

Wolfgang Meseth · Rita Casale
Anja Tervooren · Jörg Zirfas *Hrsg.*

Normativität in der Erziehungswissenschaft

Normativität in der Erziehungswissenschaft

Wolfgang Meseth · Rita Casale ·
Anja Tervooren · Jörg Zirfas
(Hrsg.)

Normativität in der Erziehungswissenschaft

Hrsg.

Wolfgang Meseth
Philipps-Universität Marburg
Marburg, Deutschland

Rita Casale
Bergische Universität Wuppertal
Wuppertal, Deutschland

Anja Tervooren
Universität Duisburg-Essen
Essen, Deutschland

Jörg Zirfas
Universität zu Köln
Köln, Deutschland

ISBN 978-3-658-21243-8

ISBN 978-3-658-21244-5 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019, korrigierte Publikation 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Spätestens seit dem Positivismusstreit in den 1960er und 1970er Jahren stellen sich der Erziehungswissenschaft folgende Fragen: In welchem Verhältnis steht sie zur Normativität pädagogischer Theorie und Praxis, aber auch zu den Erwartungen von Bildungspolitik und Bildungsplanung? Inwiefern versteht sie sich als engagierte oder distanzierte Forschung, die nicht nur die Theoriebildung vorantreiben, sondern auch in Bildungspolitik und pädagogische Praxis eingreifen will? Oder sollte sie sich zu diesen praktischen Normativen als Sozialwissenschaft gerade abtinent verhalten und eher in einer Beobachterrolle der Bildungssysteme verbleiben?

In den vergangenen Jahren sind diese Fragen wieder verstärkt ins Zentrum der Debatten in der Erziehungswissenschaft gerückt. Die Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat dieses Interesse zum Anlass genommen, vom 8. bis zum 10. März 2017 unter dem Titel „Normativität in der Erziehungswissenschaft“ an der Philipps-Universität Marburg eine Tagung zu veranstalten, auf die der vorliegende Band zurückgeht. Die Beiträge des Bandes greifen die Begründungsprobleme der Pädagogik als praktische Aufgabe auf, sie diskutieren die Möglichkeiten und Bedingungen, die impliziten Normen pädagogischen Handelns in Erziehungs- und Bildungsdiskursen, aber auch in der pädagogischen Praxis zum Gegenstand der Forschung zu machen und sie fragen, wie sich die Erziehungswissenschaft in ihrem Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin auf das Normproblem bezieht.

Die Herausgeber*innen des Bandes danken an dieser Stelle den Autor*innen für ihre Kooperation, ihre Geduld und insbesondere für ihre Offenheit, sich bei der Vorbereitung des Bandes auf eine konstruktive Diskussion ihrer Beiträge einzulassen. Danken möchten wir auch dem Springer VS Verlag, insbesondere Stefanie Laux, für die Herstellung des Bandes und die gewohnt zuverlässige und

unkomplizierte Zusammenarbeit auf dem Weg dorthin. Die Manuskripte wurden von Monika Knaupp redaktionell bearbeitet, die auch die Erstellung der Druckvorlage besorgt hat. Ihr sei für die sorgfältige, umsichtige und zügige Arbeit an diesem Band gedankt. Für eine gelungene Organisation der Tagung danken wir schließlich dem Planungsteam der Philipps-Universität Marburg um Karola Cafantaris, das der Tagung durch sein großes Engagement den gebührenden Rahmen gegeben hat.

Gewidmet ist der Band Prof. Dr. Jörg Ruhloff (* 22. November 1940 in Königsberg; † 3. Dezember 2018 in Wuppertal). Mit seinem Buch *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik* aus dem Jahre 1979 hat Jörg Ruhloff einen entscheidenden Impuls zur begrifflichen Klärung und Erschließung eines Themas gegeben, das große Teile der Erziehungswissenschaft immer wieder zur Auseinandersetzung angeregt und das schließlich auch die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft zu ihrer Tagung veranlasst hat.

Marburg, Wuppertal, Essen und Köln
im Dezember 2018

Die Herausgeber*innen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft	1
Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas	
Teil I Disziplintheoretische Zugänge	
Die Erziehung der Theaterperspektive	21
Nicole Balzer und Johannes Bellmann	
No Way Out	49
Thorsten Fuchs	
Teil II Begründungstheoretische Zugänge	
Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik	71
Stefan Weyers	
Negative Normativität	95
Carsten Büniger	
Normativität und Negation	115
Ricarda Biemüller	
Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft	139
Edgar Forster	

Teil III Intermezzo I

Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung, Normativität	157
Jörg Ruhloff	

Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen	171
Christiane Thompson und Daniel Wrana	

Teil IV Normativität und Bildung/Bildungstheorie

Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes	183
Lothar Wigger	

Das Problem der Bildungsinhalte	203
Thomas Rucker	

Teil V Perspektiven auf Kindheit, Familie und Schulunterricht

Elternschaft und Kindheit im Kompetenzdiskurs	225
Sebastian Schinkel	

Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs	247
Dominik Krinninger	

„Vorwürfe“ in Familie und Schule	265
Oliver Hollstein	

„Unsagbares“ beschreiben	291
Wiebke Hiemesch	

Teil VI Intermezzo II

Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung	311
Peter Vogel	

Konkurrierende Eigennormativitäten	329
Frank-Olaf Radtke	

Teil VII Methodologische Zugänge

**Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der
Unterrichtsforschung 345**

Frank Beier

**Normative Implikationen der erziehungswissenschaftlichen
Biografieforschung 365**

Robert Kreitz

**Erratum zu: Kritische Anmerkungen zur
Vermeidung des Erziehungsbegriffs E1**

Dominik Krinninger

Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft

Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren und Jörg Zirfas

1 Normativität: ein modernes Problem

Dass sich die Moderne bei der Rechtfertigung von Normen, bei der Erklärung von vergangenen Ereignissen oder bei der Gestaltung von Zukunft mit dem Rekurs auf Transzendenz nicht (mehr) zufriedengeben kann, ist sozialwissenschaftlicher *common sense* (Becker et al. 2016). Die Transzendenz in Form des Kosmos, der Natur, Gottes oder der Vernunft hatte über Jahrhunderte hinweg das *fundamentum inconcussum* gebildet, in dem Wissen, Wissenschaft und Praxis ihre phänomenale Einordnung, ihre theoretische Legitimierung und ihre praktische Bedeutung erfahren haben. Die Moderne ist dagegen das Zeitalter der Kontingenz, in dem sich nichts mehr von selbst versteht. Gute Gründe können in der Moderne nur als kontingente verstanden werden (Deleuze und Guattari 1996, S. 107), womit sich die gesamte (wissenschaftliche) Statik ändert: Zufall und Kontingenz werden nicht mehr aus dem Wesen der Dinge abgeleitet; vielmehr

W. Meseth (✉)

Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland

E-Mail: meseth@uni-marburg.de

R. Casale

Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

E-Mail: casale@uni-wuppertal.de

A. Tervooren

Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland

E-Mail: anja.tervooren@uni-due.de

J. Zirfas

Universität zu Köln, Köln, Deutschland

E-Mail: joerg.zirfas@uni-koeln.de

entstehen – spätestens mit der Evolutionstheorie im 19. Jahrhundert – die Formen und Substanzen aus dem Kontingenten. Dass der Ursprung selbst kontingent wird, heißt, ihn zu einem problematischen Ort zu machen. Von Anfang an wird mit dieser Begründungslosigkeit in der Moderne vor allem eine Orientierungs- und Perspektivlosigkeit sowie eine bodenlose Unsicherheit akut, weil der Bereich des Auch-anders-sein-Könnens, der Bereich der Kontingenz, mit jeder Wirklichkeit auch jede Ordnung und damit jede Form sozialen und individuellen Lebens erfasst.

Dieses Problem lässt sich noch einmal formallogisch ausbuchstabieren. Nach den Reflexionen des kritischen Rationalisten Hans Albert (1984, S. 34 ff.) führt jede Form von rationaler Begründung im Rahmen einer formallogischen Deduktion von Sätzen aus Sätzen letztlich in das „Münchhausen-Trilemma“: entweder a) in einen infiniten Regress der Begründung von Begründungen, der sich als nicht abschließbar erweist oder b) in einen logischen Zirkel, der das zu Begründende schon in der Begründung voraussetzt oder c) in einen Abbruch des Verfahrens an einem bestimmten – willkürlich festgelegten – Punkt. Um Unabschließbarkeit, Dogmatismus und Dezisionismus von vornherein auszuschließen, fordert Albert, dass man die wissenschaftlichen Theoriebildungen generell als Konstruktion mit Hypothesencharakter zu verstehen habe, die der Revision unterliegen, was in der Konsequenz zu jenem führt, was man eine „fallibilistische Wissenschaft“ nennen könnte. Dass man unter der Begründung von Wissen und Praxis aber auch etwas anderes verstehen kann als eine rationale Begründung in einem axiomatisierten syntaktisch-semantischen Satz-System, liegt auf der Hand. Unter „Begründung“ kann mehreres verstanden werden:

1. die Zurückführung auf rationale Normen oder Supernormen (Letztbegründung);
2. der Bezug zu nichtwissenschaftlichen (ökonomischen, technischen, moralischen etc.) Gründen;
3. die Angabe von Randbedingungen oder Folgenabschätzungen (Verantwortung, Risikobewertung);
4. die Angabe von Formalkriterien (z. B. Effizienz, Effektivität) als Behauptung von Utilitäten und (langfristigen) Nutzeffekten;
5. die metatheoretische Erklärung durch eine anthropologische (Glück) oder transzendente Perspektive (göttliche Gebote).

Kurz: In formallogischer Hinsicht herrscht eine Pluralität von Begründungsformen vor, die für die Pädagogik nicht nur wissenschaftslogische Problematiken implizieren, sondern auch Fragen nach ihrer jeweiligen (pädagogischen) Konkretisierung stellen. Denn es macht nicht nur theoretisch einen Unterschied, welcher

Begründungslogik man folgt, sondern auch ganz praktisch. So werden Erziehung und Bildung anders ausgestaltet, wenn man sie etwa auf „Vernunft“ oder auf den „Willen“ Gottes begründet.

Trotz oder gerade wegen dieser formallogischen Begründungsprobleme von Normen und ihren praktischen Konsequenzen reicht es dem modernen Blick nicht aus, Kontingenz einfach hinzunehmen und bloß nachträglich zu erklären oder verstehbar zu machen, wie es zu einem bestimmten Ereignis kommen konnte und wie ein Phänomen beschaffen ist. Er zielt auch darauf, Schlüsse aus der Vergangenheit zu ziehen, d. h. Aussagen darüber zu treffen, was aus einem bestimmten Ist-Zustand der Welt für zukünftiges Handeln folgen soll oder umgekehrt wie das „Sein“ beschaffen sein müsste, auf dem sich eine wünschbare Realität zu gründen hätte.

Mit dem modernen Sein-Sollen Problem kommt das Thema der Normativität, wie wir es heute kennen, in die Welt, nämlich als Suche nach Gründen, Wegen und Legitimationsverfahren für richtiges und gutes, für wirksames und legitimes Handeln. Dem modernen Zeitverständnis ist eine Veränderungs- und Gestaltungsperspektive von Gegenwart und Zukunft eingeschrieben, die dem Menschen einen entgrenzten Einfluss auf die Gesellschaft und das eigene Leben zuweist. Reinhart Koselleck (1995) hat diese „neue“ Zeiterfahrung, deren Herausbildung er im Übergang vom achtzehnten zum neunzehnten Jahrhundert verortet, als Auseinandertreten von „Erfahrungsraum und Erwartungshorizont“ (ebd. S. 349–375) beschrieben. Die Herausbildung der modernen Wissenschaft, technische Innovationen und der Funktionsverlust der Religion bringen die für das moderne Zeitbewusstsein typischen Erfahrungen hervor. Daher ist in der Moderne das Wissen um die Zukunft nicht mehr mit der gewohnten Erfahrung, aber auch nicht mehr mit der prognostizierbaren und planbaren Wahrheit, sondern mit vagen Erwartungen verbunden. Man erwartet sich spezifische Effekte vom Einsatz des Wissens und weiß zugleich, dass die Effekte dieses Einsatzes nicht sicher prognostiziert, ja nicht einmal erahnt werden können. Damit ist Wissen nicht mehr eindeutig an die Idee der Vervollkommenung, sondern an ein ganzes Set von Formen des Nichtwissens gebunden, an denen sich das Wissen und die Wissenschaften abzarbeiten haben. Zusammengefasst finden wir in der Moderne Kontingenz und Orientierungsverlust, aber auch einen politischen und individuellen Gestaltungswillen, der die Möglichkeit – und die Notwendigkeit – einschließt, sich die normativen Grundlagen des öffentlichen und privaten Lebens selbst zu geben.

Welche Bedeutung dem Normativen in der Moderne zukommt, wird an der Schwierigkeit deutlich, bestimmte Ereignisse als zufällige Ereignisse stehen zu lassen. Eingespielte Denkgewohnheiten werden irritiert, wenn ein Ereignis

nachträglich nicht in den Kontext einer Ursache-Wirkungskette eingetragen und damit als ein *scheinbarer* Zufall entlarvt werden kann. Dass z. B. der Bildungserfolg bzw. -misserfolg einzelner Kinder zufällig sein könnte oder die Lerneffekte einer Unterrichtsstunde sich nicht prinzipiell durch Forschung entschlüsseln lassen, würde in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik nicht nur auf Unverständnis stoßen, sondern wahrscheinlich auch zu Entrüstung, mindestens aber zur Forderung nach weiterer Forschung führen. Selbst der bildungstheoretische Einspruch gegen das schulische „Machenwollen“ von Bildung lebt von dem Argument, dass die Entwicklung des bildsamen Kindes kein zufälliges Geschehen ist und schon gar nicht dem Zufall, einem Gott oder einer anderen esoterisch gestimmten Transzendenz überlassen werden darf. Wenn Bildung in der Schule scheitert, scheitert sie mit Gründen, die durch Forschung entschlüsselt werden können. Sie scheitert dann zumeist, weil die Schule als Organisation Bildung verstöre, weil die Lehrpersonen als schlecht professionalisiert, die Kompetenzorientierung als schädlich oder die Klassen als zu groß erachtet werden. Auf jeden Fall gibt es humane und keine transzendenten Begründungen für die Bildungsmisere, was die (Erziehungs-)Wissenschaft auf den Plan ruft, hier nicht nur für kompensatorische Abhilfe, sondern für die Optimierung von Bildung und die Steigerung von Bildungserfolgen zu sorgen.

Fortschritts Hoffnung und wissenschaftliche Rationalisierung bilden jedoch lediglich eine Seite des Denkhorizonts der Moderne. Die andere Seite wendet sich mit Kritik an eben diese Fortschritts- und Rationalisierungsideen. Beide Seiten der modernen Medaille – Fortschritt und Kritik – eint der Rekurs auf das handlungsmächtige, moralische Subjekt, das zum *agens movens* gesellschaftlicher und individueller Veränderungen avanciert und sein Selbstverständnis daraus zieht, Produzent*in der Normen zu sein, die das kollektive und individuelle Leben als Wertegemeinschaft orientieren.

Insofern sich die moderne Gesellschaft nicht mehr auf ein göttlich fundiertes Wertesystem, auf eine sinn- und einheitsstiftende „prästabilisierte Harmonie“ (Leibniz 1990, S. 32) zu stützen vermag, bleibt sie, so formuliert es Jürgen Habermas in seinen Abhandlungen zum *Diskurs der Moderne* (1988, S. 16), darauf verwiesen, „ihre Normativität aus sich selbst (zu) schöpfen. Die Moderne“, so Habermas weiter, „sieht sich, ohne Möglichkeit der Ausflucht, an sich selbst verwiesen. Das erklärt die Irritierbarkeit ihres Selbstverständnisses, die Dynamik der ruhelos bis in unsere Zeit fortgesetzten Versuche, sich selbst ‚festzustellen‘“ (ebd.). Die Welt lässt sich offensichtlich nicht (mehr) auf einen Nenner bringen. Der Riss, der sich zwischen dem Grund und dem Begründeten innerhalb der sozialen Welt auftut, scheint epistemologisch nicht heilbar (Schäfer 2012, S. 8).

Immerzu treibt dieser Riss Begründungen für die soziale Wirklichkeit hervor, die sich nicht treffen und auch in Opposition zueinander treten können. Neben religiösen Begründungen gesellschaftlichen Zusammenlebens treten politische, ästhetische, ökonomische, rechtliche oder wissenschaftliche Rationalitäten. Die „Zentralperspektive“, so formuliert es Armin Nassehi (2017, S. 16), „wird aufgehoben. Es entsteht ein komplexes Wechselspiel von Unkoordiniertem, das doch aufeinander bezogen werden muss“. Die „Irritierbarkeit“ des modernen Selbstverständnisses, von der Habermas spricht, ist nicht zuletzt darin zu sehen, dass die Frage, welche normative Ordnung die richtige ist, wie sie im Detail gestaltet und durchgesetzt werden soll, aufgrund von „Perspektivendifferenz“ (Nassehi 2017, S. 62) und „Polykontextualität“ (Günther 1979) strittig bleiben muss. Dies gilt allemal für bildungspolitische Themen sowie pädagogisches Handeln und seine Rechtfertigung.

2 Zur Aktualität des Themas „Normativität“ in Sozialwissenschaft und Philosophie

In den vergangenen Jahren hat das Thema „Normativität“ in der Philosophie und den Sozialwissenschaften und damit auch in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewonnen (vgl. exemplarisch Stemmer 2008; Ahrens et al. 2011; Niedenzu 2012; Fuchs et al. 2013). Das Thema hat Konjunktur und steht ganz offensichtlich im Kontext neuer Ungewissheitserfahrungen. Tief greifende soziale, politische und wirtschaftliche Veränderungen deuten sich mit der sogenannten ‚Globalisierung‘ schon lange an. Alte politische Machtkonstellationen stehen zur Disposition, Flucht und Vertreibung, die gerechte Verteilung von Ressourcen, die Fragen nach Zugehörigkeit in der postnationalen Konstellation, die das Nationale aufs Neue hervortreibt, praktische Fragen der Umsetzung von Inklusion, technische, rechtliche und moralische Rahmenbedingungen der Digitalisierung, Entwicklungen der Biotechnologie und Horrorszenarien der ökologischen Forschung – all das sind und bleiben Dauerthemen nationaler und internationaler Politik, die auch in der Pädagogik Spuren hinterlassen. In Deutschland sind es – blickt man auf das Bildungssystem – die Diskussionen um Inklusion und Digitalisierung, um Bildungsgerechtigkeit oder um die Effektivität des Bildungssystems, in denen das Normativitätsproblem in der Spannung von Optimierungserwartung und ethischem Orientierungsbedürfnis eine je besondere Ausprägung erfährt. Politik und Öffentlichkeit, Schule, Eltern und Lehrpersonen verlangen nach Antworten. Sie suchen in unübersichtlichen Zeiten Lösungen für Probleme, die sich ihnen täglich stellen. Gesucht wird nach verbindlichen Normen und einem festen Grund, auf dem diese Normen stehen.

Alltagssprachlich verweisen die Begriffe „Norm“, „normativ“ und „Normativität“ ihrem Wortstamm entsprechend auf ein Richtsheit, ein Richtmaß, einen Standard, auf eine Referenzgröße also, die ursprünglich im Bereich der Baukunst für Exaktheit, Sicherheit und Einheitlichkeit sorgen soll. Im Alltag begegnet uns diese Art der Normierung von Dingen am Beispiel der sogenannten DIN-Norm. Mit Normen treten Orientierungspunkte in die soziale Welt, die Aussagen darüber zulassen, ob etwas richtig oder falsch ist, ob etwas eben der Norm entspricht oder von ihr abweicht (Koller 2008). Eine Norm kann heute in vielfältiger Form auftreten: als technische Norm, als Rechtsnorm, als kulturelle oder ästhetische Norm, als religiöse, als moralische oder als pädagogische Norm. Normative Wirklichkeiten konstituieren sich dort, wo es um die Bewertung und Regulierung menschlicher Aktivitäten geht. Normative Sätze sind Sätze, die ein Sollen oder ein Wollen formulieren. Sie treffen Aussagen darüber, was man tun darf und was nicht. Sie formulieren, was erlaubt oder verboten ist, aber auch, was man selbst will und für richtig hält. Normen werden in der alltäglichen Kommunikation als präexistent und präskriptiv betrachtet; sie dienen sozialen Regulativen und sanktionieren ein spezifisches Handeln. Sie sind binär codiert (eingehalten/nicht eingehalten) und an Erfüllung orientiert. Normen grenzen den Handlungs- und Freiheitsspielraum von Personen in einem bestimmten Kontext gleichsam „künstlich“ ein; künstlich eben deshalb, weil jede normative Wirklichkeit „Schöpfungen“ jenes Diskurses sind, der als Moderne bezeichnet wird. Normen, die uns heute „normal“ erscheinen, hätten auch anders ausfallen können. Unabhängig davon, ob man human- und sozialwissenschaftlich unter Normen Gebote, Verbote und Erlaubnisse, Maximen oder Handlungsanweisungen, (regulative) Werte oder Ideen, allgemeine Zwecksetzungen oder universelle Imperative versteht, hält sich bis heute eine Zweideutigkeit der Begrifflichkeit des Normativen, die einerseits das Allgemeine deskriptiv beschreibt und andererseits das Gesollte normativ fordert (vgl. Zirfas 2014).

Zugleich ist die Praxis der Normenerzeugung keineswegs auf die vernünftige Begründung oder diskursive Aushandlung in Philosophie, Wissenschaft oder einem – wo auch immer verorteten – aufgeklärten, herrschaftsfreien Diskurs festgelegt. Die Praxis der Normenerzeugung ist vielmehr allgegenwärtig. Normen umgeben uns in jedem Kontext, sie stehen uns nicht gegenüber, sondern wir bringen sie hervor und reproduzieren sie Sprechakt für Sprechakt. Wir sind von Normen umgeben und werden in unserem Denken, Handeln und Fühlen von ihnen orientiert. Michel Foucault spricht von *Dispositiven der Macht* (1978), von Normen, die nicht durch Recht anerkannt oder durch konkrete Personen repräsentiert sein müssen. Sie entfalten ihre Kraft durch organisatorische Routinen, schreiben

sich in unsere Körper ein und bestimmen unser Tun und unser Sprechen. Judith Butlers (1998) Überlegungen zur performativen Verkörperung von Normen und Pierre Bourdieus (2001) Studien zum Habitus, für den die Inkorporierung kulturellen Kapitals ein überaus bedeutsames Moment darstellt, sind hierzu einschlägig.

„Normativität“, so formulieren es Rainer Forst und Klaus Günther (2011, S. 16) aus einer anderen erkenntnistheoretischen Perspektive, sei „eine Art Bindung ohne Fesseln – also ein intelligibles Phänomen des Sichgebundensehens durch Gründe für bestimmtes Verhalten“. Im Gegensatz zu explizitem Zwang und oder roher Gewalt wird Normativität als eine „generalisierte Verhaltensteuerung“ (ebd.) bezeichnet. Sie orientiert das Entscheiden und Handeln von Personen, schränkt ihre Freiheitsspielräume ein, ohne direkt auf sie Einfluss zu nehmen. Zugleich eröffnen und sichern sie Spielräume des Handelns. Weil Normen Grenzen setzen, ermöglichen sie in einem absehbaren, gesicherten Rahmen Entfaltungs- und Entwicklungsoptionen. Normen und Normativität sind nach diesem Verständnis Ordnungen der Macht, die – und das ist entscheidend – nicht willkürlich erscheinen dürfen. Sie müssen sich rechtfertigen, weil und insofern dem Diskurs der Moderne der Schutz der Freiheit des autonomen, emphatischen Subjekts als unverhandelbare, letztlich aber auch wieder kontingente normative Prämisse eingeschrieben ist.

3 Normativität und Erziehungswissenschaft

Als Kind der Moderne bleibt auch die Pädagogik/Erziehungswissenschaft in das Normbegründungsproblem verstrickt. Dies geschieht auf mindestens drei Ebenen:

1. auf der Ebene der Begründung der Pädagogik als praktische Aufgabe;
2. auf der Ebene der Forschung über pädagogische Praxis sowie über Erziehungs- und Bildungsdiskurse, d. h. dort, wo die normativen Erwartungen an eine gute und wirksame pädagogische Praxis selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht werden;
3. auf der Ebene der epistemischen Gestalt der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin, die in Forschung und Lehre ebenfalls auf das Normproblem bezogen bleibt.

Ad 1: Auf der Begründungsebene geht es bspw. um die moraltheoretische Frage, durch welche Norm die Einschränkung der Freiheit von Personen, genauer gesagt von Kindern und Jugendlichen, gerechtfertigt werden kann. Blickt man hierfür

in die praktische Philosophie, besteht Konsens darüber, dass Normen dann rechtfertigungsbedürftig sind, wenn sie die Freiheit anderer Personen einschränken. Einigkeit besteht des Weiteren darin, dass Normen dann legitim sind, wenn sie erstens im Interesse aller formuliert, d. h. prinzipiell universalisierbar sind, und ihnen zweitens alle – so das klassische Argument des Kontraktualismus – zustimmen können (vgl. Stemmer 2013, S. 1–20).

Schwierig jedoch wird es, wenn dieser Konsens über die Gültigkeit eines universalistischen Arguments, der ja selbst wieder eine Norm enthält, begründet werden muss. Das zeigt sich deutlich am Dissens zwischen dem Moralphilosophen Peter Stemmer (2013) und dem politischen Philosophen Rainer Forst (2015, insb. S. 38–43). Forst meint, diese Metanorm klassisch mit der regulativen Idee einer allgemeinen Vernunft begründen zu können. Stemmer macht dagegen auf den begründungstheoretischen Riss der Moderne aufmerksam (vgl. Stemmer 2013, S. 77–127), dem auch die Position von Forst nicht entfliehen kann. Die Differenz der intelligiblen Vernunft und der Vielheit ihrer empirischen Stimmen bleibt theoretisch ungelöst.

Die Pädagogik hat sich selten mit den Begründungsproblemen einer solchen Metanorm befasst, vielleicht auch deshalb, weil sie als Kind der (säkularisierten) Moderne ihr Fundament auf eben dieser Metanorm aufgebaut hat. Von dieser kann sich die Pädagogik offensichtlich nicht lösen, „ohne“, wie es Jochen Kade (1999, S. 540) treffend formuliert, „einen wesentlichen historischen und systematischen Grund ihrer Existenz auszulöschen“. Man wird also Verständnis dafür aufbringen müssen, dass sich die pädagogischen Begründungsdebatten in der Moderne selten mit der prinzipiellen Frage nach der Begründbarkeit von Normen beschäftigt haben. Sie haben *grosso modo* von der Position einer säkularen Vernunftmoral aus argumentiert und diese in das allenthalben bekannte Erziehungsziel „Mündigkeit“ gegossen. Kontrovers war nie der aufklärerische Hintergrund des universalistischen Horizonts selbst, sondern immer nur das, was aus ihm für die Gestaltung der pädagogischen Praxis zu folgen habe. Dass Mündigkeit ein erstrebenswertes pädagogisches Ziel darstellt, kann als unstrittig gelten. Wie dieses Ziel dagegen praktisch erreicht werden kann und erreicht werden soll, ist ebenso strittig, wie die Frage, wer unter welchen Bedingungen als mündig bezeichnet werden kann – und wer wiederum diese Frage entscheidet. Wenn die jüngere und als unmündig verstandene Generation für einen aufgeklärten Diskurs noch nicht infrage kommt, wenn Kinder, die als „geistig behindert“ bezeichnet werden und sich selbst „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ nennen, hierfür möglicherweise nie infrage kommen werden, dann tritt das begründungstheoretische Problem der Pädagogik in aller Deutlichkeit hervor (vgl. Zirfas 1998).

Wie sollen jene, die unmündig genannt werden, einem Vertrag oder einem Arbeitsbündnis zustimmen, der oder das nur von Mündigen geschlossen werden kann? Das Problem, auf Freiheit einzuwirken, um Freiheit zu bewirken, das Immanuel Kant bereits in seinen 1803 erschienenen *Vorlesungen zur Pädagogik* erwähnt, lässt sich unter diesen Vorzeichen nur advokatorisch, d. h. in Stellvertretung der Interessen Unmündiger legitimieren. Den Entwurf für eine solche Begründung hat in der jüngeren Zeit Micha Brumlik mit seinem Buch *Advokatorische Ethik. Über die Legitimität pädagogischer Eingriffe* (1992) vorgelegt und diese Position 2013 in einem Aufsatz erneuert und bekräftigt. Erziehung wird hier „zu einer moralischen Pflicht, die die jeweils älteren Generationen den nachrückenden schulden“ (Brumlik 2013, S. 3). Was genau aus dieser Pflicht praktisch zu folgen hätte, bleibt jedoch kontrovers. Legitimieren sich pädagogische Eingriffe nur dann, wenn sie dem Eigenwert der Bildsamkeit des Subjektes zuträglich sind, oder auch, wenn sie im Dienste gesellschaftlicher Zwecksetzungen wie politischer Integration oder wirtschaftlicher Nützlichkeit geschehen? Auf den Kontext Schule bezogen: Ob Lehrpersonen alleine im Dienste des bildsamen Subjektes oder als Agent des Staates agieren oder vielleicht doch beiden Seiten gerecht werden sollen, all das ist begründungstheoretisch nicht endgültig zu lösen, sondern auf kontingenzbegrenzende Wertentscheidungen angewiesen. Bis wann wird ein pädagogisches Ziel noch im Dienste des Subjekts verfolgt, ab wann wird es durch dieses Ziel zum Objekt äußerer Zwecke gemacht? Die Frage ist seit der Aufklärung virulent, gilt als ausdiskutiert, aber nicht als gelöst. Ähnliches gilt für die Frage nach der Legitimität der eingesetzten Mittel. Pädagogisches Handeln soll im Sinne der Mündigkeit wirken, kann seine Effekte aber nicht kausal kontrollieren. Folgt aus dieser Unsicherheit, dass man pädagogische Eingriffe verstärken, die Freiheit des Kindes also einschränken soll, um seine zukünftige Freiheit zu sichern? Oder folgt aus ihr, dem Kind im Hier und Jetzt ein Mehr an Freiheit zu gewähren?

Ad 2: Das sogenannte *Normproblem der Pädagogik* hat Jörg Ruhloff in seiner gleichnamigen Studie bereits 1979 systematisiert. Heute wird man konstatieren müssen, dass die philosophische Reflexion auf das Begründungsproblem der pädagogischen Aufgabe in jüngerer Zeit keinen allzu großen Stellenwert mehr in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion eingenommen hat. Als Ausnahmen können die Diskussionen gelten, die mit Bezug auf die skeptisch transzendental-kritische Pädagogik in den letzten Jahren an der Universität Wien geführt wurden (Breinbauer und Weiß 2011; Breinbauer und Krause 2015). Andere Beiträge versuchen, den von Ruhloff erschlossenen Horizont der Thematik im Sinn der Erkenntnislogik von Charles Sanders Peirce (Radtke 2012) oder einer

geschichtsphilosophischen Auslegung des quasi-transzendentalen Ansatzes von Michel Foucault (Casale 2013) weiter zu entwickeln. Auch Versuche, mithilfe dekonstruktivistischer Einsätze die Normativität der Pädagogik mit Aporien und Paradoxien zusammenzudenken (Wimmer 2006) zählen hier dazu.

In Anlehnung an soziologische Konzepte oder an Gouvernamentalitätsstudien geht es aktuell stärker darum, die soziale Tatsache der Erziehung empirisch bzw. diskursanalytisch in den Blick zu nehmen. Wie werden in Schule und Unterricht, im Kindergarten oder der Familie Normen alltäglich verfertigt? Wie formieren sich Normen in der Praxis, wie wird die Praxis von ihnen überformt, wie schreiben sich diese Normen in das Erleben von Menschen, in ihre Körper und schließlich in ihre Biografie ein (Reh und Ricken 2012)? Unter den Stichworten Subjektivierung, Normalisierung oder der Idee, pädagogische Ordnungen zu rekonstruieren, ist neben die grundlagentheoretische Begründung von pädagogischen Normen die empirische Erschließung ihrer sozialen Grammatik und ihrer öffentlichen Thematisierungsformen getreten (Jergus und Thompson 2017). Durch ihre empirischen Wenden und ihre starke Anlehnung an sozialwissenschaftliche Ausarbeitungen hat sich die Erziehungswissenschaft den Begründungsproblemen der Pädagogik weitestgehend entledigt. Indem sie auf Distanz zu ihnen gegangen ist, hat sie sich selbst zum Gegenstand der Beobachtung gemacht.

Das Normproblem der Pädagogik ist der empirischen Forschung als methodologische Herausforderung jedoch dort erhalten geblieben, wo die Frage der Nützlichkeit und Anwendbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens ins Spiel kommt. In den vergangenen Jahren ist viel über die „implizite Normativität“ der empirischen Bildungsforschung diskutiert worden. In dieser Diskussion sind viele der alten Argumente des Positivismusstreits wieder aufgerufen worden (vgl. exemplarisch Heinrich 2016). So ist einmal mehr daran erinnert worden, dass Forschung nicht wertfrei zu haben sei, weil jede Forschung (normative) Interessen verfolgt und daher spezifische Fragen (nicht) stellt; weil in der empirisch-deskriptiven Beobachtung und Darstellung dessen, was ist, immer auch präskriptive Aussagen darüber enthalten sind, was sein soll; und schließlich auch, weil in die Interpretation des Beobachteten normative Einstellungen und Wertungen der Forschenden miteinfließen. Wird von einem Kontinuum zwischen deskriptiven und präskriptiven Sätzen ausgegangen, dann drängt sich die Frage auf, wie die Eigennormativität des pädagogischen Geschehens zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden kann, ohne sie durch eine normativ eingestellte Beobachterperspektive zu verdoppeln oder gar zu überformen (vgl. Meseth 2011; Dinkelaker et al. 2016). Auch ließe sich die Frage stellen, ob eine nicht-normative oder nicht-pädagogische Beobachtung pädagogischer Phänomene – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Forderung nach der praktischen Verwertbarkeit

erziehungswissenschaftlichen Wissens einerseits sowie emanzipatorischer Aufklärung andererseits – überhaupt möglich bzw. erstrebenswert ist.

Das Thema der impliziten und expliziten Normativität empirischer Forschung gehört zu einem Grundproblem moderner Wissenschaft, die sich im Spannungsfeld von Wahrheit und Nützlichkeit verorten muss (Kaldewey 2013) und für die sich das Sein-Sollen-Problem auf der Ebene ihrer Forschungsprogramme wiederholt.

Ad 3: Fragt man schließlich nach der epistemischen Gestalt der Erziehungswissenschaft und ihrem Verhältnis zum Normproblem der Pädagogik, sind starke Überschneidungen zum skizzierten Normativitätsproblem der empirischen Forschung zu erkennen. Auch hier dominiert die Unterscheidung von Deskription und Präskription, wenn die Struktur des erziehungswissenschaftlichen Wissens beschrieben wird. Es hat sich eingebürgert, die Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld von normativ-präskriptiven und kognitiv-deskriptiven Formen der Wissensproduktion zu verorten. Hervorgehoben wird, mit Peter Fuchs gesprochen, die „schwierige Doppelstellung“ (Fuchs 2007, S. 69) der Erziehungswissenschaft, die zwischen wissenschaftlicher Disziplin und praxisbezogener Profession, zwischen Dogmatik und Erkenntnis, zwischen pädagogischer Selbst- und wissenschaftlicher Fremdbeschreibung, zwischen Wahrheits- und Nützlichkeitsdiskursen changiert. Wie die Erziehungswissenschaft mit der dualen Motivstruktur moderner Wissenschaft von Wissenschaftsautonomie und Wissenschaftsrelevanz (-nützlichkeit/-anwendbarkeit) in Forschung und Lehre umgeht, ist möglicherweise auch deshalb eine empirisch bislang weitestgehend offene Frage, weil die analytische Trennung dieser Pole in eins gesetzt wurde mit der Möglichkeit, sie auch in der Forschungs- und Lehrpraxis getrennt voneinander handhaben zu können.

Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft hieß es bei Wolfgang Brezinka (1971) programmatisch. Seine Idee war es, die Erziehungswissenschaft als Normalwissenschaft zu etablieren, die sich von den Fragen der Erziehungsphilosophie und der Praktischen Pädagogik weitestgehend lösen sollte. Ein arbeitsteiliges Vorgehen ohne größere Berührungspunkte sollte es werden.

Man kann diesen Versuch von Brezinka als einen Beitrag dazu werten, die Komplexität der erziehungswissenschaftlichen Forschung, aber auch ihre Lehre, so zu reduzieren, dass Fragen der praktischen Pädagogik, die für das Handeln in der Praxis zuständig ist, und die ethischen Betrachtungen der Erziehungsphilosophie, die die Wertfragen klären sollten, aus der Erziehungswissenschaft ausgeschlossen werden sollten. Die Frage bleibt, ob dies möglich ist: Denn schon die Verwendung spezifischer Begriffe – man denke bspw. an Erziehung, Bildung, Lernen, Kompetenz oder Kindergarten, Schule, Gesundheits- und Medienpädagogik – erhebt (implizit) einen normativen Anspruch und lässt es

problematisch erscheinen, von einer wertfreien erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sprechen. Und wie es gelingen kann, als Forscher*in wissenschaftliche Formulierungen zu finden, die nach Brezinka frei von Emotionen sein müssen und daher auch bei den Lesenden keine solche wecken dürfen, wird ebenso sein Geheimnis bleiben wie seine Forderung, dass man als Erziehungswissenschaftler*in Formulierungen finden soll, die keine Form pädagogischen Handelns nahelegen.

Wie schon in der Diskussion um die Normativität empirischer Forschung deutlich wurde, wird gelegentlich der „triviale“ Sachverhalt ausgeblendet, dass (Erziehungs-)Wissenschaft mit all ihren Facetten von Menschen gemacht und rezipiert wird und insofern nicht nur mit anthropologischen, sondern auch mit sozialen oder kulturellen „Gegebenheiten“ zu rechnen hat. Das mag sich in Zukunft ändern, wenn intelligente Wissenschaftsmaschinen mit ihren selbstlernenden Algorithmen nicht nur die theoretischen Rahmenbedingungen und die praktischen Anweisungen, sondern auch die normativen Einschätzungen – ggf. im Sinne Brezinkas effektiv und effizient ausdifferenziert – übernommen haben. Vielleicht bekommen wir dann eine Erziehungswissenschaft, die objektiv, reliabel, valide und letztbegründet ist. Bis dahin hilft nur eine selbstkritische Haltung des Forschenden sowie eine kritische Offenlegung aller Normativitäten, die in die wissenschaftliche Praxis miteingehen.

Der Band ist in fünf Teile und zwei *Intermezzi* gegliedert. Die *Intermezzi* wurden während der Tagung innerhalb einer Podiumsdiskussion vorgetragen und haben im Buch die Funktion einer Intervention übernommen. Sie spitzen Thesen zur Anregung der Diskussion zu, sie klären einige Punkte, kritisieren Selbstverständlichkeiten und ordnen das Feld.

Im ersten Teil *Disziplintheoretische Zugänge* steht explizit die Normativität der Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt. Der Beitrag von *Nicole Balzer* und *Johannes Bellmann* bettet die Frage nach der Normativität in den Kontext der Selbstkonstitution der Erziehungswissenschaft als distanzierter Beobachtung des Pädagogischen ein. Eine Möglichkeit, die Frage nach der Normativität neu zu justieren, sehen Balzer und Bellmann in der Infragestellung der Trennung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Thorsten Fuchs'* disziplintheoretische Überlegungen zur Normativität gehen von einer Kritik an der gängigen Fokussierung der Thematik auf theoretische Zusammenfassungen und praktische Vorschläge aus und konzentrieren sich auf die Grundstrukturen der Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung ihrer Wissensformen.

Der zweite Teil *Begründungstheoretische Zugänge* erschließt die Frage nach der Normativität aus einer theoretischen, bildungsphilosophischen Perspektive

und zeichnet sich durch den Rekurs auf ein reiches Spektrum von Denktraditionen aus. Der Beitrag von *Stefan Weyers* bildet ein Scharnier zwischen der disziplin-theoretischen Verortung der Problematik und deren theoretischer Begründung. Sein Plädoyer für die Betrachtung der Menschenrechte als normative Leitkategorie situiert er im Spannungsverhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Carsten Bünger* rückt in seinem Beitrag von einer universalistischen positiven Bestimmung von Normativität ab. In Anlehnung an eine pädagogische Tradition, die bis auf Jean-Jacques Rousseau zurückgeführt werden kann, betont er die Bedeutung einer negativen Normativität, die sich im Modus der Kritik artikuliert. Wie schon Balzer und Bellmann bewegt sich auch *Ricarda Biemüller* in ihren Analysen zwischen einer disziplingeschichtlichen Rekonstruktion des Normproblems, die in diesem Fall ideengeschichtlich ausgerichtet ist, und seiner begrifflichen Bestimmung. Nachdem sie die einschlägigen Auseinandersetzungen mit dem Normproblem nach 1945 einerseits von der kantischen, andererseits von der hegelschen Tradition aus erörtert hat, setzt sie sich in Anlehnung an die Kritische Theorie für eine geschichtsphilosophische Bearbeitung der subjektphilosophischen Perspektive der Normativität ein. Mit einer kritischen Bewegung gegenüber den bis jetzt geschilderten Positionen verschiebt *Edgar Forster* in seinem Beitrag die Ebene der Problematisierung. Epistemologisch betrachtet fasst er Normativität als Repräsentationsproblem sozialer Wirklichkeit, das es aus einer postkolonialen Perspektive zu dekonstruieren gelte.

Dem zweiten Teil folgt ein erstes *Intermezzo*. Die Intervention von *Jörg Ruhloff* macht darauf aufmerksam, dass das Normproblem uneinlösbare Ansprüche auf Letztbegründung nach sich zieht. Statt des Rekurses auf Normen und Normierungen, der aus seiner Sicht eine problematische Trennung von theoretischer und praktischer Vernunft voraussetzt, befürwortet er einen pädagogischen Vernunftgebrauch. In der nächsten Intervention führen *Christiane Thompson* und *Daniel Wrana* die gegenwärtige Abwehr von Normativität auf eine erstarkende Methodisierung und Evidenzorientierung in der Erziehungswissenschaft zurück. Sie schlagen vor, Normativität als zentralen Aspekt erziehungswissenschaftlicher Forschung zu betrachten und sich stärker mit den praktischen und ethischen Konsequenzen der Forschung zu beschäftigen.

Die theoretische Perspektivierung der Problematik konzentriert sich im dritten Teil *Normativität und Bildung* auf bildungstheoretische Zugänge. *Lothar Wigger* kritisiert in seinem Beitrag die implizite Normativität der angeblich wertfreien Bildungsforschung und verteidigt den reflexiven Gebrauch einer bildungsorientierten Normativität, die ihre Kraft aus dem kritischen und emanzipatorischen Potenzial des Bildungsbegriffs schöpft. Wie schon Fuchs distanziert

sich *Thomas Rucker* von einer Betrachtung der Normativität in inhaltlicher Hinsicht. In seinem Fokus rückt wieder die Form des Wissens ins Zentrum der Analyse, die hier als kategoriale Bildung im Kontext allgemeindidaktischer Reflexion bestimmt wird.

Im vierten Teil *Perspektiven auf Kindheit, Familie und Schulunterricht* wird die Frage nach der Normativität in Bezug auf konkrete Forschungsperspektiven und pädagogische Felder weiter konturiert. *Sebastian Schinkel* widmet sich der Analyse normierter Vorstellungen von Kindheit und Elternschaft im Kontext einer Gesellschaft, die an Konkurrenz orientiert ist und den Wetterwerb um soziale und ökonomische Positionen durch den Erwerb sogenannter Kompetenzen reguliert. *Dominik Krinninger* moniert den normativ aufgeladenen Gebrauch von Bildung und die daraus entstehende Dethematisierung von Erziehung in der Erziehungswissenschaft; exemplarisch wird dazu der Diskurs der Familie herangezogen. Aus einer systemtheoretischen Perspektive beobachtet *Oliver Hollstein* die Funktion von Normativität in familiären und schulischen Kommunikationsstrategien. Das stillschweigende Auftauchen normativer Vorstellungen in Ausnahmensituationen zeigt *Wiebke Hiemisch* am Beispiel von Lebenserinnerungen von Child Survivors.

Im zweiten *Intermezzo* intervenieren *Peter Vogel* und *Frank-Olaf Radtke*. Was nach Vogel in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zur Normativität fehlt, ist die Betrachtung und Unterscheidung ihrer unterschiedlichen Facetten. Versucht man das Feld zu ordnen, ist für ihn die Normativität wissenschaftlicher Aussagen von der im Objektbereich zu unterscheiden. Ähnlich sollen die praktischen von den theoretischen Entscheidungen differenziert werden. Radtkes Intervention geht vom zirkulär angeordneten Grundproblem sozialwissenschaftlicher Theoriebildung aus. Insofern stellt er sich die Frage nach der Möglichkeit einer Verortung von Kritik. Eine Antwort findet er in der von Luc Boltanski geschilderten Denkfigur einer komplexen Außenposition, die über die Normativität des Feldes reflektiert, in die sie selbst verstrickt ist.

Im letzten Teil *Methodologische Zugänge* führt *Frank Beier* den Rekurs auf Normativität in den Sozialwissenschaften auf die Kontingenz sozialer Phänomene zurück. Unter Berücksichtigung dieses strukturellen Zusammenhangs schlägt er eine normativ ausgerichtete Objekttheorie als reflexiven methodologischen Zugang der Erziehungswissenschaft vor. Daran schließt sich der Beitrag von *Robert Kreitz* an, der in Folge der Feststellung einer durchgängigen und sachlich bestimmten Ausblendung des Postulats der Wertfreiheit am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung deren reflexiv ethische Fundierung vertritt.

Bemüht man sich, die Fäden aus dem vielfältigen Spektrum der Beiträge und der damit verbundenen theoretisch und methodologisch vertretenen Positionen

zusammenzuziehen, lassen sich einige Linien und Versuche hervorheben. Noch präsent in der Diskussion zur Normativität in der Erziehungswissenschaft ist die Auseinandersetzung zwischen denjenigen, die theoretische und praktische Vernunft bzw. Erkenntnistheorie und Moral wissenstheoretisch unterscheiden, und denen, die für eine Aufhebung dieser Trennung zugunsten eines pädagogischen Vernunftgebrauchs bzw. eines Konzepts kategorialer Bildung plädieren. Der Versuch, den pädagogischen Vernunftgebrauch jenseits einer rein transzendentalen Perspektive weiter zu denken, wird im Modus der bestimmten Negation in doppelter Hinsicht verfolgt, einerseits als Dekonstruktion normierender Vorstellungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen, andererseits als geschichtsphilosophisch bestimmte Form der Kritik. Schließlich erfolgt im vorliegenden Band die epistemologische Betrachtung der Normativität aus dem Blickwinkel erkenntnistheoretisch unterschiedlich begründeter Formen von Normierungen, die sich ideengeschichtlichen, hermeneutischen, systemtheoretischen, poststrukturalistischen und postkolonialen Zugängen verdanken.

Literatur

- Albert, H. (1984). *Kritische Vernunft und rationale Praxis*. Stuttgart: Reclam.
- Ahrens, J., Beer, R., Bittlingmayer, U., & Gerdes, J. (Hrsg.). (2011). *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, F., Scheller, B., & Schneider, U. (Hrsg.). (2016). *Die Ungewissheit des Zukünftigen. Kontingenz in der Geschichte*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (Schriften zu Politik & Kultur 4, hrsg. von M. Steinrück). Hamburg: VSA-Verlag.
- Breinbauer, I., & Weiß, G. (Hrsg.). (2011). *Vom bildungstheoretischen Ort/Nicht-Ort des Empirischen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Breinbauer, I., & Krause, S. (Hrsg.). (2015). *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Brumlik, M. (1992). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld: KT-Verlag.
- Brumlik, M. (2013). Kindeswohl und advokatorische Ethik. *EthikJournal*, 1, 1–14.
- Butler, J. (1998). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Casale, R. (2013). Das Ungedachte als Aufgabe. Einige Überlegungen zum geschichtlichen Horizont der Erziehungswissenschaft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2013, 266–276.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Was ist Philosophie?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forst, R. (2015). *Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Forst, R., & Günther, K. (Hrsg.). (2011). *Die Herausbildung normativer Ordnung, Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Fuchs, T., Jele, M., & Krause, S. (Hrsg.). (2013). *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fuchs, P. (2007). Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 69–82). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Günther, G. (1979). Life as Polycontextuality. In G. Günther, *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. 2* (S. 182–306). Hamburg: Meiner.
- Heinrich, M. (2016). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 4, 431–447.
- Habermas, J. (1988 [1985]). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jergus, K., & Thompson, C. (Hrsg.). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 527–544.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Transkript: Bielefeld.
- Kant, I. (1966 [1803]). *Über Pädagogik* (Werkausgabe Bd. VI, hrsg., von Wilhelm Weichedel) (S. 691–761). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koller, P. (2008). Norm. In S. Gosepath, W. Hinsch & Beate Rössler (Hrsg.), *Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie* (S. 913–918) Berlin: De Gruyter.
- Koselleck, R. (1995). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leibniz, G. W. (1990 [1720]). *Monadologie*. Stuttgart: Reclam.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12, 177–199.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S., & Rabenstein, K. (2016). Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld zwischen traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In J. Dinkelaker, W. Meseth, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 13–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nassehi, A. (2017). *Die letzte Stunde der Wahrheit. Kritik der komplexitätsvergessenen Vernunft*. Hamburg: Murmann.
- Niedenzu, H.-J. (2012). *Soziogenese der Normativität. Zur Emergenz eines neuen Modus der Sozialorganisation*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Radtke, F.-O. (2012). Tatsachen und Werte. Erziehungswissenschaft zwischen Expertise und Kritik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88, 169–308.

- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.
- Ruhloff, J. (1979). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Schöningh: Paderborn.
- Stemmer, P. (2008). *Eine ontologische Untersuchung*. Berlin: de Gruyter.
- Stemmer, P. (2013). *Begründen, Rechtfertigen und das Unterdrückungsverbot. Studien zu Moral und Normativität*. Berlin: de Gruyter.
- Wimmer, M. (2006). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Zirfas, J. (1998). Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus der Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In H. Eberwein & A. Sasse (Hrsg.), *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff* (S. 96–119). Berlin: Luchterhand.
- Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 675–685). Wiesbaden: Springer VS.

Teil I

Disziplintheoretische Zugänge

Die Erziehung der Theaterperspektive

Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Nicole Balzer und Johannes Bellmann

Zusammenfassung

Die in den 1960er und 70er Jahren vollzogene Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft war im Kern mit der Unterscheidung zwischen einer normativen Innenperspektive und einer nicht-normativen Außenperspektive auf Erziehung verbunden. In einem disziplingeschichtlichen Rückblick untersucht der Beitrag diese Selbstkonstitution der Erziehungswissenschaft als distanzierte Beobachtung des Pädagogischen aus der Theaterperspektive. Rekonstruiert wird in einem ersten Schritt, entlang welcher Unterscheidungen sich das Wissen der Disziplin vom Wissen der Profession abzugrenzen begann. Im zweiten Schritt wird verdeutlicht, inwiefern die Konstruktion der Erziehungswissenschaft paradoxerweise gerade mit normativen und pädagogischen Positionierungen der Erziehungswissenschaft einhergeht, und zwar sowohl innerwissenschaftlich gegenüber Pädagogik als Wissensform als auch außerwissenschaftlich gegenüber der pädagogischen Praxis und deren Wissen(sform). In einem dritten Schritt wird angedeutet, wie sich die angesprochenen Dichotomisierungen überwinden ließen, womit zugleich Ausblicke auf eine Erziehungswissenschaft jenseits der Theaterperspektive gegeben werden.

N. Balzer (✉) · J. Bellmann

Westfälische Wilhelms-Universität, Münster, Deutschland

E-Mail: n.balzer@uni-muenster.de

J. Bellmann

E-Mail: johannes.bellmann@uni-muenster.de

Schlüsselwörter

Erziehungswissenschaft · Pädagogik · Normativität · Wissenschaftstheorie · Erkenntnistheorie · Analytische Philosophie · Kritischer Rationalismus · Pragmatismus · Neopragmatismus

Der Titel des Beitrags enthält eine kalkulierte Doppeldeutigkeit: Zum einen geht es um Erziehung, wie sie sich aus der Theaterperspektive darstellt. Hiermit meinen wir die Perspektive „kritisch distanzierter Beobachtung“ (Tenorth 1994, S. 23) und normativer Enthaltensamkeit, die gemäß ihrer gängigen Selbstbeschreibungen das Kennzeichen der Erziehungswissenschaft ist bzw. sein soll, welche sich genau durch diese Perspektive von einer praktisch involvierten und engagierten Pädagogik zu unterscheiden beginnt. Pädagogik, so die Annahme, ist das Geschehen auf der Bühne. Erziehungswissenschaft nimmt im Zuschauerraum Platz.

„Die Erziehung der Theaterperspektive“ meint *zum anderen*, dass die Einübung einer solchen kritisch distanzierten Perspektive selbst eine Art Erziehungsprojekt war, in dem es um die disziplinpolitisch bedeutsame Normalisierung der Erziehungswissenschaft und ihres Personals ging. Es war gewissermaßen ein Prozess der *Disziplinierung der Disziplin*, den jeder zu durchlaufen hatte, der oder die in der Disziplin etwas werden wollte. Wer sich dieser Disziplinierung nicht unterwarf, gehörte nicht zur Erziehungswissenschaft, ja gehörte überhaupt nicht zu dem, was man als Wissenschaft bezeichnen mochte. Pädagogik wurde zur Reflexionstheorie im Erziehungssystem erklärt. Sofern es noch Pädagogik im Wissenschaftssystem gab, waren das gewissermaßen Restbestände einer Wissensform, die sich im Funktionssystem geirrt hatte. Systemtheoretisch informierte Wissenschaftsforscher haben diesen verirrten Pädagogen damals mehr oder weniger freundlich den Ausgang gezeigt.

Aus heutiger Sicht wirft die Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft verschiedene Rückfragen auf, die eng mit der Frage nach der Normativität der Erziehungswissenschaft verknüpft sind. So lässt sich z. B. zeigen, dass die normative Enthaltensamkeit der Theaterperspektive nicht durchgehalten wird, sondern normative Aussagen häufig in unkontrollierter Weise wieder eingeführt werden. Hans-Rüdiger Müller (2013) hat darauf hingewiesen, „dass wir uns über uns selbst täuschen, wenn wir meinen, uns in normativer Neutralität den Gegenständen des erziehungswissenschaftlichen Interesses zuwenden zu können, während in unserem faktischen Forschungshandeln und unserer Interpretation der Forschungsergebnisse normative Orientierungen unbemerkt ihren Einfluss ausüben“ (S. 40).

Diese Mahnung scheint uns nicht nur für die Erziehungswissenschaft angebracht, sondern auch für die empirische Bildungsforschung bzw. die Bildungswissenschaften. Unser kritischer Blick auf die Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist also nicht nur von historischem Interesse

für eine Disziplin, die vielleicht gegenwärtig bereits in ihre post-disziplinäre Phase eintritt. In einem ersten Schritt unseres Beitrags soll es aber nun um einen disziplingeschichtlichen Rückblick gehen: Wie kam es zur Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft und entlang welcher Unterscheidungen begann sich das Wissen der Disziplin vom Wissen der Profession abzugrenzen? Im zweiten Schritt verdeutlichen wir, inwiefern die Konstruktion der Erziehungswissenschaft paradoxerweise gerade mit *normativen* und *pädagogischen* Positionierungen der Erziehungswissenschaft einhergeht, und zwar sowohl innerwissenschaftlich gegenüber Pädagogik als Wissensform als auch außerwissenschaftlich gegenüber der pädagogischen Praxis und deren Wissen(sform). In einem dritten Schritt werden wir andeuten, wie sich die angesprochenen Dichotomisierungen überwinden ließen, womit zugleich Ausblicke auf eine Erziehungswissenschaft jenseits der Theaterperspektive gegeben werden.

1 „... sozusagen ‚diesseits von Gut und Böse‘“ (Lochner): Die dichotomisierende Konstruktion von ‚Erziehungswissenschaft‘

Es war bekanntlich Wolfgang Brezinka, der in den 1970er Jahren zur Wandlung ‚von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft‘ aufgefordert und dieser in seinen Schriften Konturen verliehen hat. Dabei richtete sich der von ihm entfaltete paradigmatische Zuschnitt der Erziehungswissenschaft gegen verschiedene Varianten einer ‚Praktischen Pädagogik‘, beinhaltete aber vor allem eine Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – und darin zugleich eine programmatische Verabschiedung von einer *normativen* Wissenschaft von der Erziehung. Im Folgenden wollen wir nun verdeutlichen, inwiefern die Konstruktion der *Nicht-Normativität* von ‚Erziehungswissenschaft‘ entlang von *drei Dichotomien* verläuft, über welche die Wissenschaft von der Erziehung in eine distanzierte – „sozusagen ‚diesseits von Gut und Böse‘“ (Lochner 1960, S. 8) liegende¹ – ‚Theaterperspektive‘ gegenüber der pädagogischen Praxis gebracht wird.

¹Lochner gilt in Brezinkas Schriften neben Otto Willmann, Aloys Fischer, William James, Wilhelm August Lay, Ernst Meumann und Peter Petersen als „Bahnbrecher“ (Brezinka 1971, S. 179) und „Vorkämpfer für eine Erziehungswissenschaft als theoretische Realwissenschaft“ (ebd., S. 172). Ihnen allen sei gemeinsam gewesen, „daß sie den gedanklichen Konstruktionen der philosophischen Pädagogik den Kampf ansagten und die Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik durch Beobachtung der Tatsachen forderten“ (ebd., S. 49). Dabei hätten sie aber, als „Anhänger des naiven Empirismus“ (ebd.), „übersehen, daß man von der Wirklichkeit nur etwas erfährt, wenn man gezielte Fragen an sie richtet“ (ebd.).