
Themenheft 64: Medien*Kritik. Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft. Herausgegeben von Katrin Wilde, Verena Kittelmann, Stefan Iske und Alessandro Barberi

Eine Sache des Glücks

Über die Aporien des ›Normativitätsproblems‹

Sabrina Schenk¹ 

¹ Universität Duisburg-Essen

Zusammenfassung

Die Geschichte der Diskussionen über das für die moderne Erziehungswissenschaft konstitutive Problem der Normativität zu schreiben, steht noch aus. Das seit einigen Jahren innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und nun auch in der Medienpädagogik wiederaufgelebte Interesse an der Frage nach der ›Normativität‹ wird im vorliegenden Beitrag deshalb in drei Schritten aufgenommen: Rationalistisch gesprochen lässt sich sein Entstehen der Entdeckung der Kontingenz im Verlauf des 18. Jhd. zuordnen, das onto-teleologische Ordnungsvorstellungen brüchig werden liess und dem Zeitalter der Moderne damit gleichzeitig Freiheitsgewinne wie Orientierungsverluste überlassen hat. Es schien noch bis ins 20. Jhd. hinein zunächst, als liesse sich Freiheit in Form von Gestaltungsfreiheit maximieren und Orientierung in Form von Fortschrittsoptimismus im Vertrauen vor allem auf die Leistungskraft der technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen herstellen. Unterschiedliche pädagogische Richtungen sahen ihren Beitrag zur Rationalisierung von Bildung und Erziehung in der doppelten Aufgabe, die implizit leitenden praktischen Normen aufzuklären und sie für die Begründung bzw. Orientierung von praktischem pädagogischem Handeln intelligibel zu machen (1). Im Einklang mit den etablierten Studien zur Wissenschaftstheorie und zuletzt dem Begriff der ›Erkenntnispolitik‹ lässt sich dabei verdeutlichen, dass implizit leitende Normen (als ›Normativität‹ im eigentlichen Sinne) aus der wissenschaftlichen Tätigkeit kaum sinnvoll wegzudenken sind. Demgegenüber scheint der Wille zur ›Normierung‹, wie er sich insbesondere in einem handlungstheoretischen Verständnis von Erziehungswissenschaft findet, mit unlösbaren Problemstellungen behaftet (2). Mit Bezug auf eine Studie von Wolfgang Wieland werden drei dieser Aporien systematisch rekonstruiert, die aus dem Problemzusammenhang der praktischen Vernunft stammen, der der praktischen Philosophie zugeordnet ist: die Applikationsaporie, die Motivationsaporie und die Institutionenaporie. Historisch befindet sich die praktische Philosophie selbst in einer aporetischen Situation, weil sie, ihrem rationalen Begründungsanspruch nach, die im 19. Jhd. verlorengegangene Einheit von praktischen und theoretischen Wissenschaften wiederherstellen müsste, um sich nicht in Dezisionismus oder Individualethiken aufzulösen (3). Nach diesem Durchgang zeigt sich, dass es neben dem rationalistischen Erbe des ›Normativitätsproblems‹ offenbar noch

eine ungelöste metaphysische Erblast gibt: die Frage nach dem ›Glück‹ und dem ›guten Leben‹, das die Wissenschaften einst zu beantworten angetreten waren (4).

A Matter of Luck. On the Aporias of the ›Problem of Normativity‹

Abstract

The history of discussions on the constitutive problem of normativity for modern educational science still remains unwritten. This contribution addresses the recent resurgence of interest in the question of normativity in the field of general educational science and now also in media pedagogy. It does so in three steps: From a rationalist perspective, the advent of the issue of Normativity can be traced back to the discovery of contingency in the course of the 18th century, which undermined the onto-teleological order and left the modern era with both an increase in freedom and a decline in orientation. Until the 20th century, it was assumed that the optimal form of freedom would be that of freedom of design and that the optimal orientation was that of progress. This was based on the premise that the capacity and performance of the technical sciences could drive this progress. A variety of pedagogical approaches have made a significant contribution to the rationalisation of education by undertaking the double task of clarifying the implicitly guiding practical norms and making them intelligible for the justification and orientation of practical pedagogical action (1). In accordance with the findings of established studies in the philosophy of science and, more recently, the concept of ›knowledge policy‹, it can be elucidated that implicitly guiding norms (as ›normativity‹ in the proper sense) are an indispensable aspect of scientific activity. Conversely, the ›will to normativity‹, as it pertains to action-based understandings of educational science, appears to be encumbered with intractable issues. (2). With reference to a study by Wolfgang Wieland, three of these aporias are systematically reconstructed. They originate from the field of practical reason, which is attributed to practical philosophy: the application aporia, the motivation aporia, and the institutional aporia. The discipline of practical philosophy finds itself in an aporetic situation: It is supposed to restore the unity between the practical and theoretical sciences that was lost in the 19th century. This endeavour was to be undertaken in order to prevent the discipline from succumbing to the limitations of decisionism or individual ethics (3). Ultimately, it becomes evident that the legacy of the ›problem of normativity‹ extends beyond rationalism. Additionally, there persists an unresolved metaphysical legacy, encompassing the questions of ›happiness‹ and the ›good life‹, which were previously addressed by the sciences (4).

Einleitung

«Es ist nicht ohne weiteres klar,
um welche Fragestellung es geht,
wenn in Erziehungswissenschaft und Pädagogik
vom Normenproblem
oder dem der Normativität
die Rede ist.»
(Ruhloff 2019, 158)

Mit dieser Feststellung beginnt Jörg Ruhloff 40 Jahre nach seiner Habilitationsschrift (Ruhloff 1979) seine zu diesem Problem (letztmalig) noch einmal aufgenommene Auseinandersetzung mit dem Problem der Norm, Normierung oder Normativität. Eine Geschichte der Entstehung dieses Problems zu schreiben und ihren Ertrag für die aktuelle Debatte systematisch zu sichten, könnte dieser Unklarheit Abhilfe schaffen, steht jedoch bislang noch aus – und wird auch hier kaum geleistet werden können: Denn das würde zum einen verlangen, die bekannten Kulminationspunkte und Positionen der zentralen Streite darzustellen, die massgeblich von der Soziologie angestossen worden waren – den 1909 auf der Wiener Tagung des «Vereins für Socialpolitik» ausgetragenen Werturteilsstreit und den 1961 auf einer Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie ausgetragenen Positivismusstreit¹. Zum anderen müsste deren Rezeption in der Pädagogik nachgezeichnet werden, d. h. die Kontexte, jeweiligen Vorgeschichten und Nachwirkungen dieser Debatten innerhalb der Pädagogik. Diese hätten wiederum (zumindest) auf die Begründung der modernen Philosophie und Pädagogik im 18. Jahrhundert zurückzugehen und im Anschluss daran die ausführlichen Debatten zu sichten, die mit begrifflichen Unterscheidungen und Klärungen (wie bspw. Wert und Norm, Theorie und Praxis, Sein und Sollen, Orientierung und Präskription sowie Begründung und Geltung bzw. Legitimation und Rechtfertigung) einhergegangen waren.

Seit einigen Jahren ist innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und nun auch in der Medienpädagogik das Interesse an der Frage nach der «Normativität» wiederaufgelebt, ohne dass diese von klärenden Bemühungen um die längst fälligen Rekonstruktionen der vorgenannten historischen Stationen flankiert worden wären. Der Diskurs erscheint insofern wie ein Wiedergänger, ein Untoter oder ein Symptom, bei dem gerade dessen diffuse Gestalt die Gemüter zu affizieren vermag. Um diesen Effekt aufzuklären, soll im Folgenden zunächst mit einem Problemzuschnitt der Fragestellung begonnen werden. Dafür wird eine ausgesprochen kurze und selektive Rekonstruktion der Problemgeschichte des «Normativitätsproblems» bemüht, vor allem, um zwei unterschiedliche Ebenen herauszustellen, auf denen es angesiedelt ist (1). Anschliessend soll begründet werden, weshalb im vorliegenden Beitrag *nicht*

1 Vgl. hierzu in aller Kürze Pollack (2012a und 2012b).

das Problem der *Normativität* zur Debatte steht, um statt dessen das Problem der *Normierung* zu behandeln (2). Mit Bezug auf eine philosophische Abhandlung von Wolfgang Wieland werden in einem dritten Schritt die wissenschaftsgeschichtlichen und systematischen Aporien beleuchtet, in denen sich die Frage nach der Normierung bewegt (3). Abschliessend wird eine Interpretation des im aktuellen Diskurs erkennbaren «Willens zur Normierung» versucht (4).²

1. Historische Geburtswehen des «Normativitätsproblems»

Die Spuren der Debatte über das Problem (mit) der Normativität wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion führen offenbar zunächst in das spannungsreiche 18. Jahrhundert zurück, in dem sich nicht nur spezifische neue Selbst- und Welt-Verhältnisse herausbilden, sondern auch die neuzeitlichen Wissenschaften, einschliesslich der Pädagogik. Erzählungen hierzu beginnen häufig mit Immanuel Kants Bemühungen um eine Erkenntniskritik, d. h. um eine Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der theoretischen und praktischen Vernunft. Im Anschluss daran und «durchwoben von kantischen Fragestellungen und der Suche nach einer neuen, nicht-dogmatischen Metaphysik», wurde der Wert-Begriff «in der zweiten Hälfte des 19. und bis in die 30er-Jahre des 20. Jh. zu einem Kernwort der Philosophie und dann auch zu einem Modewort der Alltagssprache» (Hufnagel 2011, 843). Bewertungslehren (Axiologien) machten den überkommenen Seinslehren (Ontologien) ihren philosophischen Rang streitig und antworteten damit auf die Erfahrungen des Telos- bzw. Ordnungschwunds und der Freiheit, die im Verlauf des 18. Jahrhunderts in das philosophische Bewusstsein gelangten – kurz: sie antworteten auf Erfahrungen von Kontingenz. So erläutert jedenfalls Makropoulos das philosophische Geschehen:

«Es gab den festen Standort, den definitiven ontologischen und sozialen Ort des Menschen eben nicht mehr. Es sollte ihn freilich auch um der Möglichkeit menschlicher Freiheit und Selbstverwirklichung willen nicht mehr geben.» (Makropoulos 1997, 11)

Die rasante Entwicklung der modernen Naturwissenschaften, die fortschreitende Naturerkenntnis und -beherrschung sowie die Erfolge der Technik insbesondere seit der Industriellen Revolution – deren Erbin die im Tagungstitel erwähnte «fortgeschrittene Informationsgesellschaft» ist – boten eine dankbare Folie dafür, ein

2 Ursprünglich vorgetragen wurden auf der Tagung des Theorieforums am 01.07.2023 die Unterkapitel 2.3 und 2.4 aus dem bis dato unveröffentlichten Rahmentext meiner Habilitationsschrift unter dem für den Vortrag gewählten Titel «Bildung als Bezugspunkt medienpädagogischer Kritik – Befragung einer gängigen Folie». Der vorliegende Beitrag weicht davon ab und ist im Zusammenhang mit dem von mir, Valentin Dander, Christian Leineweber und Andreas Spengler auf der Sektionstagung der Medienpädagogik am 19. und 20.09.2024 in Wien veranstalteten Symposium zum Thema «Normativität und Medienhandeln – Perspektiven aus Bildungsphilosophie und Medienpädagogik» entstanden, für dessen Kommentierung wir Nina Grünberger zu danken hatten.

«Programm der Machbarkeit» und des «Fortschritts» vorzuführen und bildlich vor Augen zu stellen. Es lag deshalb nahe, die «Wissenschaftlichkeit» des mit sozialen und pädagogischen Phänomenen befassten Denkens dadurch zu gewährleisten, dass man es analog zu naturwissenschaftlichen Phänomenen und mit entsprechenden Methoden zu begreifen und zu erklären versuchte. Die im ausgehenden 19. Jhd. von Wilhelm August Lay und Ernst Meumann begründete empirisch-experimentelle Pädagogik wäre als ein Beispiel für diese Bemühungen zu nennen. Die sich in der (mit dem 18. Jhd. beginnenden) späten Neuzeit herausbildende «Technikgläubigkeit» sieht Michael Wimmer (2023, 202) als Vorläufer eines Fortschrittsoptimismus, der sich noch in den aktuellen Optimierungsdiskursen (insbesondere des Transhumanismus) wiederfindet, nämlich als

«die Wiederkehr eines radikaler gewordenen Fortschrittsoptimismus, der sich auf reale wissenschaftlich-technische Entwicklungen stützen kann und sich durch die (vermeintlich) evolutionäre Eigenlogik der Technik legitimiert sieht.» (ebd. 204)

Im 18. Jahrhundert erleben denn nicht zufällig auch die Ideen der Erziehung und Bildung ihre Blüte, die ebenso als Mittel zur moralisch-sittlichen Verbesserung der Menschen wie des Fortschritts der Gesellschaft im Ganzen von der interessierten intellektuellen bürgerlichen Öffentlichkeit aufgenommen werden (vgl. Schmid 2006). Die Pädagogik selbst war bekanntlich zu dieser Zeit noch kein von der Philosophie, Theologie und vor allem von der Philologie getrenntes Wissensgebiet, geschweige denn eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Auch wenn die Herausbildung einer eigenständigen pädagogischen Wissensform sich retrospektiv diesem Zeitabschnitt zurechnen lässt, gelang es ihr erst zu Beginn des 20. Jhd., sich auch institutionell in breiterem Umfang zu etablieren (vgl. Matthes 2009; Matthes 2021). Die im 18. Jhd. einsetzenden Bemühungen, das vorliegende theoretische und praktische pädagogische Wissen in Form eines axiologischen Systems zusammenzuführen und mittels kritischer vernünftiger Prüfung auf ein einheitliches, planmässiges und handlungsorientierendes Fundament zu stellen, können deshalb als institutionalisierendes und logisches Gründungsargument der Pädagogik gelten.

Die seit Mitte des 18. Jhd. entstehenden Wertphilosophien, zu denen Hufnagel (2011, 844ff.) im Übrigen auch Kants Vernunftphilosophie rechnet, mühten sich damit, den Erfolgen der mathematisierten neuzeitlichen Naturwissenschaften eine tragfähige Alternative für die Begründung einer anderen Denk- und Wissensform sozialer und pädagogischer Sachverhalte entgegenzusetzen. Insbesondere die zu Beginn des 20. Jhd. an Kant anknüpfenden neukantianischen Bemühungen um eine transzendental-kritische Pädagogik verfolgten dabei das Programm der theoretischen Erforschung von Prinzipien (i. S. v. Grundsätzen, Ideen, logischen Voraussetzungen), die der pädagogischen Erfahrung apriorisch vorausliegen und sie praktisch

ermöglichen.³ Wie sehr die wissenschaftliche Pädagogik als solche mit der transzendental-kritischen Zweiteilung von theoretischer Suche nach Grundsätzen einerseits und ihrer Begründung für das praktische Handeln andererseits identifiziert worden ist, bildet sich bspw. noch in einem Eintrag in Pierer's Universallexikon 1861 ab. Hierin wird Pädagogik aufgeteilt zum einen in «theoretische Pädagogik (Erziehungslehre, Erziehungswissenschaft)» als

«die Wissenschaft von den Gesetzen u. Regeln für die Thätigkeit zu [sic!] Erziehung des Menschen. Der Theil der Pädagogik, welcher sich mit Aufsuchen u. Ordnen der Grundsätze u. Regeln für das Geschäft der Erziehung befaßt.»

Ihrem Studium widmet sich der «Pädagogiker». Der andere «Theil der Pädagogik, welcher die Anwendung jener Grundsätze u. Regeln lehrt, heisst die praktische Pädagogik (Erziehungskunst); sie übt der Erzieher (Pädagog)» (ebd., Herv. entfernt) aus.⁴

In den historischen Rekonstruktionen zur Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin wird demgegenüber häufig vor allem die Rolle der in der Tradition von Wilhelm Dilthey stehenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik hervorgehoben (vgl. Matthes 2009; 2021). Auch diese prägende Denktradition kreist um den «notwendigen Praxisbezug der wissenschaftlichen Pädagogik» (Klafki 2022, 159). Allerdings geht es hier nicht um die denknotwendigen Voraussetzungen, sondern um die impliziten «Wertvoraussetzungen» der pädagogischen Praxis, «die der Ausgangs- und Bezugspunkt wissenschaftlicher Pädagogik sind» (ebd. 173) und von ihr aufgeklärt und auf diese Weise ins Bewusstsein gehoben werden müssen. Der detaillierten Analyse Wolfgang Klafkis zufolge zielt das Bemühen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in erster Linie darauf, den «Zusammenhang von sog. ›Tatsachen‹ und ›Werten‹» (ebd.), d. h. von Sein und Sollen, von Ist- und Zielbestimmung durchschaubar zu machen. Klafki kommt deshalb zu dem Schluss: «Aus diesen Gründen kann die gesuchte wissenschaftliche Pädagogik nicht wertfreie Wissenschaft sein» (ebd.), weil sie, mit den Worten Wilhelms Flitners, «*Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden*» ist, engagiertes Nachdenken – «*reflexion engagée*» (ebd. 174, Herv. i. O.).

3 Vgl. aktuell Mikhail (2024) und Biemüller (2019) sowie die aufschlussreiche Auswahl von Beiträgen zur Transzendental-kritischen, Normativen bzw. Prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik von Heitger (1969).

4 Eine der Problematiken, die im Zusammenhang mit dieser Hoffnung auf eine «rationale Begründung» solcher Normen diskutiert wurden, ist der damit verbundene Anspruch auf eine überhistorische (Letzt-) Gültigkeit der so aufgefundenen transzendentalen Voraussetzungen und Bedingungen gewesen. Diese zielten auf «Wahrheit» statt auf «Erwartungen» und auf «Objektivität» statt auf «Intersubjektivität». Darin dokumentiert sich bereits eine Hinwendung zur theoretischen Betrachtungsweise, auf die zurückzukommen sein wird (vgl. Kap. 3).

Die Darstellungen des transzendental-kritischen Ansatzes in der Pädagogik und ihrer Abgrenzungsversuche (z. B. zu Husserls Phänomenologie oder Diltheys Hermeneutik) konzentrieren sich zumeist auf gegensätzliche Begründungen und Schwerpunkte (z. B. Vernunft vs. Geschichte) und gehen dabei über einen Umstand hinweg, der für eine Geschichte der Normativität bedenkenswert wäre: In der Frage nach dem handlungsorientierenden und damit normativen Praxisbezug der neu entstehenden pädagogischen Wissenschaft sind sich die alternativen Denkangebote weitgehend einig. Dies lässt sich selbst noch im Gefolge der empirisch-experimentellen Pädagogik sehen, die – obschon sie sich in der deutschen Nachkriegsgeschichte von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ebenso wie von der (an die Kritische Theorie angelehnte) ideologiekritischen Pädagogik absetzt – dennoch

«einerseits Forschung im Sinne der empirischen Disziplinen praktizieren, andererseits ihre Handlungsrelevanz im Sinne des Akteurwissens bewahren will.» (Tenorth 2006, 138)

Damit liesse sich das Normativitätsproblem an dieser Stelle im Kern auf eine doppelte Bemühung in zwei unterschiedlichen Modi zurückführen: Erstens sollen die pädagogische Erfahrung ermöglichenden *Voraussetzungen* formuliert werden, d. h. ihre *transzendentalen Möglichkeitsbedingungen*, die gleichzeitig auch als *praktische Gelingensbedingungen* des pädagogischen Handelns verstanden werden. In anderen Worten: Es sollen die praktischen *implizit leitenden Normen* des pädagogischen Handelns bzw. seine implizite *Wertnormbezogenheit* herausgearbeitet werden. Zweitens sollen diese auch für die *Begründung* bzw. *Orientierung* von praktischem pädagogischen Handeln eingesetzt werden.

2. Die Unvermeidlichkeit der Normativität und der ›Wille zur Normierung‹

Für die nachfolgende Erörterung sollen diese beiden Problemstellungen noch einmal begrifflich aufgetrennt werden, ohne dass damit schon der Anspruch einer den gesamten Diskurs über Normativität leitenden kategorialen Unterscheidung verbunden sein könnte: Das Problem der *Normativität* (im Sinne von Wertgeladenheit) soll vom Problem der *Normierung* (im Sinne dessen, was Ruhloff 1979 noch «Dogmatismus» genannt hatte, vgl. dazu Schenk 2015) unterschieden werden.

Spätestens mit der Rezeption des Begriffs der «Erkenntnispolitik» (Seitter 1985) in der Erziehungswissenschaft hat sich die Sicht auf die genannten Bemühungen verändert, die in den pädagogischen Erfahrungen *implizit leitenden Normen* aufzuklären bzw. die sie ermöglichenden *Voraussetzungen*, d. h. ihre *theoretischen Möglichkeitsbedingungen* zu rekonstruieren. Die theoretischen Bemühungen darum werden nun nicht mehr als ein «neutraler» Akt der Erkenntnis der Wahrheit verstanden, sondern (im Anschluss an Foucault) im Kontext einer «Wahrheitspraktik» verortet,

einer Praktik des Bewahrheitens. Weder sind dabei also die für die Gegenstands- bzw. Problembeschreibung gewählten Begrifflichkeiten «neutral» noch ist es die Haltung der Forschenden zu ihrem Gegenstand bzw. Denkproblem. Richard Kubac (2022, 144) hat im Einklang mit der Verhandlung der relevanten Publikationen vor allem die *politische* Qualität des «Wahrhandeln[s]» betont, aber letztlich bündelt der Begriff der Erkenntnispolitik nun auch die Erfahrungen der älteren wissenschaftstheoretischen Studien, die bspw. die «Fabrikation von Erkenntnis» (Knorr Cetina 1984) analysierten und herausstellten, dass selbst naturwissenschaftliche «Fakten» durch eine komplexe Einbettung in praktische technische und soziale Kontexte erst hergestellt werden müssen und damit im Wesentlichen auch abhängig von theorie-strategischen und experimentellen Entscheidungen sind.

Die *normative* Qualität der Forschung und damit ihre Wertgeladenheit – also: *Normativität* – von Wissenschaft als sozialer und lebensweltlich einbehaltener Praxis kann deshalb als wissenschaftstheoretischer Status Quo und Konsens gelten und steht insofern hier im Folgenden nicht zur Debatte. Leitlinien zum wissenschaftlichen Arbeiten, d. h. zur «guten» wissenschaftlichen Praxis, folgen schliesslich selbst Standards und Validierungsregeln (ergo: Normen), die hochschulische Lehrpraxis mühsam zu plausibilisieren und in die einzuüben sie sich bemüht, um ihre Ergebnisse als gültig zu begründen und in der Scientific Community Anerkennung für sie zu erlangen.⁵ Die Normativität von wissenschaftlicher Forschung als institutionalisiertem humanen Werkzeug der Erkenntnis in diesem weiten Sinne, die in der subjektiven Wahl argumentativer Ausgangspunkte, aber auch in der historischen und kulturellen Eingebundenheit von wissenschaftlichen Themen, Methoden, Theorien, Interpretationen bzw. Ergebnissen überhaupt wurzelt, scheint mir schlicht unvermeidlich.⁶ Eben diese Einsicht, dass (zumal geistes- bzw. erziehungs-)wissenschaftliches Wissen von positionierten Einsätzen der Forschenden aus erzeugt wird, findet

5 Die Bemühungen, auf der ersten Ebene pädagogischer Praxis deren implizit leitende bzw. transzendental ermöglichende Normen nachzuzeichnen, lassen sich als Nachläufer des Projekts verstehen, die lebensweltliche Fundierung von Wissenschaft aufzuweisen, wie es bspw. dem 1936 publizierten phänomenologischen Spätwerk von Edmund Husserl (1976) zugerechnet wird. Bekanntermassen haben aber vor allem die bereits 1935 publizierten wissenschaftstheoretischen Forschungen des polnischen Biologen Ludwik Fleck (1980) sowie die 1962 publizierte Studie des amerikanischen Physikers Thomas S. Kuhn (1976) entscheidende Beiträge zur Einsicht in die Abhängigkeit der methodischen Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnisse von der sozialen Anerkennung der Forschungsgemeinschaft geleistet. Als Vorreiterin der gegenwärtig aktuellen Forschungen aus dem Bereich (feministischer, posthumanistischer) Science and Technology Studies kann darauf aufbauend wohl die bereits zitierte, 1981 publizierte Laborstudie der österreichischen Soziologin Karin Knorr Cetina (1984) gelten.

6 Das konnte auch schon Max Webers (1930, 24ff.) Plädoyer für die Enthaltung von Werturteilen in der wissenschaftlichen Lehre und Forschung entnommen werden, wohl wissend darum, dass Wissenschaft ihren Sinn und Wert nur durch die individuelle Leidenschaft erhält (ebd. 12) und die akademische Lehre selbst eine «sittliche Leistung» (ebd. 27) vollbringt.

sich im Begriff der «Erkenntnispolitik» wieder. Sie betrifft aber damit eben auch die als «Grundbegriffe» jeder wissenschaftlichen Disziplin identifizierten Kategorien – zu denen in der Erziehungswissenschaft auch der Begriff der Kritik gehört.⁷

Es ist nach der vorangegangenen Unterscheidung und Argumentation aber vor allem die zweite Ebene des sogenannten «Normativitätsproblems», der im Folgenden nachgegangen werden soll: nämlich, die aufklärende Erkenntnis der werthaltigen Bedingungen von pädagogischen Erfahrungen nicht selbst als *Orientierungsleistung* des praktischen Handelns betreiben zu wollen, wie es die Geisteswissenschaftliche Pädagogik für unabdingbar hielt, sondern diese Orientierung darüber herstellen zu wollen, dass die *praktischen Gelingensbedingungen* des pädagogischen Handelns formuliert und prospektiv gewendet werden, um sie für dessen *Begründung* zu nutzen, wie es der Transzendental-kritischen Pädagogik näher lag. Diese Frage nach der *Normierung*, d. h. nach der Hoffnung darauf, durch erziehungswissenschaftliche Forschung liesse sich pädagogisch-praktisches Handeln in verallgemeinerungsfähiger Form als richtig, angemessen, gut oder wünschenswert etc. begründen, wandert schon seit Längerem in unterschiedlichem Gewand durch die philosophische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Diskursgeschichte. Die Geschichte dieses Problems – also im eigentlichen Sinne des *Normierungsproblems* – nachzuzeichnen, wäre eine respektable, ehrenvolle und angezeigte Aufgabe, wie in der Eingangsskizze bereits angedeutet worden ist und hier nicht in Angriff genommen werden kann. An deren Stelle mag eine Beobachtung treten, die das *Problem* der Normierung verdeutlicht: Es scheint einen Zusammenhang zu geben zwischen der Dringlichkeit der Wahrnehmung der problematischen gesellschaftlichen Lage und der pädagogischen Bemühungen um ein Fundament zur Normierung pädagogischer Handlungen. Je drängender die Problemwahrnehmung desto eher scheint sich auch die Pädagogik angesprochen zu fühlen, diese Themen zu bearbeiten, und zwar nicht (nur) im Sinne von deren theoretischer Aufklärung, ihrer Analyse, sondern eben vor allem auch im Sinne von «Antworten» und «Lösungen» (Meseth et al. 2019, 5) für Probleme, die sich in der praktischen pädagogischen Arbeit stellen, also nach «Bewertung und Regulierung menschlicher Aktivitäten» (ebd. 6) oder nach «Aussagen darüber, was man tun darf und was nicht» (ebd. 6). Die so vorgestellten Aufgaben gehen dabei implizit von einem Verständnis von Pädagogik als Handlungswissenschaft aus.

7 Wenn der Call für das Theorieforum Magdeburg unter dem Titel «Medien*Kritik - Zur Normativität im Diskurs der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft» (vom 30.06.-01.07.2023), dem sich dieser Beitrag verdankt, also die Frage nach dem Zusammenhang von Kritik und Normativität aufwirft, kann beihilfsweise auf die publizistischen Knotenpunkte zurückliegender Diskurse verwiesen werden, in denen die Relevanz der Kritik für die methodischen Verfahren und disziplinären Selbstbegründungen erörtert wird (vgl. u. a. Benner et al. 2003, Pongratz et al. 2004). Insbesondere Jan Masschelein (2000, 2004) hat in mehreren Arbeiten die Bedeutung und Konsequenzen der Denkfiguren Foucaults für die «kritische» normative Selbstsituierung der Erziehungswissenschaft herausgestellt (vgl. dazu Schenk 2024).

Bereits der Einleitung des eben zitierten Bandes der *Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft* zur Frage nach der «Normativität in der Erziehungswissenschaft» (Meseth et al. 2019) können zentrale Motive des Normierungsproblems – d. h. einer handlungstheoretischen Begründung von pädagogischem Handeln – entnommen werden. Die Notwendigkeit solcher Begründungen wird auch hier im Horizont der im Verlauf des 18. Jhd. formulierten Erfahrung der Kontingenz verortet. Es reiche «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», sondern 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» (ebd. 3),

so die Einleitenden. Das mit «dem Thema der Normativität» (ebd.) bezeichnete Wollen geht laut den Herausgebenden deshalb über die Aufklärung von implizit praxisleitenden Normen hinaus (worauf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik abzielte) und richtet sich auf das Finden von handlungsorientierenden und -anleitenden, richtungsweisenden Normen (und schliesst sich damit also tendenziell dem transzendental-kritischen Projekt an). Kurz: es richtet sich auf die Frage nach der *Normierung*.

Werfen wir einen genaueren Blick auf den zeitgeschichtlichen Problemzusammenhang, der mit der ›Entdeckung der Kontingenz‹ bezeichnet worden ist. Diese Erfahrung, dass bspw. soziale und politische Ordnungen auch anders möglich sein können, weil sie «keinen notwendigen Existenzgrund» (Makropoulos 1997, 13) haben, wird gemeinhin als Beginn der Moderne bezeichnet. Gerade diese Entdeckung ist es auch, die dem Menschen die aktive *Gestaltung* seiner Geschichte erlaubt und die den Möglichkeitsbereich seines Handelns entscheidend erweitert. Im Gefolge der «Schwächung pragmatisch wirksamer transzendenter Bindungen spätestens nach den religiösen Bürgerkriegen im 17. Jahrhundert» (ebd. 28) vertraut sich der Mensch der Moderne also allenfalls noch als privates Individuum der Religion an, nicht mehr als Kollektivsubjekt bzw. als Exemplar der ›Menschheit‹. Er soll von nun an ohne göttliche Fügungen und kosmologische Teleologie in der Lage sein, sein Glück zu finden und seine Zukunft selbst in die Hand zu nehmen.

Für die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse wird ihm philosophisch (z. B. durch Kant) die Ausbildung des menschlichen Verstandesvermögens zur Seite gestellt, um sich aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien. Aus der Herrschaft der Natur haben ihn zu diesem Zeitpunkt schon die naturwissenschaftlich-technischen Erfindungen befreit, ihr Fortschritt wird zum hoffnungsvollen Vorbild auch für den individuellen und kollektiven moralischen Fortschritt. Das

Vertrauen liegt auf dem Rationalitätsversprechen der modernen Wissenschaften, auf deren Basis neue (epistemische, politische und soziale) Ordnungen errichtet werden (vgl. Schenk 2024). Das bevorzugte philosophische Mittel dazu ist zunächst das der kritischen und begründeten gedanklichen Konstruktion (Spekulation), später vertraut man vor allem den Aussagen, die man der (sozialen) Welt entnimmt (Empirie). Man würde also meinen, damit sei eine Erfolgsgeschichte erzählt, denn mensch hat nun alle Mittel in der Hand, sich seine Orientierung selbst zu geben, Ziele zu setzen, Mittel zu wählen und optimistisch in die selbstgeplante Zukunft aufzubrechen. Die (transzendentalphilosophische) Hoffnung auf die Möglichkeit der Normierung pädagogischen Handelns zur Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Verhältnisse gewinnen entsprechend ihren historischen Sinn. Um die historische und systematische Problematik der handlungsleitenden Normierung deutlich werden zu lassen, soll einem kleinen philosophischen Fundstück ausführlicher Raum gegeben werden.⁸

3. Aporien der praktischen Vernunft

Mit Wolfgang Wieland (1989), dessen kurzer Abhandlung ich nun folgen werde, lässt sich das Problem der handlungsleitenden Normierung von Praxis philosophisch als Problem der *praktischen Vernunft* formulieren. Es entstammt dem Bereich der praktischen Philosophie, deren Tradition bis auf die griechische Antike zurückgeht und als deren Gewährsmann in der Regel Aristoteles genannt wird. Das Konzept der praktischen Vernunft wurde bekanntlich im 18. Jhd. insbesondere von Immanuel Kant im Hinblick auf eine Begründung der Philosophie als neuzeitlicher Wissenschaft aufgearbeitet.⁹ Ohne dies im Besonderen der aristotelischen oder kantischen Vernunftkonzeption zuzuschreiben, rekonstruiert Wieland drei Aporien im Begriff und Anspruch der praktischen Vernunft, die er als Applikationsaporie, Motivationsaporie und Institutionenaporie verhandelt. Er geht dabei davon aus, dass diese aporetischen Spannungen nicht aufgelöst werden können. Diese unlösbaren Probleme der praktischen Vernunft lese ich dem Anliegen des vorliegenden Beitrags entsprechend als Argumente gegen die Möglichkeit der normativen Präskription, also der pädagogischen Begründung von Sollens-Vorschlägen.

Die *Applikationsaporie* betrifft das Problem der Anwendung allgemeiner Normen auf konkrete Situationen, also die Frage, welche Norm in welcher Situation wie anzuwenden ist (vgl. Wieland 1989, 12ff.). Die praktische Philosophie hat in dieser Hinsicht drei Aufgaben: Sie muss 1. in Form der Normentheorie abstrakte allgemeine Normen ermitteln, 2. in Form eines Normensystems deren Allgemeinverbindlichkeit

⁸ Ich verdanke es einem Hinweis von Alfred Schäfer.

⁹ Wieland arbeitet die Probleme der praktischen Vernunft systematisch auf, ohne sich dabei auf konkrete Literaturverweise oder Autor_innen zu stützen, so dass dieser Diskurs hier vorausgesetzt werden muss.

begründen und 3. die konkreten Anwendungsfälle dieser Normen regeln. Wielands grundsätzlicher Einwand dagegen, dass dies problemfrei möglich sein könnte, lautet, dass die kategoriale Heterogenität von Norm und Handlung bzw. Situation dies verhindert: Singuläres kann auf der Ebene des Begriffs niemals erschöpfend erfasst werden, das Normieren des Handelns werde also allenfalls in Form von Näherungslösungen gelingen. Wielands Einwand ähnelt hier, wie mir scheint, dem, was Adorno mit der Nichtidentität von Begriff und der durch den Begriff bezeichneten Sache bezeichnet hat (vgl. dazu Schäfer und Thompson 2010a). Die praktische Vernunft wird dadurch der Welt der Interpretation ausgeliefert, ohne zu deren Richtschnur werden zu können.

Die *Motivationsaporie* geht auf den Anspruch der praktischen Vernunft zurück, das gute Handeln nicht nur zu begründen, sondern auch zu motivieren, es hervorzuufen. Wielands Einwände gegen diesen Anspruch sind zahlreich, ich greife deshalb nur den zentralen Einwand heraus, dass dafür die Identifikation von einzelnen Motiven nötig wäre (vgl. Wieland 1989, 27ff.). Dies jedoch sei eine idealtypische Abstraktion, denn Handlungen seien nicht kausal auf Einzelmotive zurechenbar, sondern in Motivgeflechte eingebunden, über die letztlich empirisch kaum valide Auskunft gegeben werden kann. Schon Kant habe aufgewiesen, dass das Wirken der praktischen Vernunft in der realen Welt unerkennbar sei. Dass man der praktischen Vernunft darin misstraut, die Motivationen und Ziele der Handelnden normieren zu können, zeige auch die Existenz von Sanktionssystemen.

Zuletzt führt Wieland drittens die *Institutionenaporie* an. So richtet sich der Anspruch der praktischen Vernunft, das gute bzw. richtige Handeln zu begründen, nicht nur an die Einzelnen, sondern sie strebt danach, «die Ordnungen zu gestalten, deren der Mensch bedarf, um mit seinesgleichen auf vernünftige Weise zusammenleben zu können» (ebd. 46). Diese Ordnungen – Wieland bringt als Beispiel die Rechtsordnung – können jedoch nicht durch die praktische Vernunft allein konstituiert werden. Im Gegenteil ist die praktische Vernunft angewiesen auf Institutionen und Sanktionssysteme, in denen sie sich verwirklichen kann. Gleichzeitig kann die praktische Vernunft nicht nur nicht garantieren, dass Institutionen vernünftig sind, sondern die Eigenlogik von Institutionen eröffnet zudem eigene Handlungsspielräume, die wiederum nicht durch praktische Vernunft normiert sind.

Neben diesen systematischen Hinweisen auf die aporetische Konstruktion der praktischen Vernunft erwähnt Wieland randständig auch die wissenschaftsgeschichtlichen Problemstellungen der praktischen Philosophie, in deren Bereich die Überlegungen zur praktischen Vernunft fallen, und die sich ebenfalls als Einwand gegen den Versuch zur Rehabilitierung von Normierungsprogrammatiken lesen lassen. Diese wissenschaftsgeschichtlichen Hinweise schliessen an die eingangs skizzierten Entwicklungen an und sollen hier ergänzt werden, um daran abschliessend einige weiterführende Fragen aufzuwerfen, die die aktuelle Virulenz des

«Normativitätsproblems» betreffen. So erläutert Wieland (1989) zur Einführung in seine Studie, dass die bis auf Aristoteles zurückgehende Denktradition den Beitrag der theoretischen und praktischen Philosophie zur Produktion «eines auf Prinzipien zielenden Wissens» (ebd. 5) noch bis ins 19. Jhd. hinein als gleichberechtigt bestimmt hat. Erst mit dem Erfolg der «neuzeitlichen exakten Wissenschaften» (ebd. 6) und der Hoffnung, durch sie «die Lebensbedingungen des Menschen verbessern zu können» (ebd. 6), hätten die praktischen Fachwissenschaften nicht nur ihre Vorrangstellung als wissenschaftliche Disziplin eingebüsst, sondern die Anerkennung ihrer Wissenschaftlichkeit schlechthin. Diese sollten ursprünglich ihre

«Aufgaben darin finden, innerhalb der ihnen zugewiesenen Lebensbereiche vernünftiges Handeln und Gestalten zu ermöglichen und dieser Aufgabe auch alle Bemühungen unterzuordnen, die auf die Gewinnung und Begründung von Erkenntnis zielen» (ebd. 6)

– also den Anspruch der handlungsleitenden Normierung von Praxis und ihrer theoretischen Begründung erfüllen.

Im Verlauf des 19. Jhd. sei das aufklärerische Fortschrittsversprechen vor allem mit den theoretischen – naturwissenschaftlichen – Disziplinen verbunden worden und es sei ihnen daher der Vorrang vor den praktischen Fachwissenschaften eingeräumt worden. Mit dem Fortschrittsgedanken hätten sich die praktischen Disziplinen allenfalls in gebrochener Weise verbinden können, wie Wieland weiter ausführt: «Der Kernbereich des Praktischen schien unter diesen Umständen weder fortschrittsfähig noch wissenschaftsfähig zu sein» (ebd. 7). Daher prädestinierten sich nun auch die theoretischen bzw. naturwissenschaftlichen Disziplinen für die Fragen der Gestaltung einer vernünftigen Lebenspraxis, während die im ursprünglichen Zusammenhang mit der praktischen Philosophie gestellten Fragen in die Individualethik und zum Teil in die sich zunehmend ausdifferenzierenden und verselbständigenden Geisteswissenschaften abgewandert seien. Das «Normativitätsproblem» würde sich aus dieser Sicht als eine handlungspraktisch verpflichtende Erblast der sich im 19. Jhd. vollziehenden Entwertung der praktischen Philosophie im Hinblick auf ihren wissenschaftlichen Anspruch erweisen.

Das aporetische Erbe des zerbrochenen praktischen Zusammenhangs der Wissenschaften wird insofern also zum Teil von der Pädagogik übernommen und auch noch von der sich im 20. Jhd. zur stärker empirisch ausgerichteten Disziplin wandelnden Erziehungswissenschaft. Aus Wielands Perspektive fängt nun der Dezisionismus die Fragen auf, die nach dem Wandel desjenigen Kontextes übrigbleiben, in dem die praktische Philosophie ihre Aufgaben hatte, und verleiht diesen Fragen dabei einen neuen (eben aporetischen) Zuschnitt:

«Der Dezisionismus repräsentiert jedenfalls am konsequentesten die Folgekosten, die sich für den Bereich des Praktischen ergeben, wenn man Wissenschaftlichkeit und Begründungsfähigkeit nur im Umkreis des theoretischen Erkennens finden zu können glaubt. Ein an der Dichotomie von Erkenntnis und Entscheidung orientiertes Begriffsraster erlaubt es indessen nicht mehr, die Probleme, mit deren Erörterung die *Philosophia practica* befasst war, ohne Verkürzung zu exponieren.» (ebd. 7)

Am Ende seines kritischen Durchgangs kommt Wieland zu dem – zunächst kontraintuitiven – Schluss, dass die von ihm systematisch aufgewiesenen Aporien die praktische Vernunft nicht überflüssig machten, denn diese werde zum einen (im Rahmen der Institutionenaporie) immerhin noch als mögliches Korrektiv zu einer illegitimen Ordnung benötigt und zum anderen könne sie zumindest den Einzelnen (im Rahmen der Aporien der Applikation und Motivation) noch normative Orientierungshilfe leisten. Sie müsse jedoch darauf verzichten, zu prinzipiellen Lösungen gelangen zu wollen, und Skepsis gegenüber ihren eigenen Möglichkeiten walten lassen.¹⁰ Insofern Wielands Studie aber daran interessiert ist darzulegen, inwiefern die praktische Vernunft ihrem Anspruch und ihren Aufgaben nicht gerecht werden kann, endet sie schliesslich mit dem – dezisionistischen – Fazit:

«Doch weder sie noch irgendeine andere Instanz kann dem konkreten Handeln jemals alle faktischen und normativen Risiken abnehmen, die mit jeder einzelnen Entscheidung verbunden sind.» (ebd. 47)

4. Das Problem, auf das der ›Wille zur Normierung‹ eine Antwort war ...

Die Wendung Wielands, der praktischen Vernunft angesichts der unlösbaren Aporien, in die sie sich verstrickt, dennoch eine handlungsrelevante Funktion zuzusprechen, das Handeln aber gleichzeitig von ihr zu entkoppeln und in den Bereich der Entscheidung zu verlagern, hat selbst eine aporetische Qualität. Logisch begründete Zweifel an der philosophischen oder pädagogischen Begründung von Handlungsnormen, denen der «moderne[...] Blick» (Meseth et al. 2019, 3) zum einen prognostische Qualität zutraut und zum anderen auch die Ausrichtung gemeinsamer (politischer) Entscheidungen, hatten auch schon die Einleitenden des zitierten Sektionsbandes formuliert. So sehen sie formallogische Versuche der Begründung entweder in «Unabschliessbarkeit, Dogmatismus» oder «Dezisionismus» (ebd.: 2) enden, diese seien also bei der «Suche nach Gründen, Wegen und Legitimationsverfahren für richtiges und gutes, für wirksames und legitimes Handeln» (ebd. 3) keine wirkliche Hilfe.

10 In diesem Zusammenhang sei auch auf Odo Marquards (1981) Schrift «Abschied vom Prinzipiellen» verwiesen.

Wir stehen damit vor einem interessanten Phänomen: Der «moderne Blick» «weiss» also zum einen eigentlich bereits, dass die rationale Begründung von Handlungsnormen nicht leisten kann, was sich in diesen Hoffnungen ausdrückt. Zum anderen stellt sich auch die Frage: Selbst wenn sich diese Hoffnungen erfüllen liessen, selbst wenn sich «Orientierungspunkte» finden liessen, «die Aussagen darüber zulassen, ob etwas richtig oder falsch ist, ob etwas eben der Norm entspricht oder von ihr abweicht» (ebd. 6) – wer würde sich denn (jenseits vielleicht der am Findungsprozess Beteiligten) tatsächlich auf dieses letztbegründete richtige und gute, wirksame und legitime Handeln verpflichten lassen?¹¹ Diese Frage nach der Geltung von Normen zum einen und ihrer Akzeptanz oder Anerkennung zum anderen stellt sich bereits mit dem Kontingentwerden des religiösen und sozialen Handlungsrahmens des 18. Jhd., mit dem die Loslösung des modernen Menschen aus der Verbindlichkeit der bisherigen Ordnung verbunden war und damit in der Folge auch das Problem der Pluralisierung möglicher «guter Ordnungen». Das «Normativitätsproblem» (Normierungsproblem) stünde aus dieser Sicht insofern selbst für die Aporie, gleichzeitig ein Effekt von Kontingenz zu sein und ihre (normative) Einhegung leisten zu sollen.

Was bringt die moderne erziehungswissenschaftliche Pädagogik nach ihrer Einsicht in diese aporetische Situation insofern nun dazu, sich die praktisch-pädagogische Suche «nach verbindlichen Normen und einem festen Grund, auf dem diese Normen stehen» (Meseth et al. 2019, 5), wider besseres Wissen zu eigen zu machen, statt sie als prinzipiell ausserhalb ihrer Möglichkeiten (und daher ausserhalb ihrer Zuständigkeit) liegendes Problem zurückzuweisen, weil sie auf diesem Gebiet eben nicht nur zu historisch oder kulturrelativ eingeschränkt legitimierbaren Antworten kommt, sondern sich damit zudem in die unproduktive Ausweglosigkeit der Unbegründbarkeit selbst verstrickt? Oder, um die voraussetzungsreichere Formulierung Jörg Ruhloffs (2019, 167) zu nutzen: Welche Sehnsucht steht hinter der erziehungswissenschaftlichen Suche nach einer «Sprache der Normativität zur Kennzeichnung ihrer Aufgaben», mit der «zugleich der dirigierende, disziplinierende und auf Herstellung bezogene Bedeutungszug von «Norm» befördert» wird?¹²

Gehen wir zur Aufklärung dieser Frage noch einmal auf Wielands (1989) Abhandlung zurück. Seine Beschäftigung mit den Aporien der praktischen Vernunft war angestossen worden von einem neu erwachten Interesse an der praktischen Philosophie, das er wahrgenommen und auf die Brüchigkeit des aufklärerischen Fortschrittsversprechens zurückgeführt hatte:

11 Mit diesen Fragen beschäftigt sich u. a. die Werttheorie, deren Probleme und Konsequenzen die Einleitung und Beiträge in Schäfer und Thompson 2010b diskutieren.

12 Es sei hinzugefügt, dass Ruhloff (2019) bei seiner nachvollziehbaren und begründeten Kritik von «Normen, Normierung, Normativität» in der Erziehungswissenschaft verkennt, dass sein Alternativvorschlag eines problematisierenden Vernunftgebrauchs selbst den Charakter einer Norm hat (vgl. dazu Schenk 2015).

«Zu ihrer Rehabilitierung kam es, als die Naivität verloren ging, mit der man den theoretischen Disziplinen ihrer Fortschrittsfähigkeit wegen den Primat zuerkennen zu können glaubte. Das waren immerhin Resultate eben dieser Disziplinen, die zu der bis jetzt radikalsten Veränderung der Bedingungen führten, unter denen Menschen auf dieser Erde leben.» (ebd. 8)

Seine vor über drei Jahrzehnten festgehaltenen Gedanken könnten angesichts der derzeitigen Diskussionen um den Eintritt in das Zeitalter des «Anthropozän» (vgl. Federau 2024) aktueller kaum sein. Mit diesem Begriff wird die Kehrseite der für den «Fortschritt» zuständig gewordenen theoretischen, naturwissenschaftlichen Disziplinen bearbeitet: nämlich dass das so geleitete praktische menschliche Handeln nicht nur inhumane Konsequenzen hat, sondern insgesamt lebensfeindlich, artendezimierend, umwelt- und in letzter Konsequenz möglicherweise erdzerstörerisch ist. Insbesondere die posthumanistische Kritik jüngerer Datums am mit den neuzeitlichen Wissenschaften verbundenen Selbst- und Weltverständnis geht häufig zugleich ebenfalls mit Bemühungen um praktisch orientierende Perspektiven einher, die als Korrektiv dieser Entwicklungen intendiert sind. Die sich – wie die Erziehungswissenschaft – als «handlungspraktische Disziplinen» verstehenden Wissenschaften geraten vor diesem Hintergrund in die (in der von Wieland analysierten historischen Konstellation wenig aussichtsreiche) Position, für die «theoretischen Disziplinen» in die Bresche zu springen. Es scheint sich gegenwärtig die Chance zu eröffnen, in den Rang einer Alternative zu den «technischen Wissenschaften» aufzusteigen, deren wahrgenommenes «Versagen» sich gerade ihrem Erfolg verdankt.

Wieland versteht Bemühungen solcher Art als Zeichen für den «Orientierungsmangel im Hinblick auf die Grundnormen des Lebens der Praxis», der mit der weiteren «Entwicklung der wissenschaftlich technischen Zivilisation» einhergegangen sei und inzwischen selbst die Orientierung an tradierten Handlungsmustern hinfällig werden lässt, «die bis dahin selbst noch dem Dezisionisten einen Leitfaden für seine Entscheidungen bieten konnten» (ebd. 8). Wenn sich gegenwärtig also ein erneutes (teil-)disziplinübergreifendes Interesse an den Problemen der Normativität beobachten lässt, könnte sich dies mit Wieland (1989) auf das Erbe der ungelösten Fragen zurechnen lassen, die der Bedeutungsrückgang der praktischen Philosophie seit Beginn des 19. Jhd. den geistes- bzw. bildungswissenschaftlichen Disziplinen hinterlassen hat. In Anlehnung an ein Diktum Odo Marquards liesse sich der nun abschliessend zu behandelnde Punkt vielleicht so formulieren: Was war noch einmal die Frage, auf die der Wille zur wissenschaftlich begründeten handlungsleitenden «Normativität» die Antwort gewesen ist?

Mit dieser Frage betreten wir ein Gebiet, das bislang im Beitrag in rationalistischem Modus bearbeitet und als Problem der Kontingenz formuliert worden ist. Damit ist das Problem der «Grundlosigkeit» sozialer Ordnungen angesprochen worden,

die auf der nicht stillzustellenden «Problematik der differentiellen Subjektivität» (Schäfer 2007, 150) aufruht. Die ebenfalls nicht stillzustellende Wiederkehr des «Normativitätsproblems» in der Erziehungswissenschaft verweist offenbar darauf, dass es mit einer rationalistischen Erklärung allein nicht getan ist. Daher sei an dieser Stelle mit Makropoulos (1997, 20) noch einmal daran erinnert, dass die «Schatten-seite» der Kontingenz auf metaphysische Probleme verweist, und zwar auf die mit ihr aufbrechende moderne Orientierungs- und Sinnkrise. Solche Probleme hat im Übergang zum 20. Jahrhundert der Urvater der Psychoanalyse bearbeitet und sie u. a. als «Unbehagen in der Kultur» (Freud 1930) dechiffriert.¹³ Die Ursache für dieses grundsätzliche Unbehagen sieht Sigmund Freud im menschlichen Leiden am Leben, das offenbar den Rang einer anthropologischen Tatsache beanspruchen darf:

«Das Leben, wie es uns auferlegt ist, ist zu schwer für uns, es bringt uns zuviel Schmerzen, Enttäuschungen, unlösbare Aufgaben. Um es zu ertragen, können wir Linderungsmittel nicht entbehren.» (Freud 1930, 432)

Etliche dieser «Linderungsmittel» diskutiert er anschliessend tiefergehend und im Vergleich miteinander. Während beispielsweise die künstlerische Tätigkeit und der Kunstgenuss Ersatzbefriedigungen anbieten könnten, sei Religiosität dagegen eher eine Art illusionärer «Massenwahn» (ebd., 440) und habe eine «Einschüchterung der Intelligenz zur Voraussetzung» (ebd., 443). Die wissenschaftliche Tätigkeit fungiere als eine der «Ablenkungen, die uns unser Elend geringschätzen lassen» (ebd., 432), biete aber als frei gewählte Berufstätigkeit immerhin die Möglichkeit, «Triebregungen durch Sublimierung nutzbar zu machen» (ebd., 438, FN 1). Die Ursache des Leidens am Leben sieht Freud – in einem ebenso gründlichen wie redlichen Durchgang einer beeindruckenden Breite kulturhistorischer Zeugnisse – schliesslich recht schlicht im universalen menschlichen libidinösen Streben nach Glück begründet. In Freuds Formulierung: im «Programm, welches uns das Lustprinzip aufdrängt, glücklich zu werden» (ebd., 442). In unverwechselbar unkonventioneller Manier gibt er dabei keiner Wahl eines Linderungsmittels den Vorzug, sondern begreift sie als eine Wahlentscheidung – als «ein Problem der individuellen Libidoökonomie» (ebd., 442).

Dass Wissenschaft historisch gesehen tatsächlich einmal als Glücksversprechen angetreten war, daran erinnert auch Freuds ebenso unkonventioneller Zeitgenosse Max Weber (1930). Webers Rekonstruktion schliesst dabei an Wielands Hinweis auf die Einheit von theoretischen und praktischen Wissenschaften vor dem neuzeitlichen «Sündenfall» an: Die griechische Antike habe noch die Einheit des Schönen, Guten und Wahren annehmen und die Einheit von begrifflicher Arbeit und richtigem

13 Der Anstoss zur Lektüre entstammt einem Schreibgespräch mit Jürgen Braun über die Unbill einer wissenschaftlichen Existenzweise.

Handeln garantieren können – «Denn auf diese Frage kam den durch und durch politisch denkenden Hellenen alles an. Deshalb betrieb man Wissenschaft» (Weber 1930, 19). An diese Stelle sei dann jedoch in der Renaissance

«das zweite große Werkzeug wissenschaftlicher Arbeit: das rationale Experiment, als Mittel zuverlässig kontrollierter Erfahrung, ohne welches die heutige empirische Wissenschaft unmöglich wäre» (ebd. 19f.),

getreten. An die Stelle des Glaubens an transzendente Mächte sei in der Folge der Glaube getreten, «daß man vielmehr alle Dinge – im Prinzip – durch Berechnen beherrschen könne» (ebd., 17). Dessen Effekt wiederum sei die «Entzauberung der Welt» (ebd., 17) gewesen. Das sinnstiftende Potenzial dieser durch technischen Fortschritt vorangetriebenen «Intellectualisierung und Rationalisierung» (ebd., 17) der Lebenswelt bestreitet er allerdings – und damit auch den Sinn und Wert des wissenschaftlichen Dienstes am «Fortschritt» (den er in Anführungszeichen setzt). Die noch bis in seine Gegenwart reichenden frühneuzeitlichen Hoffnungen auf die fortschreitenden Erkenntnisse der Naturwissenschaften polemisiert Weber gar als naiv:

«Daß man schließlich in naivem Optimismus die Wissenschaft, das heißt: die auf sie gegründete Technik der Beherrschung des Lebens, als Weg zum Glück gefeiert hat – [...] Wer glaubt daran? – außer einigen großen Kindern auf dem Katheder oder in Redaktionsstuben?». (ebd., 21)

Sie lieferten nur die Antworten darauf, wie das Leben technisch zu beherrschen sei, aber nicht darauf, ob man dies denn überhaupt tun solle oder wollen solle. Letztere Fragen zu beantworten, sei aber nicht Teil der wissenschaftlichen Analyse, sondern einer weltanschaulichen, praktisch-politischen Stellungnahme (die sich auf dem Katheder eines Hörsaals in Prophetie oder Demagogie verwandeln, vgl. ebd., 25).

Das Vertrauen auf den unbestreitbaren Platz der Antworten, wenn schon nicht von Wieland, so doch von Freud und Weber im disziplinären Gedächtnis auch der pädagogischen Tradition vorausgesetzt, mag also die neuerliche Wiederkehr des «Normativitätsproblems», d. h. die erneute Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Grenzen richtungsweisender handlungspraktischer Vorschläge, irritieren. Angesichts der aktuell drängenden gesellschaftlichen Probleme der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft – lebensfeindlicher Klimawandel, biodiversitätsgefährdendes Artensterben, sich zu Kriegen ausweitende Konfliktherde, zunehmende Präferenz diktatorischer Regierungsformen auch bei den politischen Führungseliten, politische Radikalisierung bis hin zu Terrorismus, um nur einige zu nennen – scheint innerhalb der sich als «lösungsorientiert» verstehenden Erziehungswissenschaft das wahrgenommene Normativitätsverdikt (vgl. Fuchs, Jehle, und Krause 2013) zumindest einer Retrospektive zu bedürfen, wenn nicht gar einer Revision. Mit Freud

liesse sich diese Wiederkehr als Zeichen der wissenschaftlich nicht stillgestellten anthropologischen Sehnsucht nach Glück deuten, mit Weber als Versuch einer Rückkehr zur Frage nach dem guten Leben, die in der Antike ihre Antwort noch in der Wissenschaft zu finden hoffen konnte. Nach dem Zerschlagen der Einheit von theoretischen und praktischen Wissenschaften sieht Weber eine Alternative zu diesen Hoffnungen (erstens) in der politischen Betätigung oder (zweitens) in einer in der Moderne nötigen Selbstbescheidung des eigenen wissenschaftlichen Tuns auf «Tatsachenfeststellung, Feststellung mathematischer oder logischer Sachverhalte oder der inneren Struktur von Kulturgütern» (ebd., 25), und ansonsten allenfalls (drittens) im «Opfer des Intellekts zugunsten einer bedingungslosen religiösen Hingabe» (ebd., 36). Die Fragen nach dem Glück oder dem guten Handeln sind damit aber weder beantwortet noch überhaupt schon gestellt – sie gehörten als wissenschaftliche Fragen der Sache nach in den Bereich der Metaphysik, auf die man sich nach Kant allerdings «nicht mehr affirmativ, sondern nur noch kritisch beziehen» (Schäfer 2007, 150) kann.¹⁴

Literatur

- Benner, Dietrich, Michelle Borrelli, Frieda Heyting, und Christopher Winch 2003. Hrsg. *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik 46. Beiheft. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Biemüller, Ricarda. 2019. «Normativität und Negation. Das Begründungsproblem in der Erziehungswissenschaft nach 1945». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas, 115–138. Wiesbaden: Springer.
- Federau, Alexander. 2024. «Anthropocene». In *Handbook of the Anthropocene. Humans between Heritage and Future*, herausgegeben von Nathanaël Wallenhorst, und Christoph Wulf, 323–326. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25910-4_49.
- Fleck, Ludwik. 1935/1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Sigmund. 1930. «Das Unbehagen in der Kultur». In Freud, Sigmund. 1948. *Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Bd. 14: Werke aus den Jahren 1925–1931*, 421–506, London: Imago Publishing.
- Fuchs, Thorsten, Ma Jehle, und Sabine Krause. 2013. «Normativität und Normative (in) der Pädagogik – Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken». In *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Thorsten Fuchs, May Jehle, und Sabine Krause, 9–24. Würzburg: Königshausen & Neumann.

¹⁴ Der Text ist Jürgen Braun, Sabrina Schröder, Richard Kubac, Charlotte Spellenberg, Martin Karcher, Valentin Rumpf und den vielen anderen meiner Gesprächspartner:innen gewidmet, denen die universitäre Wissenschaft bis auf Weiteres den Rücken zugekehrt hat.

- Heitger, Marian. 1969. Hrsg. *Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht*. Unter Mitarbeit von Heinz-Jürgen Ipfling. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hufnagel, Erwin. 2011. «Wert». In *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen*, herausgegeben von Helmut Reinalter, und Peter J. Brenner, 843–853. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Husserl, Edmund. 1976. «Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie». In *Husserliana. Edmund Husserl. Gesammelte Werke, Band VI.*, 2. Auflage, herausgegeben von Walter Biemel. Haag: Martinus Nijhoff.
- Klafki, Wolfgang. 2022. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Fünf Studienbriefe für die Fern-Universität in Hagen*. 2. Auflage, herausgegeben von Cathleen Grunert und Katja Ludwig. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37172-2>.
- Knorr Cetina, Karin. 1984. *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kubac, Richard. 2022. «Erkenntnispolitik». In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, herausgegeben von Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß, und Kai Wortmann, 143–150. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, Thomas S. 1976. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Makropoulos, Michael. 1997. *Modernität und Kontingenz*. München: Wilhelm Fink.
- Marquard, Odo. 1981. *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Masschelein, Jan. 2000. «Can Education still be critical?». *Journal of Philosophy of Education* 34 (4): 603–616.
- Masschelein, Jan. 2004. «How to Conceive of Critical Educational Theory Today?». In *Journal of Philosophy of Education* 38 (3): 351–367. Oxford: Blackwell Publishing.
- Matthes, Eva. 2009. «Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach». In *Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie 1834–2009*, herausgegeben von Uwe Sandfuchs, Jörg-W. Link, und Andreas Klinkhardt, 81–94. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, Eva. 2021. «Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft». In *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, herausgegeben von Eva Matthes, Sylvia Kesper-Biermann, Jörg-W. Link, und Sylvia Schütze, 316–339. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas. 2019. Hrsg. *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Mikhail, Thomas. 2024. «Transzendental-kritische Pädagogik». In *Strömungen und Denkstile der Pädagogik. Variationen pädagogischen Denkens und Handelns in Text- und Videoform*, herausgegeben von Marc Fabian Buck, und Jan Frederik Bossek. <https://stroemungen-unddenkstile.wordpress.com/>.

- Pierer's Universal-Lexikon. 1861. «Pädagög». Band 12, 550A. Itenburg. <http://www.zeno.org/nid/20010577661>.
- Pollack, Guido. 2012a. «Werturteilsproblem». In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, und Uwe Sandfuchs, 413. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pollack, Guido. 2012b. «Positivismusstreit». In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, und Uwe Sandfuchs, 413. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pongratz, Ludwig A., Wolfgang Nieke, und Jan Masschelein 2004. Hrsg. *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Ruhloff, Jörg. 1979. *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ruhloff, Jörg. 2019. «Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung, Normativität». In *Normativität in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wolfgang Meseth, Rita Casale, Anja Tervooren, und Jörg Zirfas, 157–169. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, Alfred. 2007. «Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik». In *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*, herausgegeben von Norbert Ricken, 137–158. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Alfred, und Christiane Thompson. 2010a. «Theodor W. Adorno: Negative Dialektik». In *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, und Jörg Zirfas, 141–159. Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92196-9_9.
- Schäfer, Alfred, und Christiane Thompson. 2010b. Hrsg. *Werte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schenk, Sabrina. 2015. «Normativität denken. Bildungstheoretische Öffnungen». In *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV*, herausgegeben von Ines Maria Breinbauer, und Sabine Krause, 51–67. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schenk, Sabrina. 2024. «Die <Zukunftsmacher>. Gestaltungsoptionen von Zukunft zwischen Technik, Bildung und Politik». In *Zukunft – Jugend – Politik*, herausgegeben von Caroline Gröschner, Kerstin Jergus, und Melanie Schmidt. Bielefeld: transcript.
- Schenk, Sabrina. 2024. «Negativität, Affirmativität und die Kunst des Unterscheidens. Die offene Frage der Kritik – revisited». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 100 (3): 303–323. <https://doi.org/10.30965/25890581-10003003>.
- Schmid, Pia. 2006. Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Band 3. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage*, herausgegeben von Klaus Harney, und Heinz-Hermann Krüger, 15–36. Opladen, Bloomfield Hills: Barbara Budrich.
- Seitter, Walter. 1985. «Erkenntnispolitik». In *Anschlüsse. Versuche nach Michel Foucault*, herausgegeben von Gesa Dane, Wolfgang Eßbach, Christa Karpenstein-Eßbach, und Michael Makropoulos, 115–121. Tübingen: edition diskord.

- Tenorth, Heinz-Elmar. 2006. «Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990». In *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 3., 3. erweiterte und aktualisierte Auflage*, herausgegeben von Klaus Harney, und Heinz-Hermann Krüger:, 133–173. Opladen, Bloomfield Hills: Barbara Budrich.
- Weber, Max. 1930. «Wissenschaft als Beruf». In *Weber, Max: Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte*. Band 8, 3. Aufl., 5–37. München, Leipzig: von Duncker & Humblot.
- Wieland, Wolfgang. 1989. *Aporien der praktischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Wimmer, Michael. 2023. «Der unbedingte Mensch. Die Zukunft der Perfektionierung und die Perfektionierung der Zukunft». In *Perfektionierung. Reihe Zürcher Begegnungen*, herausgegeben von Catrin Heite, Christoph Henning, und Veronika Magyar-Haas, 199–242, Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30384-6_12.