

Bildungsforschung: Beiträge der Erziehungs- und Bildungsphilosophie

Johannes Drerup

Die zentralen Aufgaben der Erziehungs- und Bildungsphilosophie bestehen traditionell in der Reflexion und Bearbeitung von Fragen der theoretischen Konzeptualisierung, der Ermöglichung und der Legitimation von Erziehung und Bildung. In dem methodologischen Streit um die spezifischen Aufgabenbestimmungen und legitimen Domänen von Erziehungs- und Bildungsphilosophie im Verhältnis zur Bildungsforschung, der nicht zu Unrecht als eine Neuaufgabe des Positivismusstreits (Vogel 2015) gedeutet wurde, werden in der Regel alle drei Fragen verhandelt. In letzter Zeit rückten diesbezüglich aus erziehungs- und bildungsphilosophischer Sicht die ‚normativen Implikationen‘ des Bildungsbegriffs vermehrt in den Fokus (Rieger-Ladich 2014; Koller 2016). In meinem Beitrag möchte ich drei Thesen diskutieren und verteidigen, die den spezifischen Zugang und Beitrag der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zur Bildungsforschung klären sollen.

1 Erziehung und Bildung sind die Themen!

In bildungsphilosophischen Debatten besteht derzeit eine Diskrepanz zwischen der Konjunktur von pädagogischen Unmöglichkeitstheoremen sowie entsprechenden Metaphoriken der Selbstkreation und -konstruktion (Bildungsprozesse können, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt *pädagogisch* kontrolliert initiiert werden) und der *gleichzeitigen* Konjunktur von Krea-tions- und Konstitutionsmetaphoriken, die in unterschiedlicher Weise von einer strukturellen Isomorphie von Selbst- und Fremdführung ausgehen (machttheoretische Ansätze/Subjektivationstheorien). So wird im Rahmen von Abwehr- und Kompensationstheoremen, die auch als Reaktion auf empirische Bildungsforschung in Stellung gebracht werden, immer wieder aufs Neue die radikale Nichtsteuerbarkeit, Unverfügbarkeit und Intransparenz von Bildungsprozessen behauptet. Auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen abgestellte Formen pädagogischer Initiation werden dagegen pathologisiert und mit Erledigungsmetaphern belegt, die radikale ontologische, epistemologische, normative und empirische Diskontinuitäten unterstellen (vgl. Wegerif 2017). Die damit verbundene latent antipädagogisch anmutende Verrätselung und Verdunklung der Technologieproblematik und der Usancen pädagogischer Arbeit ist nur wenig alltagstauglich, ignoriert zentrale Funktionen von (Grund-)Bildung – „Interaktion erwartbar zu machen, und zwar nicht nur in

einem großen moralischen Sinne, sondern ganz alltäglich“ (Tenorth 2008, S. 29) – und lässt auch Pädagoginnen, Pädagogen und ihre Adressatinnen sowie Adressaten im Regen stehen, die sich den Luxus einer Nobilitierung von Unmöglichkeiten, Unverfügbarkeiten und Unvorhersagbarkeiten nicht leisten können bzw. nicht leisten wollen. Während diese durchaus klassischen normativen (sozial-)ontologischen und epistemologischen Prämissen über die ‚Struktur von Bildung‘ und die vermeintlich positiven Effekte von ‚Offenheit‘ selten auf ihre theoretische und empirische Plausibilität geprüft und in der Regel einfach als ‚irgendwie plausibel‘ gesetzt werden, findet in Form von Macht- und Subjektivationstheorien schon seit Längerem ein Typus von kritischer Erziehungswissenschaft große Beachtung, der auch deshalb „im Begriff ist sich selbst abzuschaffen“ (Herzog 2008, S. 46f.), weil er zwar mit starken normativen Setzungen und Beschreibungen in Form von Dramatisierungsrhetorik und Produktionsmetaphorik operiert, es jedoch vermeidet, einen ‚kritischen‘ Diskurs über Fragen und Probleme zu führen, die den eigenen normativen Theorierahmen in Schwierigkeiten bringen könnten. Da es schließlich genügend Gleichgesinnte in der Überzeugungsgemeinschaft gibt, die den mit pessimistischen Gesellschaftsdiagnosen gekoppelten verkappten technologischen ‚Optimismus‘ macht- und subjektivationstheoretischer Ansätze teilen, kann man weiter von starken und häufig schlicht unplausiblen Annahmen über die *Effekte* pädagogischer Arrangements und Praktiken auf Selbst- und Weltverhältnisse von *tendenziell* „oversocialized men“ bzw. „(wo-)men and children“ (Wrong 1961) ausgehen, ohne diese aber in der Regel zu prüfen – wohl auch deshalb, weil man sie nur schwer überprüfen kann. Man erspart sich die nahe liegende Frage, ob es nicht auch qualitative, normative relevante Differenzen zwischen unterschiedlichen Formen der Fremd- und Selbstregulierung geben könnte, die man nicht nur normativ beschreiben, sondern auch aus einer dezidiert pädagogischen und legitimationstheoretischen Perspektive begründen könnte (vgl. z.B. die systematische Auseinandersetzung von Culp 2017).

Diese eigentümliche Diskrepanz zwischen Wirkungskepsis und Wirkungsoptimismus, zwischen pädagogischem Neoexistentialismus und recycelter Sozialisationstheorie, verweist auf einen zentralen blinden Fleck in einer bildungsphilosophischen Reflexion, die dazu tendiert, den Erziehungsbegriff als *Zentralbegriff der Erziehungswissenschaft* (Nohl 2018) und die damit verbundenen klassischen Problemvorgaben (pädagogische Paradoxie etc.) auszublenden. Während mit dem Bildungsbegriff Themen verbunden sind, die nicht allein der Erziehungswissenschaft als Disziplin zuzuordnen sind (Tenorth 2016), besteht ein spezifischer Beitrag der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zur Bildungsforschung darin, so die *erste* These, Erziehung *und* Bildung in ihrem Zusammenhang zu rekonstruieren und genuin erziehungstheoretische Perspektiven auf die Ermöglichung von Bildung als „gesellschaftlich universeller Spezialfunktion“ und sozialer Tatsache (Te-

north 2018, S. 52) zu entwerfen (so auch Benner 2015). Dazu ist es notwendig und längst überfällig, die in diesem Kontext rituell aufgerufenen und hochgradig standardisierten Duale und binären Schematisierungen zu problematisieren, die Kooperationen mit empirischer Bildungsforschung als interdisziplinär-pluralistischem Projekt blockieren: z.B. Basiskompetenzen als Grundbildung vs. Bildung (Tenorth 2016), Evidenz vs. normative Bewertung (Brighouse et al. 2018). Da weder die Frage, wie Erziehung und Bildung in modernen Gesellschaften theoretisch zu konzeptualisieren sind, noch die Frage, wie Bildung durch Erziehung und auch Erziehung durch Bildung im Rahmen intergenerationaler Reproduktion von Gesellschaft möglich und verwirklicht werden, allein durch Erziehungs- und Bildungsphilosophie oder allein durch empirische Bildungsforschung angemessen beantwortet werden kann, führt hieran längerfristig kein Weg vorbei.

2 Gute und Schlechte Bildung: keine Provokation, eine Feststellung

Warum lässt sich bis heute kaum sinnvoll über „good Bildung“ oder „bad Bildung“ (Fendler 2008, S. 39) sprechen? Dass die Rede über *schlechte* Bildung alltags- und wissenschaftssprachlichen Intuitionen zuwiderläuft, zeigt sich schon daran, dass es hierzulande immer noch als eine „Provokation“ gilt (Rieger-Ladich 2014), davon auszugehen, dass es auch Verfallsformen von Bildung geben könnte. Man kann die Widerständigkeit der sehr – man möchte fast sagen furchtbar – ‚deutschen‘ Sondersemantik zwar sicherlich historisch erklären (Prange 2006), zugleich bleibt die Tendenz, Bildung in Deutschland mit einer pathosgeladenen Aura zu versehen, sowohl aus historischen Gründen als auch aus aktuellen Gründen (ca. 7 Millionen funktionale Analphabeten) doch etwas irritierend.

Bildung sollte man jedoch nicht schon aufgrund normativ-begrifflicher Vorentscheidungen von Kritik ausnehmen: Weder durch Verweis auf den Alltagssprachgebrauch oder auf vermeintliche normative Konstitutionsbedingungen des Begriffs, der Praxis oder der immanenten normativen Struktur von ‚Bildung‘ (was auch immer das im Einzelnen jeweils sein mag) lässt sich plausibel begründen, dass wir es a priori oder prima facie mit etwas Wünschenswertem oder Förderungswürdigen zu tun haben. Analyse und Kritik, Wertungen und Beschreibungen – so lässt sich unter anderem aus der Perspektive einer pädagogischen Metaphorologie zeigen (Drerup 2015) – sind zwar in der Regel im Streit um Bildung aufs Engste miteinander verknüpft. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Evaluation und Deskription per se als analytisch *unhintergehbare* Einheit aufzufassen wären. Entsprechende Einheitsbehauptungen scheinen sich vielmehr besonders gut zu eignen, um Engführungen der Aufgaben von Bildungsphilosophie als politisierter Zeitdiagnostik zu

begründen, die im Namen partikularer, argumentativ selbst kaum hinreichend ausgewiesener normativer Postulate in Sachen ‚Kritik‘ paternalistisch begründete Deutungshoheit beansprucht und den eigenen pädagogischen und politischen Pessimismus als nicht verhandelbare *default option* setzt. Nur unzureichend berücksichtigt wird in diesem Rahmen, dass sich solche globalen Verfallsdiagnosen als unzutreffende Formen von Fortschrittsphobie erweisen können, die auf symptomatische Fehlschlüsse zurückzuführen sind (vgl. z. B. die empirisch informierte Perspektive von Pinker 2018).

Verwendet man einen Begriff deskriptiv-analytisch und nicht als normativ positiv geladenen dichten Begriff, der automatisch positive Wertungen nach sich zieht, *so hat dies nicht zur Folge*, dass damit Fragen nach der Legitimation von Bildung in demokratischen Gesellschaften irrelevant werden. Im Gegenteil: Bildung mag zwar nicht mehr auf *ein* unumstrittenes Ziel festgelegt werden können. Daraus folgt jedoch nicht, so die *zweite* These, dass sich diese Prozesse nicht auf Basis guter Gründe und Begründungen und ausgehend von einer pluralistischen Axiologie rekonstruieren sowie mit Bezug auf unterschiedliche normativ-evaluative Dimensionen und Rechtfertigungskontexte (moralische, ethische, pragmatisch-prudentielle, politische, ästhetische, ökonomische, epistemische etc.), anhand gradualisierbarer, prozeduraler und substantieller Kriterien bewerten lassen. Diese nur im Plural zu habenden subjekt-eigenen *und* objektiven Kriterien für gelingende und misslingende Bildungsprozesse, für häufig gleichzeitig ablaufende individuelle und kollektive Bildungsfortschritte und Bildungsrückschritte sind in pluralistischen Gesellschaften immer umstritten. Gleiches gilt für ihre Anwendung, was nicht nur bei viel diskutierten Grenzfällen festzustellen ist. Die Existenz von Grenzfällen belegt zudem nicht, dass *jeder* Fall ein Grenzfall ist und dass man klare Fälle von Verfalls- oder Fortschrittsformen von Bildung nicht eindeutig in ihren unterschiedlichen normativ-evaluativen Dimensionen bewerten kann (z. B. die tradierten Fälle von Horst Mahler bis Walter White) und dies im Grunde genommen auch immer schon tut (sonst gäbe es hier keine Provokationen). Walter White, der Protagonist der Serie „Breaking Bad“, hat sich z. B. bei seiner Wandlung vom Chemielehrer zum Drogendealer in ökonomischer und pragmatischer Hinsicht durchaus weitergebildet. In epistemischer Hinsicht hat er sich dennoch fortwährend selbst betrogen, so wie er in ethischer Hinsicht nicht nur sein eigenes Leben zerstört hat, auch weil er in moralischer Hinsicht offensichtlich falsche Entscheidungen getroffen hat, vielleicht auch deshalb, weil er aus politischen Einsichten die falschen Schlüsse gezogen hat etc.

Wenn es schließlich tatsächlich die Aufgabe der Bildungsphilosophie sein soll, sich mit *Legitimations- und Begründungsfragen* auseinanderzusetzen, die sich mit Bezug auf die so verstandene Komplexität des Ethos von Bildung und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Konstellationen in liberalen Demokratien stellen (z. B. die Debatte zwischen politischem Liberalismus und liberalem Perfektionismus), dann ist man dieser Aufgabe im Grunde ge-

nommen – bis auf wenige Ausnahmen (z.B. die Arbeiten von Giesinger) – nur in Ansätzen auf eine systematische Art und Weise nachgekommen. Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass es hierzu nicht ausreicht, allgemein über ‚Normativität‘ oder das ‚Normativitätsproblem‘ zu sprechen, pädagogische Ideale zu dekonstruieren, ohne diese mit Bezug auf die einschlägigen Debatten auch nur annäherungsweise konzeptuell zu klären (z.B. Debatten über relationale Autonomie) und postmoderne oder poststrukturalistische Positionen und Hintergrundannahmen dogmatisch als vermeintlich evidenten Goldstandard zu setzen (*ohne!* dafür zu argumentieren). So markiert man nur das Revier mithilfe theoretischer Frames, die aufgespannt und mit Verweis auf die gängigen Meisterdenker erläutert werden. Argumentiert wird in vielen Fällen darüber hinaus im Grunde genommen wenig oder eben gar nicht mehr – auch weil man in Teilen der vorausgesetzten postmodernen Theorie- welt nicht einmal davon ausgeht, dass man sich mit moralischen, ethischen, epistemischen etc. Fragen tatsächlich argumentativ auseinandersetzen *könnte und sollte*, weshalb es dann auch nur in sehr wenigen Fällen kontinuierlich andauernde *Debatten* gibt. Diese eher wenig ausgeprägte Debattenkultur mag neben der eifrigen Verteidigung der wahren Bildung auch die teilweise immer noch eingenommene Abwehrhaltung gegenüber empirischer Bildungsforschung erklären. Nicht zuletzt aufgrund ideologischer Voreingenommenheiten gibt es hier ungenutzte theoretische Möglichkeiten zur Kooperation zu Genüge: z.B. bezüglich der Frage, in welchem Verhältnis kulturelle Basis- kompetenzen (die als Grundbildung natürlich auch ein zentraler – vielleicht gesellschaftlich betrachtet der wichtigste – Aspekt von Bildung sind) zu minimalistischen Konzeptionen personaler Autonomie oder zu nonegalitaritischen Konzeptionen der Bildungsgerechtigkeit stehen. Ein Beitrag der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zur Bildungsforschung besteht entsprechend nicht nur in einer Übersetzung und Einordnung der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung in die jeweils tradierten philosophischen Positionen oder in einer Klärung der konzeptuellen Voraussetzungen, sozialontologischen, methodologischen und epistemologischen Annahmen und Engführungen der empirischen Bildungsforschung und ihren externen Wirkungs- und Nutzungsaspirationen (Heid 2015), sondern vor allem auch in der Rekonstruktion und Diskussion der unterschiedlichen *normativ-evaluativen* Dimensionen von Erziehung und Bildung, deren Komplexität im Rahmen der von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen vorgelegten Interpretationen nicht immer in theoretisch angemessener Form berücksichtigt wird.

3 Pädagogische Güter: Legitimation und Notwendigkeit empirischer Bildungsforschung

Mit Blick auf die deutschsprachige Debatte lässt sich konzedieren, dass der insbesondere im Rahmen von postmodern inspirierten Ansätzen vertretene ethische Minimalismus (Koller 2016) bzw. Reduktionismus und die in machtheoretischen Ansätzen geübte Enthaltensamkeit bei der Bearbeitung von Legitimationsfragen durch eine gewisse Skepsis gegenüber dem *lofty discourse* traditioneller Bildungsphilosophie und auch forschungsmethodisch begründet sind. So wie sich Empirisierung nicht gut mit Moralisierung verträgt bzw. vertragen sollte, so scheint auch empirisch informierte Bildungsphilosophie (analog zur These der Autonomie der Kunst: Fenner 2013) einer gewissen Autonomie gegenüber pädagogisierenden und moralisierenden ‚Übergriffen‘ zu bedürfen. Theoriegeleitete empirische Forschung und philosophisch aufgeklärte Prüfung und Bewertung, so die *dritte* These, schließen sich jedoch – dies zeigen die entsprechenden Debatten über angewandte pädagogische Ethik (Fay/Levinson 2016) eindrücklich – nicht wechselseitig aus, sondern letztere setzt erstere voraus. Eine angemessene Bewertung und Legitimation von Bildung in modernen Gesellschaften bedarf forschungsmethodischer und konzeptueller Offenheit, wobei Konzeptualisierungsfragen im Rahmen theoriegeleiteter empirischer Forschung Rechtfertigungsfragen vor- und nicht nachgeschaltet werden müssen. Unabhängig von den Ergebnissen theoriegeleiteter empirischer Forschung lassen sich z. B. Legitimationsfragen hinsichtlich der Festlegung und Durchsetzung von Kanon, Schulstruktur, Übergangsregelungen, angemessener Mittelverteilung etc. kaum sinnvoll beantworten. Ebenso bleibt empirische Bildungsforschung, die für sich beansprucht, ein für moderne Gesellschaften tragfähiges und *legitimes* Verständnis von (Grund-)Bildung und anderen pädagogischen Gütern liefern zu können, auf erziehungs- und bildungsphilosophisch approbierte Forschung angewiesen (Brighouse et al. 2018; Allen/Reich 2013). Beitragen kann letztere hier z. B. durch Systematisierung und Prüfung (vgl. Weißmann 2017) der normativ-evaluativen Heuristiken, die zur Interpretation und Bewertung von Entscheidungen über *policies* herangezogen werden. Statt sich weiter in Dauerpolemik zu üben, die nur notdürftig die eigene selbstreferenzielle Stagnation kaschiert, ließe sich über diese Fragen auch entspannt und pragmatisch diskutieren.

Kurzum: Polemiken gegen empirische Bildungsforschung und fragwürdige Superioritätsansprüche haben sich mittlerweile zurecht erschöpft. Zugleich hat die deutschsprachige Erziehungs- und Bildungsphilosophie die selbst gesetzte Aufgabe einer Klärung von Legitimations- und Begründungsfragen – wohl auch aufgrund ihrer weitgehenden Ausblendung des spezifischen Zusammenhangs von Erziehung und Bildung – bis heute kaum hinreichend eingelöst. Da-

bei könnte gerade hier eine ihrer spezifischen philosophischen Stärken im internationalen Vergleich und ihre in der Tradition verankerte Besonderheit als philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Disziplin liegen.

Johannes Drerup, Dr. phil., vertritt eine Professur für Erziehungs- und Bildungsphilosophie an der Universität Koblenz-Landau.

Literatur

- Allen, Danielle/Reich, Rob (2013): *Education, Justice & Democracy*. Chicago, London: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226012933.001.0001>.
- Benner, Dietrich (2015): *Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 4, S. 481-497.
- Brighouse, Harry/Ladd, Helen/Loeb, Susanna/Swift, Adam (2018): *Educational Goods*. Chicago, London: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226514208.001.0001>.
- Culp, Julian (2017): *What can we learn from „postmodern“ critiques of education for autonomy*. In: *Analyse & Kritik* 39, 2, S. 373-392. <https://doi.org/10.1515/auk-2017-0020>.
- Drerup, Johannes (2015): *Pädagogische Metaphorologie*. In: Ragutt, F./Zumhof, T. (Hrsg.): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-100.
- Fay, Jacob/Levinson, Meira (Hrsg.) (2016): *Dilemmas of Educational Ethics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Fenner, Dagmar (2013): *Kunst und Moral. Zur moralischen Bedeutung von künstlerischen Darstellungen in Abgrenzung von moralphilosophischen Abhandlungen*. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 67, 1, S. 35-60. <https://doi.org/10.3196/004433013806045531>.
- Fendler, Lynn (2008): *The theory of Bildung in the face of „basic competencies“*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14, 1, S. 38-40.
- Heid, Helmut (2015): *Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 3, S. 390-409.
- Herzog, Walter (2008): *Wenn der Wolf im Schafspelz den Sack schlägt und den Esel meint*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14, 1, S. 45-47.
- Koller, Hans-Christoph (2016): *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse*. In: *Verständig, D. et al. (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-161. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8.

- Nohl, Arnd-Michael (2018): Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 121-138.
- Pinker, Steven (2018): *Enlightenment Now*. New York: Viking.
- Prange, Klaus (2006): Erziehung im Reich der Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 1, S. 4-10.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90, 1, S. 17-32.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14,1, S. 26-31.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft* 31, S. 45-71. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_4.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 51-60.
- Vogel, Peter (2015): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft, zweiter Teil? – Eine Exploration. In: Glaser, E./Keiner, E. (Hrsg.): *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-102.
- Wegerif, Rupert (2017): Introduction. Education, technology and democracy. In: *Civitas Educationis* 6, 1, S. 17-35.
- Weißmann, Martin (2017): Wie immanent ist die immanente Kritik? Soziologische Einwände gegen Widerspruchsfreiheit als Ideal der Sozialkritik. In: *Zeitschrift für Soziologie* 46, 6, S. 381-401. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2017-1021>.
- Wrong, Dennis (1961): The oversocialized conception of man in modern sociology. In: *American Sociological Review* 26, 2, S. 183-193. <https://doi.org/10.2307/2089854>.