der Forschungspraxis zu untermauern.

Die Interdisziplinarität lässt sich wiederum als ein Effekt dieser Diversifikationsdynamiken verstehen: Interdisziplinarität fragt nach den synergetischen Aspekten, die ein Zusammendenken der verschiedenen Erkenntnisfoki ermöglicht, um den Forschungsgegenstand in seiner Komplexität optimal in den wissenschaftlichen Blick zu bekommen.

Aus erkenntnistheoretischer Perspektive gilt es, die Dynamik der Disziplinentwicklung sowie die interdisziplinäre Analyse von Forschungsgegenständen selbst zum wissenschaftstheoretischen Forschungsgegenstand zu erheben. Hegels Bildungsbegriff lässt sich wiederum als Möglichkeit lesen, diesen Selbst-/Welterkenntnisprozess im Zuge einer Diversifikation von Wissenschaft sowie der damit verbundenen interdisziplinären Forschung zu systematisieren.

Hegels erkenntnistheoretischer Ansatz als Verobjektivierung von Selbst und Welt

Eine wissenschaftstheoretische Lesart von Hegels Epistemologie liegt in der Aufhebung der Subjekt/Objekt-Dichotomie, die das analytische Vorgehen wissenschaftlicher Forschung prägt:

1. Die Forschung verobjektiviert den Forschungsgegenstand.
2. Zugleich ist Wissenschaft eine Strategie, sich mit der Welt explorierend-erkennend auseinanderzusetzen, von der der Wissenschaftler selbst Teil ist.

Wissenschaft ist ein Effekt der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt, von der es selbst ein konstitutiver Teil ist. Dass das Subjekt Teil der Welt ist, zeigt

sich in der reflektierenden bzw. erkennenden Auseinandersetzung mit der Welt. Diese These wird von Hegel nicht zuletzt in der „Phänomenologie des Geistes“ entwickelt und epistemologisch fundiert. Die Phänomenologie des Geistes ist durch „drei miteinander verknüpfte Programmpunkte“ (Vieweg 2019, S. 261) strukturiert: „erstens *Wissenschaft der Erfahrung des Bewusstseins*, die Bildung des Bewusstseins zur Wissenschaft, das stufenförmige Hervorbringen durch das Bewusstsein selbst; zweitens die *Darstellung des erscheinenden Wissens* in der Vollständigkeit seiner Gestalten, der Weg des Bewusstseins als Weg des erscheinenden ‚phänomenalen‘ Geistes zum Geist als begreifendes Denkens; drittens der sich *vollbringende Skeptizismus*“ (Vieweg 2019, S. 261, H. i. O.).

Viewegs Perspektivierung der Erkenntnisziele von Hegels Phänomenologie des Geistes lässt die wissenschaftstheoretische Aktualität von Hegels Ansatz erkennen: In der Auseinandersetzung mit sich selbst in der Welt bzw. in der Auseinandersetzung mit der ‚Erfahrung des Bewusstseins‘ wird ein reflektierender bzw. ein wissenschaftlich verobjektivierender Umgang mit der Welt geleistet. Die Phänomene werden in diesem Prozess begrifflich durchdrungen, analytisch geordnet und damit reflexiv angeeignet. Dieser Prozess ist wiederum durch ein Erkenntnis-skeptizismus gekennzeichnet, was Wissensgenerierung zu einem infiniten Erkenntnisprozess werden lässt.

(Wissenschaftliche) Erkenntnis als Bildungsprozess

Der Erkenntnisweg der Verobjektivierung von Selbst und Welt wird von Hegel als Bildungsprozess beschrieben. Bildung ist dabei ein signifikantes Merkmal des Menschen, den Hegel als zentralen epistemologischen Akteur identifiziert. Durch die Erkenntnis der Welt und damit durch die Erkenntnis von sich selbst bildet sich das Individuum bzw. das Subjekt. Der Bildungsprozess ist ein Emanzipationsprozess durch Erkenntnis. In dem der Mensch die Welt und sich selbst in dieser Welt erkennt, kann er sich zu dieser Welt verhalten und ist der Welt nicht ausgeliefert:

„Wodurch also das Individuum hier Gelten und Wirklichkeit hat, ist die *Bildung*. Seine wahre *ursprüngliche Natur* und Substanz ist der Geist der *Entfremdung des natürlichen Seins*. Diese Entäußerung ist daher ebenso *Zweck* als *Dasein* desselben; sie ist zugleich das Mittel oder der *Übergang* sowohl der *gedachten Substanz* in die *Wirklichkeit* als umgekehrt der *bestimmten Individualität* in die *Wesentlichkeit*. Diese Individualität *bildet* sich zu dem, was sie *an sich* ist, und erst dadurch *ist* sie *an sich* und hat wirkliches Dasein; soviel sie Bildung hat, so viel Wirklichkeit und Macht“ (Hegel 1952, S. 351).

Erst durch die reflexive Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet sich der Mensch bzw. erst durch die explorativ-erkennende Auseinandersetzung mit der

Welt vollzieht sich Bildung. Hier liegt eine normative Dimension von Hegels Bildungsverständnis, das sich auch auf Wissenschaft übertragen lässt: Wissenschaft dient der Selbst-/Welterkenntnis des Menschen und legt sein Handlungspotenzial frei, in dem u. a. Formen der Fremdbestimmung identifiziert und problematisiert werden. Der Beginn der Auseinandersetzung mit der Welt stellt den Beginn des Bildungsprozesses dar bzw. „Der Anfang der Bildung und des Herausarbeitens aus der Unmittelbarkeit des substantiellen Lebens“ (Hegel 1952, S. 11) fallen miteinander zusammen. Selbst-/Welterkenntnis wird zum Bildungsprozess. So liegt beispielsweise ein Erkenntnisziel der Phänomenologie des Geistes darin, das „allgemeine Individuum, der selbstbewußte Geist, in seiner Bildung zu betrachten“ (Hegel 1952, S. 26).

Wissenschaft ist dabei Teil dieses Bildungsprozesses und erfüllt hier nicht zuletzt eine verobjektivierende Funktion: „Die Wissenschaft stellt sowohl diese bildende Bewegung in ihrer Ausführlichkeit und Notwendigkeit, wie das, was schon zum Momente und Eigentum des Geistes herabgesunken ist, in seiner Gestaltung dar“ (Hegel 1952, S. 27). Wissenschaftliches Wissen stellt durch die erkenntnis-kritische Fundierung des Wissens eine hervorgehobene Bedeutung unter den verschiedenen Wissensformen dar: Zumindest seit Descartes und Kant und deren erkenntnisstrategischen Ansatz, die Grundlagen wissenschaftlichen Wissens performativ in Frage zu stellen, stellt wissenschaftliches Wissen die verlässlichste Form verobjektivierter Erkenntnis und damit ein Ziel von Bildung dar. Wissenschaftliches Wissen wird in der Auseinandersetzung mit der komplexen Wirklichkeit gewonnen. Im Idealfall verobjektiviert sich die komplexe Wirklichkeit in einem komplexen wissenschaftlichen Wissen. Dieses komplexe wissenschaftliche Wissen wird nicht zuletzt durch eine interdisziplinäre Forschung gewonnen. Für seine wissenschaftstheoretische Fundierung einer interdisziplinären Forschung *avant la lettre* führt Hegel die epistemologische Figur der Spekulation ein.

Spekulation als wissenschaftstheoretische Fundierung von Interdisziplinarität

Im Kontext von Hegels Epistemologie bezieht sich der Begriff Spekulation auf „die höchste dem Menschen mögliche Erkenntnisweise“ (Schnädelbach 1999, Pos. 193). Spekulation entstammt dem Lateinischen (*speculator*) und lässt sich mit erspähen/auskundschaften übersetzen (vgl. Schnädelbach 1999, Pos. 193). Durch spekulatives Denken soll die Komplexität der Wirklichkeit bzw. des „Absoluten“ in den erkennenden Blick genommen werden. So lässt sich die Erkenntnis der komplexen Wirklichkeit „nicht in einem singulären Satz aussprechen [...] sondern nur in einer Folge von Sätzen“ (Schnädelbach 1999, Pos. 281). Hier liegt eine wissenschaftstheoretische Überlegung zum interdisziplinären Forschen: Verschiedene Formen des wissenschaftlichen Wissens müssen in Beziehung

zueinander gesetzt werden, um die Komplexität des Absoluten bzw. der Wirklichkeit bzw. der Welt in den wissenschaftlichen Blick zu bekommen. Hier nennt Hegel drei wissenschaftliche Erkenntnisformen, die sich einander synergetisch ergänzen lassen:

1. die abstrakte oder verständige,
2. die dialektisch vernünftige und
3. die spekulative oder positiv vernünftige Wissensform.

Abstrakte verständige Erkenntnis lässt sich mit der logischen Analyse von Wirklichkeit im Sinne Russells und des frühen Wittgensteins sowie des ‚Wiener Kreises‘ verstehen: In einer formal-analytischen Rekonstruktion von empirischen Phänomenen wird Wirklichkeit logisch vermessen. Die abstrakt verständige Erkenntnisform kann als eine synchrone Analyse (sozialer) Wirklichkeit verstanden werden. Dabei bleibt „[d]as Denken als Verstand [...] bei der festen Bestimmtheit und der Unterschiedenheit derselben gegen an/dere stehen; ein solches beschränktes Abstractes gilt ihm als für sich bestehend und seyend“ (Hegel 2018, S. 119).

Die dialektische Methode kann als eine sozio-epistemologische und synchrone Perspektive gelesen werden: „Das dialektische Moment ist das eigene Sich-Aufheben solcher endlichen Bestimmungen und ihr Uebergehen in ihre entgegengesetzte“ (Hegel 2018, S. 119). So lässt sich beispielsweise mittels eines genealogischen bzw. archäologischen Vorgehens im Sinne Foucaults fragen, in welchem ‚Zeitgeist‘ sich taxonomisches Denken ausgebildet hat, wie sich bestimmte Episteme des Erkennens entwickelt und etabliert haben etc.

Das Spekulative zeichnet sich gemäß Hegel durch ein synergetisches Zusammenführen von verschiedenen Erkenntnisdimensionen wie den abstrakt-verständigem Erkennen und dem dialektischen Erkennen aus. Durch das synergetische Zusammenführen verschiedener Erkenntnisperspektiven lässt sich der Forschungsgegenstand angemessen in seiner Komplexität abbilden. Aus dieser Perspektive liegt die Fundierung einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung des Interdisziplinären in der „spekulativen Grundfigur Hegels“ bzw. in dem erkenntnistheoretischen Ansatz, „des Einen als Einheit des Einen und Vielen, des Allgemeinen als Einheit und Besonderen, der Identität von Identität und Nichtidentität“ (Schnädelbach 1999, Pos. 421).

Der epistemologische Ansatz des Spekulativen wird von Hegel im Aufsatz „Wer denkt abstrakt?“ dargestellt (wenn auch nicht als solcher benannt). Zur Illustration nennt Hegel einen „Mörder“ der „zur Richtstätte geführt“ wird. „Dem gemeinen Volke ist er nichts weiter als ein Mörder“ (Hegel 2011, Pos. 39). Hier lässt sich eine Form des abstrakt verständigen Denkens identifizieren. Mit Bezug auf den aristotelischen Syllogismus ($A=B + B=C \Rightarrow A=C$) kann die Identifikation des Menschen als Mörders wie folgt definiert werden: Ein Mörder ist ein Mensch,

der einen anderen Menschen in Absicht tötet. Dieser spezifische Mensch hat einen Menschen absichtsvoll getötet, also ist er ein Mörder. Der Mensch wird auf dieses Merkmal hin abstrahiert, andere Aspekte, die diesen Menschen auszeichnen können, werden ausgeblendet. Deutlich wird dies, wenn Hegel das Beispiel fortführt: „Es wird also ein Mörder zur Richtstätte geführt. Dem gemeinen Volke ist er nichts weiter als ein Mörder. Damen machen vielleicht die Bemerkung, daß er ein kräftiger, schöner, interessanter Mann ist. Jenes Volk findet die Bemerkung entsetzlich: was, ein Mörder schön?“ (Hegel 2011, Pos. 39). Die kategorische Identifikation des Menschen als Mörders schließt eine andere Perspektive aus. Als Analogie gelesen zeigt dieses Beispiel die methodologischen und methodischen Grenzen auf, die das analytische verobjektivieren wissenschaftlicher Erkenntnis mit sich bringt. In anderen Worten, die wissenschaftliche Abstraktion bringt auch stets einen Verlust von Informationen mit sich. Die Abstraktion erscheint notwendig, um soziale Phänomene als Forschungsgegenstand verobjektiviert in den Blick zu bekommen. Im Sinne spekulativen Denkens ermöglicht es interdisziplinäre Forschung, synergetisch die verschiedenen Dimensionen des sozialen Phänomens, das als Forschungsgegenstand identifiziert wird, in den wissenschaftlichen Blick zu bekommen. Hegel verdeutlicht diesen Ansatz in der Weitererzählung über den Menschen, der als Mörder identifiziert wurde: „Ein Menschenkenner sucht den Gang auf, den die Bildung des Verbrechers genommen, findet in seiner Geschichte schlechte Erziehung, schlechte Familienverhältnisse des Vaters und der Mutter, irgendeine ungeheure Härte bei einem leichteren Vergehen dieses Menschen, die ihn gegen die bürgerliche Ordnung erbitterte, eine erste Rückwirkung dagegen, die ihn daraus vertrieb und es ihm jetzt nur durch Verbrechen sich noch zu erhalten möglich machte“ (Hegel 2011, Pos. 39). Hier zeigt sich das dialektische Moment, welche die Genese des Menschen deutlich macht: So war der Mensch, der jetzige Täter, eventuell selber Missbrauchserfahrungen ausgeliefert und derart ein Opfer. Identität kehrt sich im Sinne Hegels zur Nicht-Identität um. Vielleicht hatte der jetzige Mörder keine Möglichkeit, seinen ‚Platz‘ in der bürgerlichen Gesellschaft zu finden (Kergel 2013). Jede Perspektive bedeutet eine andere Abstraktion, die den Menschen anders perspektiviert und definiert. In einem Zusammenfügen der verschiedenen Perspektiven wird das Konkrete in seiner Komplexität begrifflich fassbar. Dieses Herstellen von Multiperspektivität soll es in den Worten Hegels ermöglichen, im Idealfall das Absolute in den Blick zu nehmen – also gesellschaftliche Totalität anhand wissenschaftlicher Begriffe vollständig zu begreifen. Ein Unternehmen, das entsprechend der Unabgeschlossenheit sozialer Praxis nie gänzlich abgeschlossen sein kann. Interdisziplinäre Forschung ermöglicht durch das spekulative Denken, sich trotz der Aussicht des Scheiterns diesem Unternehmen zu stellen. Die normative Grundlage dieses Vorhabens bzw. interdisziplinärer Forschung liegt wiederum in dem emanzipativen Erkennen (sozialer) Wirklichkeit. Dieses emanzipative Erkennen sozialer Wirklichkeit kann im Sinne Hegels als Bildungsprozess

verstanden werden. Aus dieser Perspektive hat interdisziplinär Forschen auch eine bildungsethische Dimension.

Literatur

- Defila R., Di Giulio A. (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: Olbertz JH. (eds) Zwischen den Fächern – über den Dingen? Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Wiesbaden: VS Springer. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-322-90935-0_6
- Hegel, G. W. F. (1952): Phänomenologie des Geistes. Hamburg: Meiner.
- Hegel, G. W. F. (2011): Wer denkt Abstrakt. o. O. Edition National (Kindle Edition)
- Hegel, G. W. F. (2018). Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Hamburg: Meiner.
- Hollaender, K. (2003). Interdisziplinäre Forschung. Merkmale, Einflußfaktoren und Effekte. PhD thesis, Universität zu Köln: urn:nbn:de:hbz:38-16577.
- Kergel, D. (2013). Rebellsch aus erkenntnistheoretischem Prinzip. Möglichkeiten und Grenzen angewandter Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kocka, J. (1991): Realität und Ideologie der Interdisziplinarität: Erfahrungen am Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld, In Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Einheit der Wissenschaften: internationales Kolloquium der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin: De Gruyter, S. 127–144.
- Schregel, S. Interdisziplinarität im Entwurf. N.T.M. 24, S. 1–37 (2016), doi: <https://doi.org/10.1007/s00048-016-0138-3>
- Schnädelbach, H. (2013). Hegel zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schnädelbach, H. (2013). Philosophie in Deutschland 1831–1933. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vieweg, K. (2019). Hegel. Der Philosophie der Freiheit. München: Beck.
- Voigt, U. (2012). Die Philosophie der Interdisziplinarität und die Interdisziplinarität der Arbeitswissenschaft. In Z. Arb. Wiss. 66, 92–94 (2012), doi: <https://doi.org/10.1007/BF03373862>

Sektion 2:

Ethische und epistemologische Bildungsforschung

Normativität als Gegenstand von Bildungsforschung

Krassimir Stojanov

Normative Fragestellungen haben es nicht leicht in der Bildungsforschung. Sie werden dort nur selten explizit behandelt – und wenn, dann geschieht dies in allen meisten Fällen beiläufig und ohne eine systematische Reflexion des spezifischen epistemologischen Status von Soll-Normen und der methodologischen Voraussetzungen ihrer Analysen. Dabei ist das Postulieren von solchen Normen omnipräsent in den gegenwärtigen Bildungsdiskursen – etwa bei Setzungen von Bildungs- und Erziehungszielen oder bei Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit, die in diesen Diskursen artikuliert werden.

Der vorliegende Aufsatz soll einen Beitrag zur Beilegung dieses Defizits leisten, indem er, erstens, die besondere Bedeutung und den spezifischen Charakter von Normativität in Bildung und Erziehung zumindest ansatzweise herausarbeitet und, zweitens, einige methodische Ansätze für die Rekonstruktion und die Analyse dieser Normativität umreißt. Im ersten Abschnitt rekonstruiere ich kurz zentrale Funktionen von bildungsbezogenen normativen Reflexionen. Zudem zeige ich auf, dass die Gründe für die marginale Stellung sowie für die oft anzutreffende ablehnende Haltung gegenüber solchen Reflexionen innerhalb der Bildungsforschung weniger in ihrer überwiegenden (quantitativ-) empirischen Ausrichtung liegen, sondern vielmehr in dem Umstand, dass Bildungsforschung, insbesondere in seinem methodologischen Selbstverständnis, vorwiegend durch die Erziehungswissenschaft geprägt wird. Diese versteht sich seit ihrer Entstehung als eine dezidiert deskriptive, nicht-normative Disziplin, zu der sich komplementär eine Erziehungs- bzw. Bildungsphilosophie entwickeln soll, welche wiederum bisher noch kaum Eingang in die Bildungsforschung gefunden hat.

Im nächsten Teil greife ich einige zentrale methodologische Ansätze zur Analyse von bildungsbezogenen normativen Fragestellungen auf. Es geht hier zum einen um die klassische Methode der Begriffsanalyse, so wie sie gegenwärtig auf umkämpfte Begriffe angewandt wird, in denen sich normative Setzungen diskursiv niederschlagen, und zum anderen um den neueren Ansatz der normativen Fallstudien zu ethischen Dilemmata im Bildungsbereich. Schließlich wird auf die Methode des *reflective equilibrium* eingegangen, die für mich die eminent wichtige Herangehensweise der Herstellung einer dynamischen Balance zwischen partikularen bildungsethischen Alltagsintuitionen und bildungstheoretischen Konzepten mit Allgemeingültigkeitsanspruch darstellt.

Ich schließe den Aufsatz mit einigen knappen Überlegungen zur Bedeutung von bildungsbezogenen normativen Analysen und Rekonstruktionen für die Kritik an Bildungsideologien, die quasinormative Argumente zum Zwecke der Durchsetzung von partikularen (Macht-)Interessen, der Rechtfertigung von Privilegien oder von partikularen Weltanschauungen generieren.

1 Normativität in Erziehungswissenschaft, Bildungsphilosophie und Bildungsforschung

Normative Fragestellungen rücken in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussionen über Bildung und Erziehung. So sind z. B. die Normen und die Kriterien von Bildungsgerechtigkeit zu einem zentralen Topos dieser Diskussionen insbesondere im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studien geworden. Hierbei stellen sich etwa die Fragen, welche Gleichheitsnormen im Bildungswesen befolgt werden sollen, bzw. welche Ungleichheiten gerechtfertigt sind; ob Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit tauglich, oder ob und inwieweit Selektion im Schulbildungswesen moralisch legitim ist.¹ Auch Zielsetzungen institutionalisierter Bildung generell stehen zunehmend im Fokus kritischer Diskussionen insbesondere angesichts von zunehmender soziokultureller Diversität. So ist vor dem Hintergrund dieser Diversität das weit verbreitete Verständnis von Wiedergabe und Tradierung eines in sich geschlossenen und homogenen, für subjektive Präferenzen und Perspektiven nicht zu Verfügung stehenden, Kulturkanons als übergreifendem Bildungsziel² kritisch zu hinterfragen, zumal dieses Verständnis einem anderen zentralen Bildungsziel zu widersprechen scheint, nämlich der Kultivierung von rationaler individueller Autonomie. Sie setzt einen kritisch-reflexiven und auch selektiven Umgang mit jeder Art kanonisierten Traditionen und eine Öffnung für diverse, in sich heterogene kulturelle Überlieferungen voraus. Auch das spannungsreiche Verhältnis zwischen dem Gebot der politischen und der weltanschaulichen Neutralität von Schulbildung einerseits, und der Bekämpfung von antidemokratischen Einstellungen wie etwa Rechtspopulismus als ihrer Aufgabe andererseits ist in höchstem Maße analysebedürftig.

Allerdings ist eine strukturelle Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit festzustellen, diese und viele ähnlich gelagerten normative Fragestellungen und Dilemma systematisch, theoriegeleitet und methodologisch aufgeklärt zu analysieren, und der epistemologischen Beschaffenheit der Erziehungswissenschaft, die als ganz überwiegend zuständig für die wissenschaftliche Erforschung von

1 Für einen Überblick der verschiedenen Ansätze zu und Vorstellungen von diesen Normen und Kriterien siehe Stojanov 2019.

2 Zu diesem Verständnis siehe exemplarisch Fuhrmann 2002, S. 6; S. 65–73.

Bildungs- und Erziehungsthematiken im deutschsprachigen Raum angesehen, und mit einer Leitfunktion in der Bildungsforschung ausgestattet wird. Es wäre kaum übertrieben zu behaupten, dass sich die Erziehungswissenschaft seit ihren Anfängen durch eine grundsätzliche Aversion gegenüber normativen Analysen und Rekonstruktionen auszeichnet.

Die Entstehung der Erziehungswissenschaft als Disziplin ist in den 1960ern und 1970-ern Jahren des letzten Jahrhunderts zeitlich zu lokalisieren. In dieser Zeit hat Wolfgang Brezinka die Formel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ geprägt, die eine paradigmengestaltende Funktion für die Disziplin in den nächsten Jahrzehnten und bis heute spielen durfte (vgl. Brezinka 1968). Laut Brezinka grenzt sich die (neue) Erziehungswissenschaft von der alten, geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik vor allem durch ihre dezidiert nicht-normative Ausrichtung ab. Nach diesem Verständnis darf Wissenschaft keine Wertungen vornehmen, und keine Versuche unternehmen, Soll-Normen zu formulieren und zu begründen. Vielmehr darf sie lediglich empirisch falsifizierbare beschreibende Aussagen treffen (vgl. ebd., S. 441). Dies führt zu einer grundsätzlichen Ablehnung aller normativ aufgeladenen Begrifflichkeiten in der so konzipierten Erziehungswissenschaft. Brezinka selbst hat diese Ablehnung am Fall des Bildungsbegriffs exemplifiziert (vgl. ebd., S. 444), aber sie lässt sich unschwer auf alle normativ ausgerichteten bildungsrelevanten Begriffe übertragen, wie etwa Gerechtigkeit, Selbstbestimmung, demokratische Partizipation etc.

Dazu muss man allerdings präzisierend anmerken, dass Brezinka durchaus einen hohen Stellenwert einer eigenständigen „Erziehungsphilosophie“ beimisst, die zuständig eben für normative Fragen im Erziehungs- und Bildungswesen sein soll. Allerdings platziert er die Erziehungsphilosophie *neben* der Erziehungswissenschaft – und nicht *innerhalb* dieser (vgl. Brezinka 1978, S. 26f; auch Krebs 2014, S. 283). Mit anderen Worten plädiert Brezinka für eine eigenständige, normativ ausgerichtete (Bildungs- und) Erziehungsphilosophie, die komplementär zu der deskriptiv verfahrenen Erziehungswissenschaft und als strukturell und institutionell unabhängig von dieser aufzubauen wäre.

Dieser Aufbau wurde jedoch im deutschsprachigen Raum bis heute – wenn überhaupt – lediglich an Einzelstellen und dort auch nur ansatzweise vollzogen. Stattdessen wird hier die Bildungs- und Erziehungsphilosophie mehrheitlich als Teil der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft verstanden und institutionell verankert. So fungiert die Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie als vielleicht wichtigstes bildungsphilosophisches Organ in Deutschland als eine Unterabteilung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Folgerichtig tauchen Begriffe wie „Normativität“, „normative Analyse“, oder „normative Rekonstruktion“ gar nicht in der Selbstbeschreibung dieser Kommission auf. Vielmehr wird hier die Abhängigkeit der „pädagogischen Konzeptionen“ wie „Bildung“ und „Erziehung“, die pädagogischen Praktiken reflektieren und orientieren, von historischen,

gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen und „Diskursordnungen“ betont (vgl. DGfE 2020). Normative Setzungen jedoch, für die nach Brezinka die Bildungs- und Erziehungsphilosophie zuständig sein soll, werden im Rahmen von moralischen Urteilen artikuliert, welche kontextübergreifende Gültigkeit beanspruchen. Daher gilt es, die Bedeutungskomponenten von normativen Begrifflichkeiten nach ihrer Universalisierbarkeit hin zu überprüfen und an sich zu analysieren, d. h. zunächst unabhängig von der Frage, wie diese Bedeutungen historisch, gesellschaftlich oder kulturell bedingt sind.

Diese analytische Aufgabe kann nur von einer Bildungsphilosophie adäquat adressiert werden, die zum einen insofern einen Bestandteil der Bildungsforschung ist, als sie sich zentralen Thematiken von ihr wie etwa Bildungsgerechtigkeit oder Bildungszielen widmet, die auch von anderen, darunter empirischen, Stränge der Bildungsforschung aufgegriffen werden, und die sich zum anderen als eine Teildisziplin der Praktischen Philosophie versteht, im deren Mittelpunkt eben normative Fragestellungen stehen.

In den letzten Jahrzehnten wurden in der Praktischen Philosophie eine Reihe von differenzierten methodologischen Ansätzen zur Analyse von solchen Fragestellungen erarbeitet. In dem folgenden Abschnitt sollen einigen von diesen Ansätzen unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsthematiken vorgestellt werden.

2 Methoden bildungsbezogener Normanalysen

Nicht zuletzt aus Platzgründen möchte ich im Folgenden lediglich drei methodologischen Ansätze zur systematischen Rekonstruktion und Reflexion von normativen Setzungen umreißen, die aus meiner Sicht besonders produktiv für die Bildungsforschung sein könnten. Es geht hierbei um, erstens, die klassische Methode der Begriffsanalyse, die allerdings in bestimmten neuartigen Spielarten der analytischen Philosophie betont normativ dadurch ausgerichtet wird, dass Begriffe als *commitments* dargelegt werden. Dies bezieht sich insbesondere auf handlungs- und entscheidungsorientierende Begriffe, deren oft umkämpften Charakter im Rahmen von ethischen Dilemmas besonders klar zum Vorschein kommt. Ihrer Analyse widmet sich der ebenfalls neue Ansatz der abduktiv verfahrenen normativen Fallstudien, den ich an zweiter Stelle in diesem Abschnitt erörtere. Drittens thematisiere ich den methodischen Ansatz des *reflective equilibrium*, der mir insofern als eine sinnvolle Erweiterung der normativen Fallstudien erscheint, als bei ihm die Notwendigkeit einer Einbeziehung von Theoriekonzepten zu normativen Begrifflichkeiten sichtbar wird, welche in ethischen Dilemmas eine Schlüsselrolle spielen – Theoriekonzepte, die in einem Überlegens-Gleichgewicht mit den normativen Intuitionen der Handelnden in solchen Dilemmas zu bringen sind.

2.1 Normativ ausgerichteter Begriffsanalyse

Bedeutungszuschreibungen von Begriffen in ihrer logischen Struktur und ihren Implikationen zu analysieren, ist eine klassische Aufgabe der Philosophie. Diese Aufgabe bekommt allerdings eine besondere Dringlichkeit und Aktualität, wenn sie auf die Klasse der so genannten „umkämpften Begriffe“ bzw. „essentially contested concepts“ angewendet wird (vgl. Göhler/Iser/Kerner 2004; Gallie 1964, S. 157–191). Solche Begriffe sind für gewöhnlich heftig und leidenschaftlich umstritten, weil sie nicht einfach Sachverhalte neutral systematisieren, sondern bestimmte politische oder pädagogische Praktiken unmittelbar auf- und abwerten. Neben Begriffe wie etwa „Demokratie“ oder „Gerechtigkeit“ gehört auch „Bildung“ zweifellos dazu: Je nachdem, welche Bedeutungen man diesem Begriff zuschreibt, wird man etwa die Eröffnung des Zugangs zum Gymnasium und zur Hochschulen für breite Massen seit den 1970er Jahren als ein Verfall von Bildung, oder aber als ein Aufblühen von ihr ausdeuten: Die „Verfall“-Diagnose ist auf das oben erwähnte Verständnis von Bildung als Tradierung eines elitären und homogenen hochkulturellen Kanons zurückzuführen, und die „Aufblühen-Deutung“ gründet sich letztlich auf das Verständnis von Bildung als Befähigung aller zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Ermöglichung einer inklusiven demokratischen Elite, die sich aus allen gesellschaftlichen Schichten rekrutieren soll.³

In Bezug auf die so umrissenen umkämpften Begriffe wird Robert Brandoms Darstellung des Aktes des Begreifens, bzw. der Artikulation eines Begriffs als *commitment* besonders einleuchtend (vgl. Brandom 1994, S. 8, S. 157–172). Ein Begriff in einer bestimmten Weise zu fassen und zu verwenden bedeutet demnach, sich die Inferenzen der Begriffsfassung – also ihre Voraussetzungen und ihre Implikationen bzw. praktische Konsequenzen – bewusst zu machen, zu diesen Inferenzen zu stehen und Verantwortung für sie zu übernehmen. Wer z. B. den Begriff der Bildungsgerechtigkeit als eine legitim-ungleiche Verteilung von Zugangsberechtigungen für weiterführende Schulen nach den erbrachten Leistungen der Schüler/innen ausdeutet,⁴ der setzt erstens voraus, dass unmündige Menschen – also Kinder und Jugendliche – als eigenverantwortlich für ihre Leistungen zu betrachten und zu behandeln sind, und, zweitens, dass diese Leistungen vollkommen objektiv bewertbar sind. Des Weiteren bekennt er sich zumindest implizit zur leistungsbasierten schulischen Selektion als moralisch legitime Norm der Institution Schule, da dieses Prinzip in der erwähnten Ausdeutung von Bildungsgerechtigkeit als Konsequenz enthalten ist.

Begriffliche Bedeutungszuschreibungen werden allerdings nicht nur durch ihre *Vermittlung* mit ihren Prämissen und ihren Implikationen bestimmt, sondern

3 Zu diesem Verständnis von demokratischer Bildung siehe Anderson 2007.

4 Für diese Deutung von Bildungsgerechtigkeit vgl. etwa Nerowski 2018. Eine systematische Kritik an diese Deutung findet sich in Stojanov 2020.

auch durch ein Verfahren, das Brandom mit Hegel als „bestimmte Negation“ bezeichnet (vgl. Brandom 2019, S. 80f.). Demnach wird eine Begriffsbestimmung dadurch hervorgebracht, dass sie von ihr widersprechenden Bedeutungszuschreibungen abgegrenzt wird. Die Abgrenzung auf der Ebene der Begriffsarbeit findet in der Regel in der Form von Widerlegung statt, d. h. in der Form von argumentativer Zurückweisung; daher ist Begriffsbestimmung immer auch eine Praxis des Begründens, des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Daher sollen etwa diejenigen, die dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit die Bedeutung „leistungs-basierte schulische Selektion“ zuschreiben, sich argumentativ mit gegenläufigen Positionen auseinandersetzen. Dies sind etwa Positionen von Autor*innen, die sich in Nachfolge von John Rawls gegen die Übertragung von meritokratischen Prinzipien auf Schulbildung unter anderem mit dem Hinweis auf die Abhängigkeit der Entwicklung von Leistungsfähigkeit von sozialen Faktoren wenden, die nicht in der Verantwortung der Heranwachsenden stehen. Stattdessen plädieren diese Autor*innen für kompensatorische Umverteilung von Bildungsgütern zugunsten der Benachteiligten durch solche Faktoren. Wie ich an einer anderen Stelle ausgeführt habe, setzen sich jedoch der Vertreter/innen der „meritokratischen Partei“ kaum mit Argumenten gegen Meritokratismus im Bildungswesen auseinander, weswegen Ausdeutungen von Bildungsgerechtigkeit als Leistungsgerechtigkeit ein starkes Begründungsdefizit aufweisen (vgl. Stojanov 2020).

Ich denke, dass aus den Ausführungen in diesem Abschnitt die Aufgaben der gegenwärtigen, normativ ausgerichteten Begriffsanalyse hinreichend klargeworden sind: Diese Analyse hat, erstens, die Prämissen und die praktischen Konsequenzen begrifflicher Bedeutungszuschreibungen systematisch darzulegen. Zweitens hat sie zu prüfen, inwieweit die Bedeutungszuschreibungen im Sinne der „bestimmten Negation“ begründet werden, d. h. inwieweit sie Gegen-Argumenten ausgesetzt werden, die mit entgegengesetzten Bedeutungszuschreibungen zusammenhängen. Drittens soll die Begriffsanalyse die Qualität der Argumente und der Gegen-Argumente bewerten bzw. zwischen ihnen abwägen.

Durch die Arbeit an diesen Aufgaben leistet die Begriffsanalyse einen wichtigen Beitrag zur diskursiven Artikulation von präzisen und inhaltsreichen normativen Kategorien. Diese haben eine zentrale Orientierungsfunktion für bildungsbezogenen Praktiken – und zwar insbesondere in Bezug auf die vielfältigen ethischen Dilemmas im Bereich institutionalisierter Bildung.

2.2 Normative Fallstudien

Ethische Dilemmas im Bildung stehen im Mittelpunkt des Ansatzes der sogenannten „normative case studies“, der in den letzten Jahren von Meira Levinson und ihr Team an der Universität Harvard entwickelt wird (vgl. Levinson/Fay 2016). Zwar finden Fallstudien in Erziehungswissenschaft und Qualitativer

Bildungsforschung längst Verwendung. Sie wurden bislang jedoch kaum systematisch auf ethischen Dilemmas in der Bildungspraxis bezogen. Eher dienten Fallstudien bislang dazu, für die Individualität von Lernprozessen der Schüler/innen und für ihre einzigartigen Wirklichkeitsinterpretationen und -konstruktionen zu sensibilisieren, ohne dabei normative Fragen und Konflikte zu tangieren, die um die Problematiken von Gerechtigkeit und Gleichheit im Bildungswesen kreisen (vgl. Beck/Scholz 1997).

Die bildungsbezogenen normativen Fallstudien in der Fassung von Levinson und ihren Mitstreiter/innen beschreiben komplexe und zugleich realistische Situationen, bei denen die Beteiligten sich zwischen miteinander kollidierenden Handlungsoptionen entscheiden müssen, die zumindest auf dem ersten Blick allesamt moralisch richtig sind (vgl. Levinson/Fay 2016, S. 3f.). Zum Beispiel: Soll eine Schülerin in die nächste Klasse befördert werden, obwohl sie die für alle geltenden Standards der Schule dafür nicht erfüllt, angesichts der Vermutung der zuständigen Lehrerinnen, dass sie ansonsten die Schule ohne Abschluss verlassen könnte (vgl. Levinson 2016, S. 9–13)? Genau durch diesen Fokus auf moralische Konflikte zwischen unterschiedlichen Gerechtigkeitsprinzipien und -vorstellungen im pädagogischen Alltag unterscheiden sich die hier dargelegten normativen Fallstudien von den üblichen Fallstudien etwa in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, bei denen es überwiegend darum geht, eindeutige, von einschlägigen Theorien oder Präzedenzfällen abgeleitete Regeln und Normen auf konkrete Situationen anzuwenden und dabei eindeutige Lösungen zu finden (vgl. Metha 2016).

Bei den normativen Studien zu ethischen Dilemmas in Bildung und Erziehung findet also genau das Abwiegen zwischen Argumenten und Gegen-Argumenten statt, die für die bestimmte Negation bei der Begriffsanalyse typisch ist – allerdings vollzieht sich dieses Abwiegen nun nicht im Bereich der theoretisch abgeleiteten Bedeutungszuschreibungen, sondern anhand von alltäglichen moralischen Konfliktsituationen, die durch sich widersprechende ethische Werte hervorgerufen werden. Dadurch werden zum einen widerstreitende Wertevorstellungen zum Begriff gebracht, die das institutionelle Handeln in unterschiedlichen Bildungskontexten prägen. Zum anderen führt die Reflexion über diesen Widerstreit dazu, dass institutionelle Strukturen danach analysiert und bewertet werden können, wann und inwiefern sie einem produktiven Austragen dieses Widerstreits beitragen, bzw. wann und inwiefern sie unlösbare ethische Dilemmas entstehen lassen: Es liegt etwa auf der Hand, dass Bildungsinstitutionen mit rigiden Selektionsregeln unausweichlich zu dem Dilemma führen, das zum Beginn dieses Abschnitts erwähnt wurde.

Levinson und Fay (2016) bezeichnen das Abwiegen zwischen widerstreitenden ethischen Positionen und Argumenten mit dem aristotelianischen Begriff des *phronesis*, den sie als „practical understanding of particular cases, not just abstract knowledge of universal principles“ und als „marriage of theory and practice“ ausbuchstabieren (Levinson/Fay 2016, S. 4). Auch wenn einige Formulierungen von

Levinson und Fay als Ausdruck einer grundlegenden Skepsis gegenüber Theoretisieren über moralische Normen missverstanden werden können, zeigen die zitierten Stellen klar und deutlich, dass für sie theoretisches Wissen durchaus einen zentralen Stellenwert bei der Reflexion über und den Lösungsvorschlägen von ethischen Dilemmas in Bildung und Erziehung innehält. Es ist allerdings problematisch, wenn dieses Wissen „abstrakt“ bleibt – d.h. ohne Bezug auf die ethischen Intuitionen der Akteure.

Es gilt vielmehr, Reflexionen über universelle moralische Prinzipien – etwa von (Bildungs-) Gerechtigkeit – in einem dynamischen Gleichgewicht mit den partikularen, in der Regel nicht-expliziten Gerechtigkeitsvorstellungen der Akteure zu bringen; Vorstellungen, die nicht nur ethische Dilemmas in Bildung und Erziehung prägen, sondern pädagogisches und bildungspolitisches Handeln insgesamt. Es gibt wohl kaum ein besserer Weg zu diesem dynamischen Gleichgewicht als derjenige des *reflective equilibrium*.

2.3 Reflective Equilibrium

Die gängige Übersetzung von *reflective equilibrium* ins Deutsche als „Überlegungsgleichgewicht“ scheint insofern unpräzise, als sie zwei Bedeutungsmomente nicht klar zum Ausdruck bringt, die zentral für den ursprünglichen Terminus in seiner prominentesten Verwendung durch John Rawls sind: Erstens, das Moment des „Equilibrierens“ zwischen moralischen Alltagsurteilen, die normalerweise Einzelfall-bezogen sind, einerseits, und konzeptuellen, theoretisch abgeleiteten moralischen Prinzipien andererseits. Zweitens, das Moment der Reflexion darüber, welchen Normen unsere moralischen Alltagsurteile entsprechen. bzw. welche Maximen sie verkörpern.⁵ Diese Reflexion mündet in die Frage, wie sich diese Normen bzw. Maximen zu den theoretisch abgeleiteten moralischen Prinzipien verhalten (vgl. Rawls 1999, S. 18; auch Brun 2020). Dabei geht es darum, eine dynamische Kohärenz zwischen den beiden Seiten des Equilibriums zu erzielen,

5 Es ist an dieser Stelle zu vermerken, dass die Vorläufer des Ansatzes des *reflective equilibrium* nicht aus dem eigentlichen Bereich der Moralphilosophie stammen. Einige Autoren lokalisieren die Anfänge des Ansatzes in Wissenschaftsbereichen wie Mathematik (Gödel) oder Linguistik (Chomsky). Hierbei geht es um die Feststellung, dass in diesen Bereichen viele intuitiv wahre Einzelerkenntnisse bzw. intuitiv richtige Einzelsätze nicht von theoretisch expliziten Gesetzen oder Regeln abgeleitet werden können, weswegen die Theoriearbeit vor der Herausforderung gestellt wird, die Gesetze und die Regel so zu erweitern und zu modifizieren, dass sie die fraglichen intuitiven Einzelerkenntnisse und -sätze umgreifen und sie in ihren begrifflichen Inferenzen konzeptualisieren (vgl. Margalit 1998, S. 285 f.). Allerdings scheint das Changieren zwischen universellen Normen und Prinzipien, und Einzelfallurteilen der in partikularen sozialen Kontexten handelnden Akteure besonders relevant für die Reflexion und die Analyse von moralisch-normativen Fragestellungen: Moralnormen können nur dann Gültigkeit beanspruchen, wenn sie durch die potenziell von ihnen Betroffenen akzeptiert werden können – und dass können sie nur dann, wenn die moralischen Intuitionen der letzteren in die Formulierung und die Begründung der Normen hineinfließen.