

Ammann, Kira; Emmenegger, Fion; Gerstgrasser, Robin; Ibrahim, Omar; Rucker, Thomas; Welti, Gaudenz

Einleitung

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 7-17



Quellenangabe/ Reference:

Ammann, Kira; Emmenegger, Fion; Gerstgrasser, Robin; Ibrahim, Omar; Rucker, Thomas; Welti, Gaudenz: Einleitung - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 7-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308744 - DOI: 10.25656/01:30874; 10.35468/6113-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308744>

<https://doi.org/10.25656/01:30874>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Kira Ammann, Fion Emmenegger, Robin Gerstgrasser,
Omar Ibrahim, Thomas Rucker und Gaudenz Welti*

Einleitung

Der vorliegende Band ist Elmar Anhalt zum 60. Geburtstag gewidmet und versammelt Beiträge zur Grundlagenforschung der Erziehungswissenschaft. Thematisch sind die Beiträge durch drei Problemkomplexe gerahmt, denen Elmar Anhalt in seinen Arbeiten besondere Aufmerksamkeit widmet. Die hier mit den Begriffen ‚Bildsamkeit‘, ‚Komplexität‘ und ‚Werteorientierung‘ bezeichneten Problemkomplexe stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander und können von daher lediglich im Sinne differenter Schwerpunktsetzungen voneinander abgegrenzt werden.

1 Bildsamkeit

Das Problem der Bildsamkeit steht im Mittelpunkt von Anhalts Arbeit „Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität“ (1999). In dieser Untersuchung greift Anhalt auf Theorien der Selbstorganisation zurück, um Johann Friedrich Herbarts Verständnis von Bildsamkeit zu rekonstruieren, das – so die These – in seinen verschiedenen Facetten bislang noch nicht hinreichend systematisiert sowie für die moderne Forschung fruchtbar gemacht worden sei (zum Problem der Bildsamkeit vgl. die Beiträge von Kira Ammann, Thomas Mikhail, Claudia Stöckl und Heinz-Elmar Tenorth in diesem Band). Anhalts Entwurf sieht insbesondere vor, unter Bildsamkeit mit Herbart „sowohl die Natur-Anlagen als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart 1831/1964, 342f.) eines Menschen zu verstehen. Die Rede von ‚erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens‘ besagt, dass der Begriff der Bildsamkeit auch und vor allem solche Fähigkeiten bezeichnet, die (unter den Bedingungen von Erziehung) *erlernt* werden und zugleich die *Voraussetzung für zukünftiges (edukativ unterstütztes) Lernen* bilden. Die besagten Fähigkeiten eröffnen Zu-Erziehenden im besonderen Fall spezifische Lernmöglichkeiten und ziehen dem Lernen darüber hinaus spezifische Grenzen. Zugleich sind die Spielräume, um neue ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ hervorzubringen, nicht festgelegt, sondern variabel, denn diese können im Zuge von Prozessen des

Neu- und Umlernens transformiert werden. Pointiert formuliert: „Bildsamkeit ist die in jeder Phase der Erziehung durch die vorangegangene Entwicklung entstandene und daher neu anzusetzende individuelle Disposition des Edukanden für eine weitere Entwicklung, die durch entsprechend ausgerichtete erzieherische Tätigkeiten unterstützt werden muß“ (Anhalt 1999, 155). In diesen Prozess der Entwicklung sind die Zu-Erziehenden unhintergebar involviert, weshalb Anhalt entsprechend präzisiert und „Bildsamkeit“ als *„ein Produkt vergangener und zugleich [als] die Voraussetzung weiterer Aktivität des Edukanden“* (ebd., 179; Hv. i. O.) bestimmt, deren Entwicklung edukativ immer nur unterstützt, nicht aber hergestellt werden kann. Dies gilt freilich auch umgekehrt: „Weder der Erzieher determiniert die Aktivitäten des Edukanden, noch determiniert dieser den Erzieher. Gleichwohl besteht der Sinn der erzieherischen Tätigkeit darin, die Entwicklung des Edukanden zu unterstützen“ (ebd., 309). Entsprechend stehen Erzieher:innen unter dem Anspruch, „spezifische Lernhilfen“ zu konzipieren, „die den Edukanden anregen sollen zu eigener Lernaktivität“ (ebd.).

Damit rückt Erziehung als ein sich veränderndes, wechselseitig bedingtes und in die Zukunft hinein offenes Miteinanderumgehen von Erziehenden und Zu-Erziehenden in den Blick. Erziehung entsteht, wird aufrechterhalten und verändert, indem mindestens zwei Personen ihre Aktivitäten in Bezug auf etwas Drittes koordinieren, indem sie kommunikativ miteinander in Kontakt treten und eine Person der jeweils anderen dabei hilft, Lernprozesse zu vollziehen, die ohne eine entsprechende Unterstützung nicht möglich wären und die durchlaufen werden müssen, um neue ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ zu entwickeln, die Erziehung fortschreitend überflüssig werden lassen (zum Problem der Grundoperationen von Erziehung und deren Erforschung vgl. den Beitrag von Dietrich Benner in diesem Band). Die Entwicklung, die Erziehung initiiert und unterstützt, wird dabei nicht von einem bereits vorab feststehenden Endzustand her bestimmt. Anhalt zeigt vielmehr auf, dass eine pädagogische Theorie, in der die Bildsamkeit der Zu-Erziehenden als maßgeblicher Bezugspunkt fungiert, den sich unter den Bedingungen von Erziehung entwickelnden Menschen in eine Zentralstellung rückt: *„Ziel der Erziehung ist der Edukand, der das geworden ist, was er rückblickend als Wunschbild seines Werdens gutheißt“* (ebd., 154; Hv. i. O.; zum Problem der Bildsamkeit vgl. auch Anhalt 2000, 2004, 2012a, 2022).

2 Komplexität

In der Arbeit „Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie“ (2012c) bestimmt Anhalt den umfassenden Problemraum, in dem die Reflexion auf Dynamik aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ihren Ort hat. Es ist der Problemraum einer erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung, die von Anhalt als transdisziplinär orientierte Grundlagenforschung

konzipiert wird (vgl. ebd., 29). Das Prinzip der Transdisziplinarität formuliert in diesem Zusammenhang die Maßgabe, ausgehend von ‚einheimischen‘ Problemstellungen der Erziehungswissenschaft fachfremde Erkenntnisse zu sichten und diese für die gehaltvolle Formulierung und Bearbeitung der jeweiligen Problemstellungen fruchtbar zu machen (zum Problem der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft vgl. den Beitrag von Robin Gerstgrasser und Omar Ibrahim in diesem Band). Komplexitätsorientierte Erziehungswissenschaft in diesem Sinne fokussiert nicht nur auf Prozesse der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Ordnung im Hinblick auf pädagogische Sachverhalte. Sie beschreibt sich darüber hinaus selbst als dynamisch, genauer als einen prinzipiell unabschließbaren Prozess der Thematisierung, Prüfung und Problematisierung von Voraussetzungen, die in Beschreibungen in Anspruch genommen werden, um pädagogische Sachverhalte zu bestimmen. Die Problematisierung solcher Voraussetzungen eröffnet die Möglichkeit, Alternativen zu entwerfen, wobei jede Alternative im Kontext erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung selbst wiederum der Kritik unterzogen werden kann. Anhalt beschreibt die Struktur erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung deshalb als einen „Zirkel der Problemgenerierung“, der dadurch bestimmt ist, „dass jeder durch Forschung vorgebrachte und legitimierte Lösungsvorschlag für ein Problem selbst wiederum zum Gegenstand der Kritik gemacht werden kann, also ein Problem darstellt, das aus einer anderen Perspektive als der kritisierten thematisiert wird“ (ebd., 81; Hv. i. O.).

Bezugspunkt einer solchen Beschreibung von erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung ist ein spezifischer Begriff von Komplexität, den Anhalt zur Systematisierung verschiedener Beiträge zur Komplexitätsforschung in unterschiedlichen Disziplinen entwickelt hat. Dieser Vorschlag sieht eine Differenz zwischen einfachen, komplizierten und komplexen Problemstellungen vor. *Einfache* und *komplizierte* Problemstellungen haben gemeinsam, dass es jeweils Regeln gibt, um ein gegebenes Problem zu lösen. Der Unterschied besteht darin, dass im Falle von komplizierten Problemstellungen die jeweiligen Regeln nicht störungsfrei zur Problemlösung eingesetzt werden können. Der Einsatz der Regeln macht vielmehr Schwierigkeiten, während einfache Problemstellungen dadurch bestimmt sind, dass der Einsatz von Regeln störungsfrei möglich ist. *Komplexe* Problemstellungen unterscheiden sich von einfachen und komplizierten Problemstellungen kategorial dadurch, dass keine Regel bekannt ist, um ein gegebenes Problem zu lösen, auch nicht – und das ist entscheidend – auf der Seite von Expert:innen (vgl. ebd., 78ff.). Solche Problemstellungen können mit Blick auf die Sachverhalte ausgemacht werden, auf die wissenschaftliche Beobachter:innen Bezug nehmen. Sie können aber auch aus der Situation resultieren, in die Beobachter:innen involviert sind, wenn diese Beschreibungen von Sachverhalten anfertigen. Schließlich können sich komplexe Probleme hinsichtlich der Methoden stellen, die in diesem Zusammenhang zum Einsatz gebracht werden. Entsprechend unterscheidet

Anhalt in seinem Systematisierungsvorschlag zwischen drei Dimensionen von Komplexität, die er als *Komplexität des Sachverhalts*, *Komplexität der Situation* und *Komplexität der Methode* bezeichnet (vgl. ebd., 75ff. und 63; Rucker & Anhalt 2017, 146 und 156).

Im Falle der ersten Dimension rücken Sachverhalte in den Blick, an denen eine in die Zukunft hinein *offene Dynamik* beobachtet werden kann, zu deren erwartbar erfolgreicher Vorhersage die Regeln fehlen (zum Problem der Zukunft vgl. den Beitrag von Ulrich Binder in diesem Band). Hierzu zählt nicht nur das Miteinanderumgehen von Erziehenden und Zu-Erziehenden. Die erziehungswissenschaftliche Komplexitätsforschung interessiert sich darüber hinaus u. a. auch für die Dynamik von Bildungsverläufen sowie für den Wandel von Bildungssystemen, womit auch die Kontexte in den Blick genommen werden, in denen Menschen unter den Bedingungen von Erziehung Bildungsprozesse durchlaufen (zum Problem der Komplexität von Bildungsverläufen und Bildungssystemen vgl. die Beiträge von Rolf Becker und Richard Nennstiel sowie Benjamin Betschart und Thomas Bühler in diesem Band).

Im Falle der zweiten Dimension von Komplexität sind Situationen angesprochen, in denen differente Perspektiven auf Sachverhalte eingenommen werden, ohne dass die Möglichkeit besteht, die *Perspektivität* aufzulösen, indem die allein ‚richtige‘ Perspektive bestimmt wird. In komplexen Situationen ist nämlich keine Regel bekannt, die eine allgemein verbindliche und auf Dauer gestellte Ordnung der Perspektiven in Aussicht stellen könnte. Komplexitätsorientierte Erziehungswissenschaft geht in der Folge nicht länger von der aus der Tradition stammenden Annahme aus, dass es möglich sei, einen Sachverhalt so zu erfassen, wie dieser ‚an sich‘, d. h. unabhängig von der Tatsache seines Beschriebenwerdens ‚ist‘ (zum Problem der Gegenstandskonstitution vgl. den Beitrag von Helmut Heid in diesem Band).

Schließlich stellt sich die Frage nach Methoden, die der offenen Dynamik von Sachverhalten sowie der irreduziblen Perspektivität von Situationen adäquat sind. Dies bedeutet, berücksichtigen zu müssen, dass Sachverhalte immer nur aus spezifischer Perspektive in den Blick genommen werden können, sowie dem Umstand Rechnung zu tragen, dass sich Sachverhalte während der Zeit, in der sie aus verschiedenen Perspektiven beobachtet werden, verändern. Es bedarf deshalb methodischer Zugriffe, die es erlauben, die Veränderungen festzustellen, die sich ergeben, während aus verschiedenen Perspektiven der Versuch unternommen wird, einen Sachverhalt zu erfassen. In der Komplexitätsforschung ist deshalb u. a. von ‚Dingbeobachtung‘ auf ‚Ereignisbeobachtung‘ umgestellt worden (vgl. hierzu den Beitrag von Thorsten Fuchs in diesem Band). Insofern die Frage nach komplexitätsadäquaten Methoden selbst wiederum unterschiedlich beantwortet werden kann, d. h. Problemstellungen unter Einsatz differenter methodischer Zugriffe bearbeitet werden, unterscheidet Anhalt neben der Dynamik von Sachverhalten und

der Perspektivität von Situationen noch eine dritte Dimension von Komplexität, die *Varianz* der Methoden.

3 Werteorientierung

Eine komplexitätsorientierte Erziehungswissenschaft steht nicht nur unter dem Anspruch, sich selbst mit den eigenen Mitteln, d. h. im Lichte eines geklärten Begriffs von Komplexität zu beschreiben (vgl. Anhalt 2012c, 82). Vielmehr kommt dieser auch die Aufgabe zu, sich selbst im Kontext umfassenderer gesellschaftlicher Zusammenhänge zu verorten (vgl. ebd., 64ff.), was wiederum eine Bestimmung dieser Zusammenhänge voraussetzt (zum Problem eines Denkens im Zusammenhang vgl. den Beitrag von Gaudenz Welti in diesem Band). Eine spezifische Facette dieser Aufgabe erkennt Anhalt im Problem der Werteorientierung in modernen Gesellschaften, das er insbesondere in seinem Beitrag „Werteorientierung und Europa“ (2012d) thematisiert. In modernen Gesellschaften befinden sich Menschen auf einer in die Zukunft hinein offenen Suche nach Orientierung. Der Begriff des Wertes bezeichnet in diesem Zusammenhang allgemein die „*Vorzugsgesichtspunkte* der Suche nach Orientierung eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens“ (ebd., 10; Hv. i. O.). Eine Person wertet, indem sie etwas vorzieht und damit zugleich anderes zurückstellt, wobei dasjenige, was vorgezogen wird, nicht notwendigerweise das moralisch Gute sein muss, damit von einem Wert gesprochen werden kann. Dies gilt es deshalb zu betonen, weil die für den Wertbegriff charakteristische Differenz zwischen ‚vorziehen‘ und ‚zurückstellen‘ oftmals mit der Differenz von ‚gut‘ und ‚böse‘ verquickt wird, so dass Werte in der Folge allein als moralische Werte in den Blick kommen. Indem der Wertbegriff aus dieser Verschlingung mit der Grunddifferenz der Moral gelöst wird, können Werte allgemein als Auffassungen über das Vorziewürdige bestimmt werden.

Einer der Vorteile, den Wertbegriff in diesem Sinne zu verwenden, besteht darin, dass hierdurch das für moderne Gesellschaften typische Spannungsverhältnis zwischen dem individuell Wünschenswerten und dem überindividuell Verbindlichen in den Blick gerückt werden kann. Der Wertbegriff soll deshalb im Folgenden noch genauer bestimmt werden (vgl. Anhalt 2012b, 120ff.; 2012d, 30ff. und 60ff.):

1. Werte markieren unseren *Standpunkt* zu einem bestimmten Sachverhalt. Indem wir werten, d. h. das eine vorziehen und das andere zurückstellen, positionieren wir uns im Verhältnis zu einem Sachverhalt, indem wir diesem mit Blick auf unsere Lebensführung eine spezifische Bedeutung verleihen.
2. Werte werden üblicherweise *gelebt* und kommen dadurch zum Ausdruck, dass Werte in Entscheidungen und Handlungen in Funktion treten. Indem Menschen bestimmte Entscheidungen treffen bzw. bestimmte Handlungen vollziehen, ziehen sie dieses vor und stellen sie anderes zurück. *Sprachlich* finden

Werte demgegenüber in Konfliktsituationen Ausdruck, d. h. in Situationen, in denen Werte der Kritik ausgesetzt und verteidigt werden.

3. Werte gibt es nicht ‚an sich‘, sondern immer nur in Akten der *Wertsetzung*. Werte sind nicht etwas, das immer schon ‚da‘ ist. Werte sind vielmehr nur im Vollzug der Aktivität des Wertens ‚da‘, d. h. des Vorziehens einer Position bei gleichzeitigem Zurückstellen von Alternativen. Im Werturteil nehmen Menschen eine spezifische Positionsbestimmung im Verhältnis zu einem Sachverhalt vor und bringen sich damit selbst ins Spiel. Darin besteht das konstruktive Moment, das mit dem Werten irreduzibel verbunden ist. Weil das Füllen eines Werturteils einen konstruktiven Zug besitzt, sind Werte kontingent. Die Orientierung an spezifischen Werten ist weder unmöglich noch notwendig und insofern immer auch anders möglich.
4. Werte stehen in Relation zu *Gegenwerten*. Indem Menschen werten, ziehen sie etwas vor und stellen sie damit zugleich anderes zurück. Das bedeutet, sie operieren nolens volens mit einer Unterscheidung. Werte bestehen in diesem Sinne nicht ‚für sich‘, sondern immer in Relation zu einem Gegenwert, und es stellt sich die Frage, welche Gründe dafür geltend gemacht werden können, eine Seite der Differenz vorzuziehen. Eines ist nämlich sicher: Werte und Gegenwerte können nicht gleichzeitig realisiert werden.
5. Werte gibt es nur im *Plural*. In modernen Gesellschaften haben Menschen das Recht, die Vorzugsgesichtspunkte ihrer Lebensführung frei zu wählen und zu ändern. Der für diese Gesellschaften typische Wertepluralismus kann in diesem Sinne als die Folge einer spezifischen Werteorientierung interpretiert werden, die das Leben und Zusammenleben in modernen Gesellschaften maßgeblich bestimmt, nämlich einer Orientierung am Wert der selbstbestimmten Lebensführung.

Im Unterschied zum Begriff des Wertes bezeichnet der Begriff der *Norm* überindividuell gültige Erwartungen an das Verhalten von Menschen (vgl. Anhalt 2012b, 128ff.; 2012d, 22f. und 29f.). Die mit dem Normbegriff verbundene Grunddifferenz ist nicht die zwischen ‚vorziehen‘ und ‚zurückstellen‘, sondern die zwischen ‚befolgen‘ und ‚nicht befolgen‘. Vor diesem Hintergrund kann der Begriff der Norm wie folgt näher bestimmt werden:

1. Normen sind *überindividuell* gültig und verbindlich. Das bedeutet, dass Normen nicht nur für einzelne Menschen gelten, sondern für mehr oder minder große Menschengruppen Verbindlichkeitscharakter haben.
2. Normen markieren *Grenzen des Erlaubten* und damit zugleich Spielräume für eigene Entscheidungen, sprich: für eigene Werturteile.
3. Normen finden sich oftmals *schriftlich* festgehalten, z. B. in Form von Gesetzen. Dies ist allerdings nicht immer der Fall. Man denke hier etwa an die Erwartung an das Verhalten von Studierenden, die Vorlesung nicht zu stören. Auch wenn sich diese Verhaltenserwartung nicht schriftlich fixiert findet, so kann

ihre Missachtung ebenso negative Konsequenzen zur Folge haben, wie der Verstoß gegen schriftlich festgehaltene Erwartungen, z. B. gegen die Erwartung, in Klausuren nicht zu betrügen.

4. Normen unterscheiden sich in ihrem *Grad an Verbindlichkeit*. Je nach Verbindlichkeitsgrad ergeben sich unterschiedliche positive bzw. negative Konsequenzen.
5. Jemand, der gegen Normen verstößt, hat *Sanktionen* zu befürchten. Je nachdem, um welche Norm es sich im Einzelfall handelt, gegen die verstoßen wird, kann der Schweregrad der Sanktionen unterschiedlich ausfallen.

Die Unterscheidung zwischen Werten und Normen wirft die Frage auf, wie das Verhältnis zwischen beiden bestimmt werden kann. Im Anschluss an die Arbeiten Anhalts können u. a. die folgenden Bestimmungsmomente festgehalten werden:

1. Normen stecken Grenzen des Erlaubten ab. Innerhalb dieser Grenzen haben die Menschen die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, was sie vorziehen und zurückstellen. Normen legen in diesem Sinne fest, welche *Spielräume* Menschen zur Verfügung stehen, um nach eigenen Werturteilen zu handeln, ohne Sanktionen befürchten zu müssen.
2. Menschen müssen Normen akzeptieren, damit diese ihre Funktion der Grenzziehung erfüllen können. Doch können Menschen Normen ihre Zustimmung auch verweigern, d. h. eine Norm ablehnen. Normen stecken in diesem Sinne nicht nur Grenzen ab, innerhalb derer Menschen eigene Werte leben können. Vielmehr kommt in der *Zustimmung* zu diesen Normen selbst ein *Werturteil* zum Ausdruck.
3. In modernen Gesellschaften kann die Zustimmung zu Normen nicht erzwungen werden. Das Werturteil eines Menschen ist der Normierung entzogen, und zwar deshalb, weil moderne Gesellschaften am *Wert der selbstbestimmten Lebensführung* Orientierung finden und diesen Wert selbst als eine *Norm* im Gesetz verankert haben. Das *Recht*, eigene Vorzugsgesichtspunkte zu wählen, hat zur Konsequenz, dass Menschen in modernen Gesellschaften auch die Freiheit zugestanden wird, Normen im Lichte eigener Werturteile abzulehnen. Moderne Gesellschaften setzen in diesem Sinne auf eine *Orientierung an überindividuellen Verbindlichkeiten durch individuelle Selbstverpflichtung* und gehen damit ein Risiko ein, denn es ist keineswegs selbstverständlich, dass eine ausreichende Zahl von Menschen die Bereitschaft erkennen lässt, sich auf überindividuelle Verbindlichkeiten zu verpflichten.
4. Die Norm der selbstbestimmten Lebensführung hat zur Konsequenz, dass in modernen Gesellschaften Sachverhalte im Lichte *unterschiedlicher Perspektiven* in den Blick genommen werden (können), ohne dass jemand dazu in der Lage wäre, allgemein verbindlich vorzuschreiben, worin die allein ‚richtige‘ Perspektive für alle besteht. Jeder Versuch, dies zu tun, würde unweigerlich in die für moderne Gesellschaften typische Perspektivität hineingezogen werden, die

darin besteht, dass andere alternative Positionen vertreten, zumindest aber vertreten können. Diese Perspektivität kann weder geleugnet werden, noch steht einem Menschen die Möglichkeit offen, sie mit eigenen Mitteln zu beseitigen. Es ist schlichtweg eine Tatsache des Aufwachsens in modernen Gesellschaften, dass es gleichzeitig Gegensätzliches gibt.

5. Werte erfüllen so gesehen immer auch die Funktion, Normen einer *Problematisierung* zuzuführen. Sie bedingen damit eine Dynamik, auf die erneut mit Normen reagiert werden kann – Normen, die zukünftig selbst wiederum in Frage gestellt und verändert werden können.

Ein gelingendes Leben und Zusammenleben in modernen Gesellschaften beruht darauf, dass eine ‚kritische Masse‘ von Menschen über die Fähigkeit und Bereitschaft verfügt, *moralisch* zu urteilen und zu handeln. Dies ist u. a. deshalb der Fall, weil so Freiräume stabil gehalten werden, die Voraussetzung für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung eigener Werteorientierungen sind.

Der Vorschlag, Werte nicht vorschnell als moralische Werte zu bestimmen, darf von daher nicht so verstanden werden, als soll damit die Bedeutung von Moralität für ein gelingendes Leben und Zusammenleben geleugnet werden. Das Gegenteil ist der Fall: Moralität erscheint als unabdingbar, damit ein Zusammenleben in Pluralität überhaupt möglich ist. Es bedarf eines entsprechenden Wertbegriffs vielmehr deshalb, um die Herausforderungen klarer zu sehen, vor die sich eine Erziehung zur Moralität in modernen Gesellschaften gestellt sieht (zum Problem der Werteorientierung vgl. den Beitrag von Bernd Birgmeier in diesem Band). Eine solche Herausforderung besteht darin, Erziehung als eine Form des Miteinanderumgehens zu denken (und zu gestalten), in der Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnet wird, ‚Fähigkeiten des Weiterkommens‘ hervorzubringen, die in einer Selbstverpflichtung auf überindividuelle Verbindlichkeiten zum Ausdruck kommen. Erziehung in diesem Sinne ist u. a. daran erkennbar, dass Zu-Erziehenden dabei geholfen wird, *Urteilkraft* und *Charakterstärke* zu entwickeln, indem diese in Situationen hineingezogen werden, in denen sie im Lichte der Differenz von ‚gut‘ und ‚böse‘ Stellung nehmen sowie ihre Standpunkte gegen Widerstand behaupten müssen. Dabei schlägt Anhalt eine gegliederte Abfolge von Aktivitäten vor, deren Vollzug Zu-Erziehenden ermöglicht werden muss, soll deren Entwicklung von Urteilkraft und Charakterstärke methodisch kontrolliert unterstützt werden:

- „1. Alternativen erfassen
2. ‚gut‘ und ‚böse‘ unterscheiden
3. sich für ‚gut‘ oder ‚böse‘ entscheiden
4. den Verlust des Entgangenen erkennen
5. den Entschluss in Handlung umsetzen (‚Wille‘)
6. den Standpunkt gegen Widerstand vertreten
7. die Unersetzlichkeit des eigenen Einsatzes begreifen“ (Anhalt 2012b, 138).

Das Schema beruht auf der Voraussetzung, dass Menschen bildsam sind und in diesem Sinne edukativ darin unterstützt werden können, eine moralische Werteorientierung für sich selbst als maßgeblich zu bestimmen (vgl. hierzu auch den Beitrag von Thomas Rucker zum erziehenden Unterricht in diesem Band). Mit dieser Überlegung kehren wir an den Anfangspunkt unserer Ausführungen zurück und damit zugleich zu der von Anhalt im Anschluss an Herbart formulierten These, dass die Erziehungswissenschaft Menschen notwendigerweise als „erziehungsfähig“, als „erziehungsbedürftig“ und als „erziehungserfahren“, d. h. in einer Geschichte der Erziehung stehend betrachtet (Anhalt 2022, 51). Mit dem vorgestellten Schema ist freilich nicht die Annahme verbunden, durch dessen Einsatz Moralität ‚herstellen‘ zu können. Menschen als bildsam zu betrachten bedeutet nämlich immer auch, diese als *Akteur:innen* anzuerkennen, die in ihrem Lernen unhintergebar und in diesem Sinne nicht vertretbar sind, weshalb Erziehung nur unter Mitwirkung der Zu-Erziehenden überhaupt gelingen kann. Die Aufgabe von Erziehenden ist es dann, die Selbsttätigkeit der Zu-Erziehenden zu provozieren und in diesem Sinne ihre Bildsamkeit ‚in Bewegung zu setzen‘. Diese Aufgabe verlangt nach Urteilkraft auf der Seite der Erziehenden (vgl. den Beitrag von Fion Emmenegger in diesem Band) und ist darüber hinaus nicht auf bestimmte institutionelle Kontexte restringiert, sondern hat u. a. auch Konsequenzen im Hinblick auf die Ausrichtung und Gestaltung von universitärer Lehre (vgl. den Beitrag von Rotraut Coriand in diesem Band).

Erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zeichnet sich dadurch aus, dass Komplexität nicht zurückgedrängt, sondern aufrechterhalten und befördert wird (vgl. hierzu auch den Beitrag von Markus Rieger-Ladich in diesem Band). Dieser Anspruch gilt auch für die vorliegende Festschrift. Die darin versammelten Beiträge behandeln jeweils Problemstellungen, die in dem durch die Begriffe ‚Bildsamkeit‘, ‚Komplexität‘ und ‚Werteorientierung‘ gesteckten Rahmen situiert werden können. Ist es zutreffend, dass mit den besagten Begriffen Problemkomplexe markiert werden, die aufeinander verweisen und deshalb nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, so muss sich dies auch im Aufbau der vorliegenden Festschrift widerspiegeln. Wir haben deshalb darauf verzichtet, die einzelnen Beiträge noch einmal bestimmten Kategorien zuzuordnen. Die Beiträge finden sich vielmehr in alphabetischer Reihenfolge abgedruckt. Wir danken allen Autor:innen, die sich dazu bereit erklärt haben, einen Beitrag zu dieser Festschrift zu verfassen, die nicht nur den Jubilar gebührend ehren, sondern darüber hinaus auch Debatten im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung bereichern soll. Bedanken möchten wir uns zudem bei Andreas Klinkhardt, der sich sofort bereit erklärt hat, die Festschrift in seinem Verlag zu publizieren.

*Landau und Bern, im Winter 2023/2024
Die Herausgeber:innen*

Literatur

- Anhalt, E. (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Anhalt, E. (2000): Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76 (2), 151-176.
- Anhalt, E. (2004): Bildsamkeit. J. F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht. In: K. Klattenhoff (Hrsg.): Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 99-138.
- Anhalt, E. (2012a): Bildsamkeit/Erziehungsbedürftigkeit. In: U. Sandfuchs, U. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 124-131.
- Anhalt, E. (2012b): Erziehung zur Werteorientierung für ein vereinigtes Europa. Zur Aktualität des politischen Aspekts von Herbarts Theorie. In: E. Anhalt & D. Stepkowski (Hrsg.): Erziehung und Bildung in politischen Systemen. Jena: Garamond, 95-145.
- Anhalt, E. (2012c): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012d): Werteorientierung und Europa. Zur Einleitung. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): Werteorientierung und Wertevermittlung in Europa. Interdisziplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Münster: Lit Verlag, 10-73.
- Anhalt, E. (2022). Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 47-54.
- Herbart, J. F. (1831/1964): Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In: Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel. Bd 9. Aalen: Scientia, 339-462.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.

Autor:innen

Ammann, Kira, Dr. phil.

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildsamkeit, Kinderrechte, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung
E-Mail: kira.ammann@unibe.ch

Emmenegger, Fion

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Urteilskraft, pädagogisches Denken & Handeln, Erziehung und Bildung unter demokratischem Anspruch, Lehrerbildung
E-Mail: fion.emmenegger@unibe.ch

Gerstgrasser, Robin

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Theoriebildung, pädagogische Verantwortung, Hochschuldidaktik

E-Mail: robin.gerstgrasser@unibe.ch

Ibrahim, Omar

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Theoriebildung, Dekoloniale Bildungskonzeptionen, Philosophische und religiöse Lebensformen

E-Mail: omar.ibrahim@unibe.ch

Rucker, Thomas, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik, Pädagogische Anthropologie und Ethik

E-Mail: thomas.rucker@rptu.de

Welti, Gaudenz

Universität Bern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und systematische Erziehungswissenschaft, pädagogische Theoriebildung

E-Mail: gaudenz.welti@unibe.ch