

Gerstgrasser, Robin; Ibrahim, Omar

Philosophische Hermeneutik im Rahmen komplexitätstheoretischer erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

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. 166-180



Quellenangabe/ Reference:

Gerstgrasser, Robin; Ibrahim, Omar: Philosophische Hermeneutik im Rahmen komplexitätstheoretischer erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung - 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. 166-180 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-308843 - DOI: 10.25656/01:30884; 10.35468/6113-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-308843>

<https://doi.org/10.25656/01:30884>

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

Robin Gerstgrasser und Omar Ibrahim

Philosophische Hermeneutik im Rahmen komplexitätstheoretischer erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

1 Einleitung

In seinem Werk *Komplexität der Erziehung* (2012) widmet Elmar Anhalt einen großen Teil seines Interesses der Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft – und dies ganz ausdrücklich unter der Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen. Dieses Forschungsinteresse kulminiert in einer der zentralen Fragen, welche die gesamte Monografie strukturiert: „*Wie wird die Komplexität der Erziehung in der pädagogischen Theoriebildung behandelt?*“ (ebd., 34; Hv. i. O.) Die komplexitätstheoretischen Überlegungen liefern seiner Ansicht nach ein *tertium comparationis*, welches dazu dient, verschiedene Ansätze der Theoriebildung für die Erziehungswissenschaft zu betrachten und zu vergleichen. Hierbei fokussiert sich Anhalt auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik (nach Litt, Spranger, Weniger etc.), die Modelltheorie (nach Stachowiak etc.) und die Differenztheorie (nach Luhmann etc.). Interessant und auffällig ist hierbei, dass die hermeneutisch ausgerichtete Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Vergleich zu den anderen Theorien – und ganz besonders zur Differenztheorie nach Luhmann – stark defizitär beurteilt wird. Ihr werden im Lichte komplexitätstheoretischer Überlegungen unterschiedliche Mängel angelastet, welche die Differenztheorie überwindet. Mehr noch: Anhalt zufolge sei es „kaum möglich, Aussagen über Komplexität zu fällen, ohne sich des systemtheoretischen Vokabulars zu bedienen, das Luhmann und andere entwickelt haben“ (ebd., 25).

Ist die hermeneutische Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft unter komplexitätstheoretischen Gesichtspunkten tatsächlich so wenig belastbar? Sicherlich kann man dagegenhalten, dass die Hermeneutik (unabhängig von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) nicht vollständig aus der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung gestrichen werden kann oder gar gestrichen werden soll (vgl. Danner 2006). Allein schon ein Verständnis von *Erziehung als Form des Miteinanderumgehens* (vgl. Anhalt 1999) weist darauf hin, dass es im Betrachten von und im Nachdenken über jenes Beziehungsgeschehens um Verständnisse und kulturelle Leistungen von Verstehen und Übersetzung geht. Somit scheint

man der Hermeneutik einen sicheren Platz im Fach zugestehen zu können, auch wenn noch ungeklärt ist, worin ihr Beitrag für die Theoriebildung im Kontext einer komplexitätsorientierten Erziehungswissenschaft besteht.

Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass komplexitätstheoretische Überlegungen letztlich nicht an der Hermeneutik vorbeiführen, sondern direkt in ihr eigenes Zentrum leiten. Die philosophische Hermeneutik beschäftigt sich nämlich ausführlich mit genau jenem Sachverhalt, dass eine notwendige wechselseitige Abhängigkeit zwischen dem *Wie* und dem *Was* des Verstehens besteht (vgl. Jung 2012, 9). Diese Behauptung aus dem Hause der philosophischen Hermeneutik untergräbt damit auch die Differenz zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. Denn durch diese feststellende Behauptung geht die Naivität verloren, dass Phänomene selbst entweder nur eine (naturwissenschaftliche) Erklärung oder eine (geisteswissenschaftliche) Interpretation erfordern. Naturphänomene wie bspw. Wolken können psychoanalytisch, ästhetisch, meteorologisch und divinatorisch gedeutet werden, während Bücher innerhalb von Archiven als historisches Material betrachtet, sortiert, gemessen und erklärt werden kann (vgl. Flusser 2007, 11). Wo die Grenzen der Hermeneutik festzustellen sind, muss daher für die Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft nochmals beleuchtet werden.

Es soll gezeigt werden, dass die Hermeneutik, besonders die neuere philosophische Hermeneutik (nach Gadamer, Ricoeur, Brandom, etc.), für die Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen großes Potenzial besitzt und von daher nicht ignoriert werden sollte. Um dieses Potential zu bestimmen, setzen wir den Ausgangspunkt in den von Anhalt vorgebrachten Einwänden gegenüber der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung. Diese Einwände werden rekonstruiert, um anschliessend als Maßstab zur Beurteilung des Potentials neuerer Ansätze in der philosophischen Hermeneutik zu dienen; eine separate Prüfung dieser Einwände wird an dieser Stelle nicht eigens geleistet. So wie Anhalt für den Vergleich sich bei der Modelltheorie von Stachowiak und bei der Differenztheorie von Luhmann sekundieren lässt, und damit Beiträge außerhalb der Erziehungswissenschaft miteinbezieht, kann und sollte auch die (moderne) philosophische Hermeneutik als Anwärtlerin für potenzielle Beiträge zur Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft (stärker) berücksichtigt werden. Mit einem solchen Einbezug kann und soll der Forderung nach wechselseitiger Problematisierung im Sinne eines Zirkels der Problemgenerierung nachgekommen werden (vgl. Anhalt 2012, 34ff.), indem eine weitere Perspektive, fundiert in der philosophischen Hermeneutik, als Haltepunkt in Anspruch genommen wird.

Für den vorliegenden Beitrag wird zuerst in groben Zügen das Verständnis der Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft nach Anhalt unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen nachgezeichnet (2). Anschließend wird aufgezeigt, wieso die Geisteswissenschaftliche Pädagogik

nach Anhalt diesen Ansprüchen in wesentlichen Punkten nicht gerecht wird (3). Dabei muss sich die Untersuchung wiederum auf einzelne Punkte beschränken. Auf dieser Basis kann schließlich aufgezeigt werden, welche Inhalte und Zugänge die (moderne) philosophische Hermeneutik zu einer komplexitätsorientierten Erziehungswissenschaft beisteuern kann, um so die Kritikpunkte gegen die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu überwinden (4). Damit ist mit der Kritik Anhalts gegenüber der hermeneutisch fundierten Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft noch nicht das letzte Wort gesprochen. Vielmehr zeigt sich, dass in diesem Zusammenhang noch vieles ansteht, was für die Theoriebildung unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen erarbeitet werden kann (5).

2 Komplexität als Bezugspunkt der Theoriebildung

Es kann hier nur in einigen Stichworten wiedergegeben werden, wie Komplexität von Anhalt bestimmt und wie darauf aufbauend dem Problemraum einer „Allgemeinen Theorie erzieherischer Komplexität“ (Anhalt 2012, 35) Kontur verliehen wird. Dabei werden jene Punkte herausgegriffen, die für die weiteren Überlegungen besonders relevant sind und ein basales Verständnis des Ansatzes ermöglichen. Komplexität kann, Rucker und Anhalt (2017, 23ff.) folgend, über die beiden Dimensionen der Dynamik und der Perspektivität (und die Varianz der Forschungsmethode, auf die hier nicht eingegangen wird) gefasst werden. Die Dimension der Dynamik bezieht sich auf den Sachverhalt und beschreibt diesen als durch unvorhersehbare Wechselwirkung zwischen den Teilelementen des Phänomens gekennzeichnet. Der Begriff der Perspektivität dient zur Beschreibung der Erkenntnissituation (in der Wissenschaft), wobei die Begrenztheit des forschenden Zugangs – bedingt durch die Fundierung in spezifischen Voraussetzungen – als spezifisches Merkmal in den Blick rückt. Komplexität – so die Behauptung – lässt sich sinnvoll nur bestimmen und zum Thema machen, wenn stets beide Dimensionen berücksichtigt werden.

Die Komplexität ergibt sich zum einen in der beobachtbaren Forschungsposition, die niemals alles erfassen kann, sowie aus dem beobachteten Sachverhalt selbst, der sich stets neu ordnet und sich durch Prozesse der Entstehung, Veränderung und Aufrechterhaltung auszeichnet. Im Zuge einer solchen Bestimmung von Komplexität ergibt sich für die Komplexitätsforschung die leitende Einsicht, „dass wissenschaftliche Erkenntnis in erster Linie erfolgreich ist, indem sie den Sachverhalt, den sie zum Thema hat, als *Gegenstand heterogener Beschreibungsvarianten* behandelt“ (Anhalt 2012, 80; Hv. i. O.). Jede Beschreibung eines Sachverhaltes stellt folglich nur eine mögliche Form der Beschreibung dar. Eine solche mögliche Form der Beschreibung kann als Perspektive auf einen Sachverhalt bezeichnet werden, die sich als solche von anderen (möglichen) Perspektiven durch ein

spezifisches Set an Vorannahmen unterscheidet. Rucker und Anhalt (2017, 113) sprechen in diesem Zusammenhang von Haltepunkten als den „Voraussetzungen einer Beschreibung“, das heißt den „jeweils in Anspruch genommenen Annahmen, Begriffe, Argumentationsfiguren, Denkmuster, Methoden usw.“. Wie ein Sachverhalt in den Blick gerät, ist damit immer von der jeweiligen Perspektive abhängig, wodurch mit der Annahme des *Gegebenseins* eines Sachverhaltes gebrochen wird.

Somit verbietet sich eine Vermittlung der unterschiedlichen Perspektiven als heterogenen Beschreibungsvarianten eines Sachverhaltes in einem rein additiven Sinn zum Zwecke des Überblicks oder der ganzheitlichen Erfassung eines Phänomens oder Sachverhaltes. Eine konsequente Umsetzung dieses Ansatzes zieht vielmehr die Anerkennung der Kontingenz und – damit verbunden – die Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Perspektiven auf einen Sachverhalt nach sich. Erst über diesen letzten Schritt wird der Komplexität der Situation Rechnung getragen, indem anerkannt wird, dass es keine Perspektive gibt, die es erlaubt, die Perspektivenvielfalt in eine allgemeinverbindliche Ordnung zu bringen. Stattdessen gilt es, die Perspektivität der Erkenntnissituation anzuerkennen und den Umstand auszuhalten, dass es einen Spielraum für Interpretation und deshalb auch beinahe zwangsläufig Konflikte um die angemessene Auslegung gibt (vgl. Jaeggi 2020, 272). Es entsteht ein Diskurs, in welchem die unterschiedlichen Positionen in Form von Perspektiven sich gegenseitig kritisieren und problematisieren, was wiederum Fragen in Bezug auf die jeweils eingenommene Erkenntnisposition und den zu untersuchenden Sachverhalt aufwirft.

Die in diesem Diskurs stattfindende wechselseitige Problematisierung und Selbstvergewisserung kann mit der Figur des Zirkels der Problemgenerierung beschrieben werden. Innerhalb dieses Zirkels liegt die Erkenntnisleistung in erster Linie nicht in der Bereitstellung von Lösungen oder Allgemeinaussagen über die Erkenntnisposition oder über den Sachverhalt, sondern im Aufspannen eines methodisch etablierten und reflektierten *Problemraumes* (vgl. Anhalt 2012, 36; Hv. i. O.). Dieser Problemraum ist durch die bereits erwähnte Anerkennung der Perspektivität gekennzeichnet: „Jede Theorie sollte berücksichtigen, dass die Ergebnisse, die erzielt werden, Ergebnisse sind, die nur durch *die* Problemstellung hindurch und nur mithilfe *des* theoretischen Instrumentariums in den Blick kommen, die der Ergebnissuche zugrunde liegen“ (ebd., 51; Hv. i. O.).

Die Komplexitätsforschung ist aufgrund ihrer Reflexionsstufe durchaus bescheiden in ihrem Anspruch auf Wissen und Wahrheit. Komplexitätsorientierte Forschung ist sich bewusst, dass sie nicht einen Blick von Nirgendwo – als unbeteiligte Beobachter:in – einnehmen kann, sondern ihre Beschreibungen jeweils mit der eigenen Position und dem Gegenstand unweigerlich verbunden sind: „Wer forscht, befindet sich insofern in einer Situation, die ihn in eine Beziehung zu einem ihm vorgegebenen Etwas stellt“ (ebd., 55).

Anders als eine primär naturwissenschaftliche Komplexitätsforschung erschwert sich die Forschung bei kulturellen Artefakten oder Techniken – hier der Erziehung resp. der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung – nochmals zusätzlich. Kulturelle Artefakte oder Techniken sind in ihren Bedeutungsgehalten selbst nochmals komplex *verteilt*, bspw. in Form von Ideen, Diskursordnungen, Externalisierungsformen von Institutionen und sozialgesellschaftlicher Distribution (vgl. Hannerz 1992; Foucault 1966/2023). Wenn man also das Tun und Handeln der Menschen untersuchen will, dann treffen nur bestimmte Beschreibungen den absichtlichen Charakter dieses Tuns, da die Bedeutungsebene des Handelns stets schon unterschiedlich distribuiert und externalisiert ist (vgl. Hartmann 2022, 73). Perspektivität und Dynamik werden daher nochmals potenziert, da keineswegs sicher ist, wie und auf was die Forschung überhaupt Bezug nimmt. Die Komplexitätsforschung, so Anhalt, nehme dieses Nichtwissen und die Möglichkeit des Fehlgriffes systematisch in ihrer Theoriebildung ernst (vgl. Anhalt 2012, 9).

Systematisch wird das Nichtwissen ernst genommen, wenn sich eine Forschungsperspektive nicht in der Bereitstellung von vollständigen und abschließenden Lösungen erschöpft, sondern den Ansporn dazu liefert, die Fragen und die Forschungssituation mit dem untersuchten Sachverhalt unter der Berücksichtigung der durch alternative Perspektiven gewonnenen Erkenntnisse nochmals neu zu überdenken und sich in ein Verhältnis zu diesen zu setzen. Dadurch kann Erkenntnisfortschritt durch Problemorientierung sichergestellt werden: „In diesem Sinne erfüllt der Zirkel die Funktion, ein Problemverständnis zu markieren, hinter das die gegenwärtigen und zukünftigen Forschungsbemühungen nicht zurückfallen sollten“ (ebd., 39). So kann auch in der Komplexitätsforschung wissenschaftlicher Fortschritt angestrebt werden, indem versucht wird, das bisher erreichte Problembewusstsein weiter anzureichern.

Um auf die Frage zurückzukehren, die Anhalt für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen stellt, muss oder sollte die fachspezifische Theoriebildung bestimmten Ansprüchen genügen, die sich aus der Komplexitätsforschung ergeben. Diese Ansprüche können mit den Begrifflichkeiten, die Anhalt zur Verfügung stellt, wie folgt gefasst werden: (1) Eine Theorie sollte sich selbst als *eine* Perspektive auf einen Sachverhalt verstehen. Dies beinhaltet die Anerkennung des Umstandes, dass es keinen voraussetzungslosen Zugang zu einem Sachverhalt gibt, sondern dieser immer bereits durch die spezifischen Haltepunkte präfiguriert wird, die in Anschlag gebracht werden. (2) Dementsprechend muss jede Theorie, die komplexitätstheoretischen Ansprüchen genügen möchte, die Differenz von Sachverhalt und Beschreibung des Sachverhaltes berücksichtigen und konsequent in ihrer Theoriebildung durchhalten. (3) Als letzter, nicht abschließender Punkt soll hier auf den Umstand verwiesen werden, dass eine Theorie die von ihr in Anspruch genommenen Voraussetzungen klären muss. Fehlende Klarheit und Reflexion über die

eigenen Haltepunkte beinhaltet nämlich die Gefahr, dass die eigene Perspektive nicht sinnvoll ins Verhältnis zu anderen Perspektiven gesetzt werden kann, und man darüber hinaus die eigene Theorie als voraussetzungslos missversteht.

Erziehung und Lernen implizieren nicht nur eine komplexe soziale Distribution ihrer Deutungs- und Bedeutungsgehalte, sondern ebenso eine Kontinuität in der Diskontinuität, und verbinden daher sowohl perspektivische als auch dynamische Dimensionen, die für die Forschung und Theoriebildung berücksichtigt werden müssen (vgl. Jaeggi 2020, 329). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, die diesem Umstand Rechnung tragen möchte, darf in ihrer Architektonik die oben genannten Ansprüche nicht unterlaufen. Inwiefern die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eben dies tut, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

3 Defizite der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Die hermeneutisch begründete Geisteswissenschaftliche Pädagogik soll im Folgenden unter dem Blickwinkel komplexitätstheoretischer Überlegungen beleuchtet werden. Dabei greifen wir auf drei wesentliche Kritikpunkte zurück, die Anhalt gegenüber der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgebracht hat (vgl. Anhalt 2012, 83-160). Wie akkurat die Darstellung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach Anhalt ist und ob die drei Kritikpunkte stichhaltig sind, wird hier nicht weiterverfolgt. Nach Anhalt sorgen diese Defizite in der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik aber dafür, dass diese nicht im Stande ist, komplexitätstheoretische Überlegungen aufzunehmen, und im Umkehrschluss nur einen begrenzten Beitrag zu einer allgemeinen Theorie erziehungswissenschaftlicher Komplexität leisten kann. Auf die herausgearbeiteten Defizite soll im Anschluss mit neueren Überlegungen zur philosophischen Hermeneutik reagiert werden.

Der *erste* Schwachpunkt innerhalb der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist nach Anhalt in ihrem Selbstverständnis und damit im zugrunde liegenden Wissenschaftsverständnis zu sehen:

„Dem Deskriptionsanspruch der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegt eine starke *metaphysische* These zugrunde. Sie glaubt nämlich zu wissen, dass ihre Aussagen über die Erziehung die Realität der Erziehung nicht nur zur Referenz hätten, sondern dass ihre Aussagen die Realität so erfassen könnten, wie sie *von sich aus* bereits vor allem Einsatz theoretischer Instrumentarien *ist*“ (Anhalt 2012, 100; Hv. i. O.).

Die metaphysische Annahme besteht in der Behauptung, dass die Erziehungswirklichkeit als gegeben zu betrachten und dabei ein direkter Zugriff in Form von Beschreibungen möglich sei. Mit der (unhinterfragten) Setzung einer Erziehungswirklichkeit – Mollenhauer (1968, 292) nennt die Erziehungswirklichkeit mit

Verweis auf Herman Nohl „das Phänomen bene fundatum“, von dem die wissenschaftliche Theorie auszugehen hat“ – verbindet die Geisteswissenschaftliche Pädagogik das Postulat des Primats der Praxis und leitet daraus die für ihr Wissenschaftsverständnis zentrale Aufgabe der Aufklärung der Praxis über sich selbst ab. Ihrem Selbstverständnis nach ist Geisteswissenschaftliche Pädagogik Wissenschaft *von* der und *für* die Praxis (vgl. Klafki 1976, 17f.). Diese metaphysischen Vorannahmen sorgen dafür, dass perspektivische und dynamische Aspekte nur unzureichend reflektierend in die Theoriebildung aufgenommen werden können. Wird der intelligible Untersuchungsgegenstand als vollständig und unveränderlich gegeben gesetzt, kann dieser nach jener Fassung bestenfalls ganzheitlich in seinem An-sich-Sein erfasst werden. Dies ist mit komplexitätstheoretischen Prämissen nicht vereinbar, da ein auf solchen Annahmen beruhendes Selbstverständnis verhindert, die eigene wissenschaftliche Tätigkeit als eine Perspektive unter anderen zu begreifen, die qua ihres theoretischen Instrumentariums ihren Gegenstand allererst „hervorbringt“.

Erfüllt aber nicht gerade der Begriff der „Geschichtlichkeit“ innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach der Hermeneutik Diltheys die Funktion, genau diese Dynamik und Perspektivität in ihrer Theoriebildung zu berücksichtigen? So spricht Anhalt (2012, 84) davon, dass „der Versuch, das Selbst- und Weltverständnis zu klären, [...] nach Auffassung der Geisteswissenschaftler die Geschichtlichkeit seines Gegenstandes und seines eigenen Vorgehens berücksichtigen [soll]“. Also wird die eigene Position doch reflexiv behandelt. Wie scheint ein solcher Widerspruch in der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nun konsistent zu sein?

Unterscheiden muss man hier für die Theoriebildung, wie genau diese Positionierung und deren historisches Selbstverständnis für das Wissenschaftsverständnis zu verstehen sind. Wenn man im hegelschen Sinne davon ausgeht, dass das hermeneutische Verständnis die zeitliche Entwicklung festhält und kommentiert, um sich schließlich davon zu befreien, so ist die eigene Positionierung nur als ein notwendiger Schritt zu verstehen, der überwunden werden muss (vgl. Groys 2022, 32). In einem solchen Sinne würde sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik wiederum aus ihrer eigenen Position erheben und eine universale, überzeitliche Perspektive einnehmen, indem sie die Negation (Beschränkung) ihres historischen Zugriffs negiert (aufhebt).

Zum einen kann der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein solches Verständnis ihres Zugriffs und seiner Überwindung nicht attestiert werden, denn die naheliegendere Beurteilung bezüglich des Umgangs mit der Geschichtlichkeit ihres eigenen Zugriffs scheint eher darin zu bestehen, dass dies gar nicht reflektierend berücksichtigt wurde: „Die eigene Theoriebildung wird nämlich lediglich in der retrospektiven Dimension verankert. Geschichtlichkeit wird lediglich in Hinblick auf den geschichtlich gewordenen Zustand der Erziehungswirklichkeit zur Zeit

der Beschreibung von Erziehung [...] thematisiert“ (Anhalt 2012, 95). Zum anderen erscheint es auch aus Komplexitätstheoretischer Warte nicht überzeugend anzunehmen, dass die Aufhebung der eigenen Geschichtlichkeit tatsächlich möglich ist. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Positionierung immer schon mit dem Forschungszugriff und dem Phänomen zwangsläufig verwickelt ist. Es existiert also kein dogmatischer, voraussetzungsloser Anfangs- oder Endpunkt sowohl der Beobachtungsposition als auch des Phänomens, sondern immer nur ein Ansatzpunkt innerhalb einer schon bestehenden und dynamisch sich verändernden Konstellation. Daher dürften die Voraussetzungen der eigenen Positionierung im Verlaufe des Forschungsvollzugs nicht negiert, sondern müssen diese vielmehr eingeholt und expliziert werden (vgl. Jaeggi 2020, 281).

Dies führt auch gleich zum *zweiten* Defizit. Anhalt (2012, 159) führt aus: „In vielen Texten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird die Differenz zwischen Beschreibung der Erziehung und Erziehung als realem Geschehen unterlaufen“. Ein Wissenschaftsverständnis das nicht zwischen Beschreibung des Sachverhalts und des Sachverhalts als komplexem Phänomen unterscheiden kann, begibt sich unweigerlich in metaphysische Gefilde, in denen Wahrheitsansprüche erhoben werden, welche Komplexitätstheoretischen Überlegungen zuwiderlaufen. Was existiert und was beschrieben wird, kann daher nicht als Problemraum aufgefasst werden, den es immer wieder neu zu bedenken gilt, sondern wird als Arbeitsfeld betrachtet, welches kohärent und deckungsgleich ist und damit abgearbeitet werden soll. Anders formuliert: Ohne die Differenz zwischen Beschreibung und Sachverhalt könnte man irgendwann an den Punkt gelangen, wo der Sachverhalt vollumfänglich erforscht und geklärt wurde. Man befände sich folglich an einem Punkt, bei welchem die Forschungsergebnisse endgültig sind. Dies findet im Falle der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik seinen Ausdruck darin, dass diese ihre Probleme aus der Praxis selbst bezieht, diese reflexiv und historisch-hermeneutisch bearbeitet, um dann konkrete Lösungs- und Verbesserungsvorschläge für die Praxis anzustreben und bereitzustellen.

Indem sie den Sachverhalt mit der Beschreibung gleichsetzt, ist es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht möglich, die eigene Beschreibung als heterogene Beschreibungsvariante zu betrachten, wodurch sie sich gegen Alternativbeschreibungen immunisiert. Damit geht der Umstand einher, dass sie das Anliegen der theoretischen Erkundung weiterer Deutungsmöglichkeiten aus ihren wissenschaftstheoretischen Annahmen heraus nicht begründen kann, womit sie einem problemorientierten Wissenschaftsverständnis, wie es die Berücksichtigung Komplexitätstheoretischer Überlegungen mit sich bringt, eine Absage erteilen muss. Die Negation der eigenen Positionierung und die Vernachlässigung selbstkritischer Reflexionsmöglichkeiten im wissenschaftlichen Zugriff führen *drittens* auch zu inhaltlichen Festlegungen, die kritisch betrachtet werden können. Das mit der Theoriebildung entworfene Bild des Menschen und seiner Erziehung spannt

einen systemimmanenten Ansatz auf, der die eigenen Voraussetzungen in der Theoriebildung selbst nicht thematisieren kann. Den blinden Fleck, der sich daraus ergibt, bestimmt Anhalt (2012, 121) wie folgt:

„Indem die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre Wahrnehmung der Entwicklung des Menschen ausschließlich auf einen sittlichen Focus reduziert, kann sie nicht die Aspekte der Entwicklung in den Blick nehmen, die unumgänglich mit dem Erwerb von Fähigkeiten der sittlichen Entscheidung zusammenhängen“.

Aufgrund der nicht problematisierten anthropologischen Annahmen können die genealogische Frage der Sittlichkeit und deren Universalitätsanspruch nicht selbst betrachtet und kritisiert werden. Sie dienen als Haltepunkte, die zwar Halt geben und eine gewisse Produktivität der Theoriebildung erlauben, aber zugleich auch dafür sorgen, dass die Forschungstätigkeit an Grenzen stößt und zu gewissen Fragen und Problemen gar nicht erst vordringen kann, weil sie sich ihren Setzungen und der Kontingenz derselben nicht ausreichend bewusst ist (vgl. Rucker & Anhalt 2017, 113).

Der Mensch wird in jeglicher anthropologischen Theorie innerhalb eines normativen Settings gedacht und untersucht. Dieses Setting ist jedoch selbst wiederum nicht hinterfragbar. Für kulturelle Artefakte und Techniken – wie die Sittlichkeit und die Erziehung – scheint dies jedoch sowohl für die Theoriebildung als auch für die Forschung von Nachteil zu sein. Denn die Reaktionen von Menschen auf Versuche, sie zu verstehen oder zu verändern, unterscheiden sich von den Reaktionen von Dingen (Was selbstverständlich auch wieder ein gesetzter Haltepunkt im Menschenverständnis ist, sich jedoch nicht mit den komplexitätstheoretischen Überlegungen in Widerspruch befindet). Menschen können sich selbst nochmals zu jenen Kategorisierungen und Normierungen entweder ablehnend oder akzeptierend verhalten (vgl. Hacking 2012, 50f.). Dies gilt sowohl für den Menschen als auch dessen Sittlichkeit und Erziehung. Die Sittlichkeit und die Erziehung in der Theoriebildung im Voraus schon auf etwas Universales und Zeitübergreifendes festzulegen, kann den Umstand nicht verhindern, dass Gruppen, Institutionen etc. sich kritisch oder affirmativ dazu verhalten können und somit den systemimmanenten Rahmen unweigerlich verändern.

An all diesen Punkten weist die hermeneutisch begründete Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach Anhalt Defizite in ihrer Theoriebildung auf, die sichtbar werden, sobald man sie anhand komplexitätstheoretischer Überlegungen betrachtet. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als historische Strömung besitzt Anhalt zufolge nicht die Mittel und Möglichkeiten, um mit dem Problemniveau umzugehen, welches die Berücksichtigung einer komplexitätstheoretischen Perspektive in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung mit sich bringt. Die (philosophische) Hermeneutik hat sich seit Dilthey aber weiterentwickelt und entsprechend mehr zu bieten, als im Rahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erarbeitet

wurde. Worin potenzielle Impulse einer modern verstandenen Hermeneutik bestehen könnten und wie sich diese im Rahmen einer allgemeinen Theorie erzieherischer Komplexität fruchtbar machen lassen, ist Gegenstand der Überlegungen im nächsten Abschnitt.

4 Philosophische Hermeneutik als Alternative

Die philosophische Hermeneutik kann nicht als eine homogene Strömung bezeichnet werden, welche von allen Vertreter:innen gleichermaßen und in jeglichem Punkt identisch verstanden wird. Vielmehr zeichnet sie sich durch eine äußerst vielfältige und sich ständig weiterentwickelnde Bewegung aus. Philosophische Hermeneutik ist dabei nicht nur als eine Methode aufzufassen, sondern ist selbst in Theoriebildung, Wissenschaftstheorie und Epistemologie eingebettet oder durchdringt sie. Aus dieser Bewegung können nun für die vorliegende Untersuchung einige Aspekte hinzugezogen werden, die sich zeitlich nach der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelt haben und neue, modernere Verständnisse der Hermeneutik kennzeichnen. Diese Erkenntnisse stellen für die folgenden Überlegungen den Referenzrahmen dar, in welchem die Möglichkeiten und Grenzen für einen Umgang mit den herausgearbeiteten Defiziten der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter Berücksichtigung komplexitätstheoretischer Überlegungen bestimmt werden sollen.

Wenn man den ersten Punkt der Kritik betrachtet, dass es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht gelingt, ihre eigene Perspektivität in der Theoriebildung einzuholen, erkennt man hier ein Defizit, von welchem moderne hermeneutischen Ansätze frei sind. Denn eine grundlegende Einsicht, welche die moderne philosophische Hermeneutik kennzeichnet, besteht darin, dass in ihr Sinnverstehen immer schon in der elementaren Struktur, „dass etwas *als* etwas verstanden wird“ (Jung 2012, 17; Hv. i. O.), zum Gegenstand gemacht wird. Diese Als-Struktur verweist darauf, dass der sogenannte *Verständnishorizont* begrenzt ist. Das bedeutet, dass der Horizont nicht nur Möglichkeiten des Verständnisses eröffnet, sondern diese auch beschränkend vorgibt, welche selbst wiederum zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht eingeholt werden können. Hans-Georg Gadamer (1960/2010, 283) nennt dies die hermeneutischen *Vorurteile*, welche verbaliter vor jeder hermeneutischen Analyse schon vorhanden sind und die Möglichkeiten und Begrenztheiten der Als-Struktur des Verstehens bestimmen.

Anstatt nun diese Vorurteile zu verneinen oder die unmögliche Aufgabe anzugehen, sie überwindend abzulegen, besteht Gadamers Strategie in der Hermeneutik darin, diese für den wissenschaftlichen Diskurs methodisch und strukturiert zu explizieren. Indem die hermeneutischen Vorurteile öffentlich gemacht werden, können sie von anderen (heterogenen) Beschreibungsvarianten kritisiert und überprüft werden (vgl. Zima 2017, 97). Entsprechend vermag die philosophisch

hermeneutische Theoriebildung ihre eigenen Zugänge selbst nicht nur in der Reflexion zu vergegenwärtigen, sondern diese durch Explikation auch einem Zirkel der Problemgenerierung durch alternative Beschreibungsvarianten zugänglich zu machen. Gegebenenfalls werden sie durch diese Problematisierung verändert und ergänzt. Indem der eigene verstehende Zugang in seiner *Als-Struktur* reflektiert und damit Verstehen nicht als absoluter, sondern in Relationen zu einem spezifischen Vorverständnis erfolgender Zugriff bestimmt wird, kann die eigene Perspektivität anerkannt werden. Was hierzu nötig ist, macht Heikki Ikäheimo (2014, 107) deutlich, wenn er festhält: „Was eine solche ernsthafte Prüfung erfordert, ist die Offenheit gegenüber der Möglichkeit, dass die beurteilende Perspektive selbst, oder die von ihr zugrunde gelegten Kriterien der Beurteilung, sich im Verlauf der Prüfung ändern können“.

Das zweite Defizit der Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – die fehlende Differenz zwischen Sachverhalt und Beschreibung eines Sachverhaltes – hängt eng mit dem ersten Problem der hermeneutischen Vorurteile zusammen und bezieht sich ebenso auf das vertretene Wahrheits- und Wissenschaftsverständnis. Die Unmöglichkeit, klar zwischen Beschreibung und Sachverhalt unterscheiden zu können, ist, wie bereits erwähnt wurde, kein besonders gelungener Start für eine Theorie – ganz besonders dann, wenn es um komplexe kulturelle Aspekte wie Erziehung geht. Aus moderner hermeneutischer Perspektive kann hier auf die Einsicht verwiesen werden, dass Sachverhalte und Phänomene des Verstehens immer schon das „Resultat einer sich ständig wandelnden kulturellen Sinnproduktion“ (Jung 2012, 32) sind. Damit distanziert sich die moderne Hermeneutik von einem Wahrheits- und Wissenschaftsverständnis, wie es sich nach Anhalt in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik niedergeschlagen hat. Darüber hinaus hält sie eine methodische Antwort bereit, um mit dem herausgearbeiteten Defizit umgehen zu können. Bedeutung und Sinn sind weder ausschließlich innerhalb des Phänomens oder innerhalb des Sachverhaltes allein zu finden, so dass sie nur noch freigelegt werden müssten, noch unterwerfen sich Bedeutung und Sinn vollständig einer expressionistischen Kreativität der Analysierenden (vgl. Brandom 2002, 92f.). Sinn und Bedeutung sind immer als wechselseitiges Vermittlungsgeschehen aller Parteien (oder Aspekte) zu verstehen, die wiederum notwendigerweise in einen historischen Kontext eingebettet sind.

Folglich sind Sinn und Bedeutung weder als vollständige Repräsentation noch als reine Konstruktion angemessen bestimmt. Die Unterscheidung bei der Analyse zwischen *de dicto* (das Beschriebene betreffend), *de re* (die Sache betreffend) und *de traditione* (die Genealogie betreffend) gehört von daher heute grundsätzlich zur hermeneutischen Herangehensweise, um genau diesen Umstand in der eigenen Forschung zu berücksichtigen (vgl. Brandom 2002, 94-111). Robert Brandom verbindet daher folgerichtig seine hermeneutischen Überlegungen mit einem pragmatischen Verständnis der Interpretation. Der Kontext, der von der inter-

pretierenden Person in Anspruch genommen wird und mit dem diese gleichzeitig Position im Hinblick auf die Unterscheidung der besagten drei Analysearten bezieht, steckt den Geltungsbereich einer Interpretation ab. Nur im Rahmen des jeweiligen Kontextes ist es sinnvoll, bestimmte Interpretationen zu beurteilen und zu prüfen. Ein allumfassender Kontext – so die These – ist hingegen nie gegeben. Dementsprechend ist es auch nicht möglich, eine der Perspektiven als die allein richtige herauszustellen. Sie lassen sich immer nur pragmatisch betrachten, wobei *pragmatisch* hier in „the vulgar sense of relativity to the purposes, interests, and plans of the interpreter“ (ebd., 106) zu verstehen ist. Es geht folglich nicht darum, eine universelle Wahrheit zu beschreiben, sondern darum, mittels methodisch geprüfter Schritte mögliche Erkenntnisse von Beschreibungen zu gewinnen, die für die Untersuchung relevant sein können. Damit gelten alle Perspektiven als „in principle equally valid perspectives“ (ebd.), womit zugleich ein Verständnis des Verstehens ermöglicht wird, das dieses als einen offenen und unabschliessbaren Prozess eines Spiels des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens beschreibbar macht. Ein Pluralismus an heterogenen Beschreibungsvarianten ist daher kein Makel, sondern das Ziel der philosophischen Hermeneutik: „Let a hundred flowers blossom“ (ebd., 104).

Der letzte Punkt, der in Anhalts Untersuchung gegen die Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgebracht wird, lautet, dass diese ihre eigene Genealogie nicht thematisieren könne und stattdessen mit ihren universellen und überzeitlichen Ansprüchen die gelebte Lebenswelt der Menschen in der Analyse möglicherweise verzerre. Diesem Einwand zufolge scheint es beinahe so zu sein, als orientiere sich hier die Geisteswissenschaftliche Pädagogik weitaus mehr am (neo-)kantianischen Ansatz der transzendental-kritischen Reflexion statt am hermeneutischen Zugang. Damit besteht die Gefahr, im Vorab getroffene Vorurteile zu universalisieren und aus der Zeitlichkeit der Entwicklung herauszuheben. Die Möglichkeit einer Situierung und Modalisierung (eidetische Variation) der Erfahrung wird dadurch untergraben.

Moderne Hermeneutik hingegen, so zumindest nach Paul Ricoeur (vgl. 2016, 80), sollte stets schon auf die Erfahrungen der Lebenswelt bezogen sein, damit sie überhaupt aussagekräftige Einsichten über kulturelle Sachverhalte und Phänomene gewinnen kann. Zugespitzt formuliert: Hermeneutik ohne Phänomenologie ist blind, Phänomenologie ohne Hermeneutik ist stumm. Anstatt also eine transzendental-kritische Reflexion der Erfahrungen festzuhalten, werden diese vielmehr in ihrer Situierung und Modalisierung erfasst. Dies gilt sowohl für die eigene Position bei der Theoriebildung (hermeneutische Vorurteile) als auch für die Lebenswelt derjenigen Menschen, welche beschrieben werden soll (de re, de dicto, de traditione).

Hermeneutik wäre somit jener Zugang zur Theoriebildung, welcher die Vielfalt solcher unterschiedlichen lebensweltlichen Zugänge beschreibt, analysiert, in

ihren Wechselbeziehungen untersucht, und hierbei insbesondere auch der Frage nachgeht, wie diese Zugänge sich zum eigenen wissenschaftlichen Forschen verhalten (vgl. Jung 2012, 136). Mit Blick auf das dritte Defizit bedeutet dies, dass eine Fokussierung auf ein spezifisches Verständnis von Sittlichkeit als alleinigem Zielpunkt der Erziehung zurückgewiesen werden müsste. Denn damit wäre lediglich ein einzelner lebensweltlicher Zugang ausgewählt und verabsolutiert, wodurch zugleich andere potenzielle lebensweltliche Zugänge – synchrone und diachrone – ignoriert werden würden. Die philosophische Hermeneutik verfügt so gesehen auch über das Rüstzeug, um dem dritten Defizit zu begegnen. Es zeigt sich, dass die (moderne) philosophische Hermeneutik die angesammelten Problembereiche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zwar nicht unmittelbar auflöst, die mit ihr verbundenen Fallstricke jedoch in ihrer eigenen Theoriebildung adressieren kann. Darüber hinaus bietet die philosophische Hermeneutik aus unserer Sicht die Möglichkeit, mit diesen Fallstricken produktiv umzugehen. Was dies für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bedeuten kann, soll abschließend zumindest ansatzweise noch diskutiert werden.

5 Schluss

Die Modelltheorie von Stachowiak und die Differenztheorie von Luhmann sind deutlich später entstanden als die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Sie konnten auf der Kritik früherer Theorien und Theoriebildungsansätzen aufbauen. Diese historische Bedingtheit muss für Vergleiche zwischen diesen verschiedenen Möglichkeiten der Theoriebildung unter dem Anspruch der Komplexitätsorientierung mitberücksichtigt werden. Auch wenn bei Anhalt selbst moderne Ansätze einer philosophischen Hermeneutik nicht mit in die Analyse aufgenommen werden, bedeutet dies nicht, dass mit einer alleinigen Betrachtung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Potenzial hermeneutischer Theoriebildung für eine komplexitätstheoretisch orientierte Erziehungswissenschaft erschöpft wäre. Dass das Heranziehen fachfremder Ansätze und Theorievorschläge in einem problemorientierten Wissenschaftsverständnis gefordert ist, zeigt ja bereits der Umstand, dass neben einer fachinternen Position auch Stachowiaks Modell- und Luhmanns Differenztheorie als fachfremde Ansätze von Anhalt in seinen Vergleich einbezogen werden. Das Fehlen moderner hermeneutischer Ansätze bei Anhalt – eine einzige Erwähnung von Clifford Geertz (vgl. 1983/2015) ausgenommen – ist also sinnvoll nur forschungspraktisch im Sinne einer notwendigen, aber immer auch kontingenten methodischen Eingrenzung zu erklären. Es sollte mit der vorliegenden Untersuchung verdeutlicht werden, dass die philosophische Hermeneutik durchaus Aspekte aufweist, die interessante Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung unter komplexitätstheoretischen Vorzeichen offerieren. Die hier nur exemplarisch angeführten Entwürfe einer philosophischen Hermeneutik kön-

nen nicht nur besagte Problembereiche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik reflektiert behandeln, sondern zugleich auch Komplexitätstheoretische Ansprüche erfassen, die für die Theoriebildung nach Anhalt maßgebend sind. Ein entscheidendes Moment ist darin zu sehen, dass auch die Ergebnisse einer philosophisch hermeneutischen Theoriebildung nicht als feste Antworten, sondern wiederum als *Fragen* zu verstehen sind (vgl. Schuchter 2016, 120). Moderne philosophische Hermeneutik liefert genügend Rüstzeug, um sich mit Anhalts Leitfrage aus ihrer eigenen Perspektive und der dazugehörigen Dynamik auseinanderzusetzen. Ihre Selbstkritik und ihr Grad an methodischer Selbstreflexion lassen sich in diesem Sinne als ein in ihr selbst fundierter Prozess deuten (vgl. Jaeggi 2020, 281). Wenn man nach Anhalt nun die Erziehung als eine Form des Miteinanderumgehens versteht und dieses soziale Geschehen sich inmitten zwischenmenschlicher Erfahrungen und Lebenswelten abspielt, können Verstehens-, Auslegungs- und Deutungs-bemühungen einer philosophischen Hermeneutik durchaus wertvolle Impulse für die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft beitragen. Und indem die hier beschriebenen Aspekte aufgenommen werden, welche für die (moderne) Hermeneutik grundlegend sind, können auch die Komplexitätstheoretischen Ansprüche erfasst und verarbeitet werden.

Elmar Anhalt kommt das Verdienst zu, mit seiner Forschung zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung unter Berücksichtigung Komplexitätstheoretischer Überlegungen eine Grundlage geschaffen zu haben, auf der nun auch unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten aufgebaut werden kann. Die vorliegende Untersuchung kann vor diesem Hintergrund als ein Wegweiser verstanden werden, der auf Basis dieser Grundlage einen Zugang markiert, der im Kontext erziehungswissenschaftlicher Komplexitätsforschung in Zukunft noch stärker berücksichtigt und ausgearbeitet werden könnte.

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. (2012): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandom, R. B. (2002): *Tales of the Mighty Dead. Historical Essays in the Metaphysics of Intentionality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Danner, H. (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Flusser, V. (2007): *Kommunikologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Foucault, M. (1966/2023): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. 27. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gadamer, H. G. (1960/2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 7. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Geertz, C. (2015): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Groys, B. (2022): Philosophie der Sorge. München: Claudius.
- Hacking, I. (2012): Menschenarten. The Looping Effect of Human Kinds. Zürich: Sphères.
- Hannertz, U. (1992): Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning. New York: Columbia University Press.
- Hartmann, M. (2022): Praxis des Vertrauens. Berlin: Suhrkamp.
- Ikäheimo, H. (2014): Anerkennung. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jaeggi, R. (2020): Kritik von Lebensformen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jung, M. (2012): Hermeneutik. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1968). Erziehungswirklichkeit. In: I. Dahmer & K. Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim und Berlin: Beltz, 291-298.
- Ricoeur, P. (2016): Hermeneutics and the Human Sciences, Essays on Language, Action and Interpretation. Cambridge: Cambridge University.
- Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.
- Schuchter, P. (2016): Sich einen Begriff vom Leiden Anderer machen. Eine Praktischen Philosophie der Sorge. Bielefeld: Transcript.
- Zima, P. V. (2017): Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Autor:innen

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