



Leseprobe aus Kergel, Heidkamp-Kergel und August, Handbuch  
Interdisziplinäre Bildungsforschung, ISBN 978-3-7799-6286-1  
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6286-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6286-1)

# Inhalt

|   |            |
|---|------------|
| Vorbemerkung  | 8          |
| <b>Sektion 1: Interdisziplinäre Bildungsforschung</b>   | <b>11</b>  |
| Interdisziplinäre Forschung als Bildungsprozess –<br>eine heuristische Skizze<br><i>David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel</i>  | 12         |
| <b>Sektion 2: Ethische und epistemologische Bildungsforschung</b>   | <b>21</b>  |
| Normativität als Gegenstand von Bildungsforschung<br><i>Krassimir Stojanov</i>  | 22         |
| Professionalität und Bildungsgerechtigkeit. Oder: Ist pädagogisch<br>professionelles Handeln bildungsgerechtes Handeln?<br><i>Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz, Julia Schütz</i> | 34         |
| Pädagogisch-anthropologische Bildungsforschung zwischen<br>Empirie und Reflexion<br><i>Dominik Krinninger</i>   | 54         |
| Systematische Bildungsforschung<br><i>Thomas Mikhail und Jürgen Rekus</i>   | 65         |
| Bildung – Vom Konzept zum Phänomen<br><i>Merete Wiberg</i>  | 77         |
| Interkulturelles Denken, Bildung aus onto-dialogischer Perspektive<br><i>Jesper Garsdal</i>   | 88         |
| <b>Sektion 3: Empirische Ansätze in der Bildungsforschung</b>   | <b>121</b> |
| Erkenntnismöglichkeiten empirischer Bildungsforschung<br><i>Oliver Böhm-Kasper und Vanessa Dizinger</i>   | 122        |
| Qualitative Bildungsforschung – Methodologische Fundierung<br>und methodische Perspektiven<br><i>David Kergel</i>   | 146        |
| Phänomenologische Bildungsforschung<br><i>Malte Brinkmann</i>   | 157        |

|   |     |
|---|-----|
| Historische Diskursanalyse und Bildungsforschung<br><i>Sophie Pia Stieger</i>   | 184 |
| Ethnografie und Bildung: Eine historisch-systematische Darstellung<br><i>Ruprecht Mattig und Axel Wegner</i>  | 201 |
| Integrative Bildungsforschung – ein interdisziplinärer Ansatz<br><i>David Kergel</i>  | 219 |
| <b>Sektion 4: Kulturelle, ästhetische und frühkindliche<br/>Bildungsforschung</b>   | 229 |
| Ästhetische Bildung – in interdisziplinärer Perspektive<br><i>Georg Zenkert</i>   | 230 |
| Kulturelle Bildung<br><i>Lisa Unterberg</i>   | 242 |
| Konsumästhetische Bildung und Bildungsforschung<br><i>Phillip D. Th. Knobloch</i>   | 255 |
| Forschungsperspektiven auf Bildung(sprozesse) in und durch<br>populäre Kultur<br><i>Olaf Sanders</i>  | 272 |
| Bildungstheoretische Reflexionen des Bildlichen<br><i>Ulrike Mietzner</i>   | 285 |
| Lernen und Entwicklung in Interaktion<br><i>Caroline Wronski und Frauke Hildebrandt</i>   | 296 |
| <b>Sektion 5: Differenztheoretische Bildungsforschung</b>   | 311 |
| Bildung und Subjektivierung.<br>Fragestellungen – Fachbezüge – Forschungsthemen<br><i>Anke Redecker</i>   | 312 |
| Poststrukturalistische Bildungsforschung<br><i>Melanie Schmidt</i>  | 339 |
| Interkulturelle Erziehung und Bildung in interdisziplinärer Forschung<br><i>Wolfgang Nieke</i>  | 363 |
| Psychoanalyse als Bildungsprozess? Zur Legitimation und<br>Notwendigkeit eines Bildungsbegriffs in Psychoanalyse und<br>psychoanalytischer Pädagogik<br><i>Valentin Rumpf</i> | 378 |

|   |     |
|---|-----|
| INHALT  | 7   |
| <b>Sektion 6: Bildung und medialer Wandel</b>   | 399 |
| Digitale Bildung – Annäherungen an einen paradoxen Begriff<br><i>Christian Leineweber</i> | 400 |
| Bildung mittels Social Media<br><i>Michael Paulsen</i>                                    | 422 |
| <b>Autor*innenverzeichnis</b>   | 440 |

## Vorbemerkung

Als ein Leitbegriff der Pädagogik ist Bildung zugleich ein deutungsoffener Begriff. Wenn über Bildung gesprochen wird, erscheint es als relevant zu klären, was in dem jeweiligen Kontext genau mit dem schillernden Begriff Bildung gemeint wird. Die kontroverse Begriffsgeschichte und die Deutungsoffenheit sollten aber nicht als ein Nachteil für den (bildungs-)wissenschaftlichen Erkenntnisprozess gedeutet werden. Vielmehr ermöglicht die Ausdeutung des Bildungsbegriffs eine infinite Erkenntnisdynamik, die wiederum ein Merkmal von Bildung darstellt, auf das sich die meisten Vertreter\*innen unterschiedlichster Ansätze einigen können. Die Mannigfaltigkeit von Bildungsverständnissen speist sich nicht zuletzt aus verschiedenen Bezugsdisziplinen, unterschiedlichen epistemologischen Fundierungen und wissenschaftstheoretischen Reflexionen sowie methodologischen und methodischen Erkenntnisstrategien. Hier setzt der Begriff der Interdisziplinarität an. Interdisziplinarität meint im Kontext des Erkenntnisziels, das diesem Handbuch zugrunde liegt, zunächst eine dialogische Repräsentation unterschiedlichster Ansätze. Dabei werden sowohl tradierte und etablierte Ansätze dargestellt, die sich im bildungswissenschaftlichen Diskurs nachhaltig verortet und entfaltet haben. Zugleich werden neue Perspektiven präsentiert, Bildung zu denken, zu konzeptionieren und zu beforschen. Neben diesen Handbuchbeiträgen sind zugleich heuristische Beiträge eingebunden, die Aspekte der internationalen Forschung zur Bildung dem deutschen Diskurs zugänglich gemacht werden. Diese Artikel von Merete Wiberg, Michael Paulsen und Jesper Garsdal ergänzen synergetisch die hier präsentierte Multiperspektivität auf Bildung und stellt zugleich ein Ergebnis der Zusammenarbeit der internationalen Forschungsgruppe „Diversity and Education in the Digital Age“ dar.

Da die Autor\*innen aus verschiedenen Feldern kommen, haben wir uns entschlossen, das Zitationssystem weitestgehend offen zu halten, da sich auch in Zitationssystemen die fachliche Spezifität zeigt (eingangs war angedacht einheitlich APA zu nutzen). Ähnlich haben wir es mit der formalen Ausgestaltung der Beiträge (z. B. Nummerierung der Überschriften) sowie mit der geschlechtersensiblen Schreibweise gehalten, bei der die Autor\*innen ebenfalls gemäß ihrer Konvention vorgegangen sind.

Wir möchten uns ganz herzlich bei allen Autor\*innen für die tolle Zusammenarbeit und für die spannenden Beiträge bedanken. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass das Buch selbst in einer Zeit der Krise bzw. im Zuge der Corona-Pandemie entstand, die auch bildungswissenschaftlich aufzuarbeiten ist. Hierdurch konnten einige engagierte Beiträge nicht fertiggestellt werden. Wir bitten hier um Nachsicht, falls sich daher der Eindruck der Unvollständigkeit

ergeben sollte. Allerdings kann diese Unvollständigkeit als Reflexionsimpuls genutzt werden, um die eigene Position im Bildungsdiskurs auszuformulieren. Aus dieser Perspektive ist der Band ein unvollständiger Beitrag zum Bildungsdiskurs, der als solcher auch selbst stets unvollständig sein muss. Pointiert ausgedrückt: Wenn Bildung abgeschlossen ist und sich nicht mehr als Prozess vollzieht, löst sich Bildung auf. Hier wird der Ansatz vertreten (und in eigenen Beiträgen in diesem Band ausformuliert), dass Bildung strukturell nie abgeschlossen sein kann. Gerade diese Unabgeschlossenheit zu akzeptieren und zugleich die Perspektive auf Bildung zu weiten und zu verrücken ist eine Haltung, die zu der Erstellung dieses Bandes geführt hat.

David Kergel  
Birte Heidkamp-Kergel  
Sven-Niklas August

# Interdisziplinäre Forschung als Bildungsprozess – eine heuristische Skizze

David Kergel und Birte Heidkamp-Kergel

## Interdisziplinarität als deutungsoffener Begriff?

Interdisziplinarität ist ein schillernder Begriff in der Wissenschaft – also in einem Feld der Wissensproduktion, bei dem sich das generierte Wissen dem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis nach

1. durch klare Begriffsdefinitionen sowie
2. durch das erkenntnisstrategische Hinterfragen von Begriffskonstruktionen

auszeichnet. Trotz dieser wissenschaftstheoretischen Fundierung von Wissenschaft zeichnet sich der Begriff Interdisziplinarität durch eine gewisse Suggestivität aus: „Hohe Erwartungen und Begriffsverwirrungen gehen hierbei Hand in Hand“ (Schregel 2016, S. 1). Generell wird der Begriff Interdisziplinarität „sehr heterogen verwendet“ (Dejila/Di Giulio 1998, S. 111). Aufgrund der Deutungsoffenheit von Interdisziplinarität verwundert es nicht, dass der Begriff selbst ein Forschungsobjekt diskursanalytisch orientierter Rekonstruktionen geworden ist (Schregel 2016).<sup>1</sup> Aufbauend auf den Forschungsergebnissen diskursanalytisch orientierter Rekonstruktionen lässt sich festhalten, dass sich der aus den USA kommende Begriff ab den 1960er Jahren in Deutschland etablierte: „So wurde das Adjektiv ‚interdisziplinär‘ – in Anlehnung an US-amerikanische Vorbilder – in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik geläufig. Im darauffolgenden Jahrzehnt erhob sich diese Bezeichnung eines Zwischen dann als Substantiv zu einem Sachverhalt eigener Güte und wurde bald als populär, ja geradezu modisch wahrgenommen“ (Schregel 2016, S. 3). Mit der zunehmenden

1 Schregel (2016) stellt einen Zusammenhang zwischen dem Aufkommen und der Etablierung des Begriffs Interdisziplinarität und der Veränderung der deutschen Hochschullandschaft in den 1960er Jahren her: „Das Adjektiv ‚interdisziplinär‘ verbreitete sich damit in wissenschaftlichen Texten parallel zu umfassenderen Veränderungen der bundesdeutschen Hochschullandschaft. So hatte die Verdopplung der Studierendenzahlen zwischen 1955 und 1965 [...] zu einem erhöhten Druck auf die bestehenden Universitäten geführt und den Wunsch nach Neugründungen mit Entlastungsfunktion entstehen lassen. Zugleich entflammte in den 1960er Jahren eine Debatte über wissenschaftlich-universitäre Reformen, welche sich besonders auf die neu entstehenden Universitäten richteten. In dieser Situation speiste und formte ein Krisendiskurs um eine zunehmende wissenschaftliche Zersplitterung durch Wachstum und Spezialisierung Forderungen nach intensiver Disziplinen übergreifender Kooperation in Forschung und Lehre.“ (Schregel 2016, S. 6).

diskursiven Verankerung des Begriffs im wissenschaftlichen Feld vertiefte sich dessen Deutungsoffenheit. Diese Deutungsoffenheit führte nicht zuletzt zu einer Etablierung des Begriffs: „Gerade wegen ihres eher unspezifischen Charakters konnten die konkreten Themen und Fragen, die in Debatten um interdisziplinäre Wissenschaft aufgegriffen wurden, variiert werden und dadurch die Attraktivität der Denkform über veränderte Kontexte hinweg erhalten“ (Schregel 2016, S. 24).

## Wissenschaftliche Disziplinen in Bewegung

Grundsätzlich und vereinfachend lässt sich Interdisziplinarität als das „Zusammenwirken von mindestens zwei Disziplinen“ (Delifa/Di Giulio 1998, S. 111) definieren. Eine solche Begriffsbestimmung von Interdisziplinarität ist dadurch erschwert, dass der ihm zugrundeliegende Begriff der Disziplinarität ebenfalls nicht klar definiert ist. „Es gibt keinen allgemein akzeptierten, zwingenden Begriff von Interdisziplinarität, weil es keinen allgemein akzeptierten Begriff von Disziplin und Disziplinarität gibt“ (Kocka 1991, S. 130). Anstatt zu einer finalen, klar umrissenen Begriffsklärung zu gelangen, lässt sich eher das Phänomen von Begriffsschöpfungen beobachten, die die Deutungsoffenheit weiter vorantreiben: „Jeder Versuch der Systematisierung und weiteren Untergliederung (z. B. ‚Cross-‘, ‚Multi-‘, ‚Pluri-‘ und ‚Kon-‘disziplinarität) hat nur die Begriffsfülle vermehrt, ohne zu einem Konsens zu führen“ (Delifa/Di Giulio 1998, S. 111).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive kann die Deutungsoffenheit der Begriffe Interdisziplinarität und Disziplin auch als wissenschaftstheoretische Möglichkeit ‚begriffen‘ werden: Zumindest im Sinne sozialwissenschaftlicher Epistemologie ist die soziale Wirklichkeit in ständiger Bewegung. In anderen Worten: ‚das Soziale‘ ist ephemeral und nicht statisch. An dieser Prozessualität des Forschungsgegenstandes kann sich (Sozial-)Wissenschaft in ihren wissenschaftstheoretischen Selbstverständigungsdiskursen orientieren. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung lässt sich die liminale Deutungsoffenheit von Disziplinen und des Begriffs Interdisziplinarität als erkenntnisangemessene Flexibilität identifizieren, die der ephemeralen Struktur des Forschungsgegenstands entspricht. Die Komplexität des ephemeralen Sozialen lässt sich nur durch eine interdisziplinäre Perspektivierung erkenntnisangemessen in den Blick nehmen. Hollaender (2004) weist darauf hin, dass die Biografie von Wissenschaftlern auch durch die Erfahrung geprägt ist, dass eine methodische Offenheit der Disziplinen existiert. Diese Offenheit lässt sich als Effekt identifizieren, der sich aus der erkenntnisangemessenen Beforschung des Sozialen ergibt. Zugleich wird diese methodische Offenheit wiederum von der institutionellen Geschlossenheit von Disziplinen kontrastiert:

Wer anstrebt, etwas über Interdisziplinarität zu lernen, lernt auch viel über Disziplinen. Disziplinen sind vielfach gar nicht die festgefügteten und einheitlichen Gebilde, als die sie sich oft darstellen in der Literatur über Interdisziplinarität. Viele Wissenschaftler machen während ihrer Karriere die Erfahrung, dass sie sich Methoden, Theorien oder Ansätzen bedienen, die ggf. aus einem anderen Fachbereich stammen. Was jedoch sehr wohl relativ festgelegt ist, sind die sozialen und organisatorischen Strukturen an den Universitäten, wie sie als institutionelle Heimat die jeweiligen Fächer und Disziplinen beherbergen (Hollaender 2004 S. 245).

Aus wissenschaftshistorischer Perspektive kann Interdisziplinarität auch als Effekt gedeutet werden, der sich aus der Bewegungsdynamik der paradigmatischen Ausdeutung von Disziplinen ergibt (vgl. Kuhn 1973). So sind Disziplinen keine fest umrissenen Entitäten, sondern in gesellschaftlich Kontexte eingelagert – „Disziplinen sind historisch entstanden durch die Ausgrenzung eines bestimmten Teils der Wissenschaft und seine Definition als eigenständigen und mehr oder weniger fest umrissenen, von anderen unterscheidbaren Bereichen. Sie sind damit nichts ‚Naturgegebenes‘“ (Delifa/Di Giulio 1998, S. 111).<sup>2</sup>

Aus praxeologischer Perspektive lässt sich das Konstituieren von Disziplinen als Teil der infiniten Erkenntnisprozesse identifizieren, die sich aus der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung des Menschen mit sich Selbst und mit der Welt ergeben. Dieser Prozess der Wissenschaftsentwicklung ist wiederum selbst in ein „soziales Umfeld“ (Schnädelbach 2013, S. 89) eingebettet. So wurde beispielsweise im Deutschland der Industrialisierung Wissenschaft selbst eine Produktivkraft – und ist es bis heute geblieben. Ein Resultat der fortschreitenden Ausdifferenzierung ist eine „Verwissenschaftlichung der Lebenswelt“ (Schnädelbach 2013, S. 90). Diese „Verwissenschaftlichung der Lebenswelt“ ist „im Produktions- und Organisationsbereich ebenso wirksam [...] wie im Bildungs- und Erziehungsbereich“. Als „ideologisch[e] Konsequenz“ wird „Wissenschaft offenbar als einzige noch fraglos anerkannte Legitimationsquelle übrig gelassen“ (Schnädelbach 2013, S. 90). Diese diskursive Aufwertung wissenschaftlichen Wissen „macht auch vor der Wissenschaft nicht halt“ (Schnädelbach 2013, S. 90).

Aus der von Schnädelbach konstatierten Entwicklung ergeben sich zwei Konsequenzen:

2 Delifa und Di Giulio (1998) definieren analytisch den Begriff Disziplin: „Disziplinen bilden sich um Gegenstandsbereiche und um Problemstellungen herum [...], sie spezialisieren sich auf die Untersuchung eines bestimmten Ausschnittes der Realität, von dem sie wiederum nur bestimmte Eigenschaften erfassen. Die Identität einer Disziplin ergibt sich, über die gemeinsamen Forschungsgegenstände und -zwecke hinaus, aus einem relativ homogenen Kommunikationszusammenhang von Forscherinnen und Forschern (scientific community), einem Korpus an Wissen (Aussagen, Erkenntnissen, Theorien), Forschungsproblemen, die im jeweiligen historischen Kontext relevant sind, einem ‚set‘ von Methoden, Vorgehensweisen und Problemlösungen sowie einer spezifischen Karrierestruktur mit institutionalisierten Sozialisationsprozessen“ (Delifa/Di Giulio 1998, S. 112).

1. Zum einen differenziert sich die Wissenschaft zunehmend aus bzw. es kommt zu einer „*interne[n] Diversifikation der Wissenschaften*“ (Schnädelbach 2013, S. 96, H. i. O.): „Die Universität zu Hegels Zeiten besaß vier Fakultäten: die philosophische, theologische, medizinische und juristische Fakultät“ (Schnädelbach 2013, S. 96). Bereits in den 1860er Jahren „spaltet sich die naturwissenschaftliche Fakultät von der philosophischen Fakultät ab; später entstehen staats-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten [...] Die Akademisierung der Technischen Hochschulen schafft eine Reihe technologischer Fakultäten“ (Schnädelbach 2013, S. 96).
2. Durch die Diversifikation von Wissenschaft wird auch ein legitimatorischer Abgrenzungsdiskurs virulent. In anderen Worten: Die sich herausbildenden neuen Wissenschafts- bzw. Forschungsparadigmen legitimieren sich durch andere Erkenntnisfoki. Diese neuen disziplinspezifischen Erkenntnisfoki gilt es methodologisch zu legitimieren und methodisch in der Forschungspraxis zu untermauern.

Die Interdisziplinarität lässt sich wiederum als ein Effekt dieser Diversifikationsdynamiken verstehen: Interdisziplinarität fragt nach den synergetischen Aspekten, die ein Zusammendenken der verschiedenen Erkenntnisfoki ermöglicht, um den Forschungsgegenstand in seiner Komplexität optimal in den wissenschaftlichen Blick zu bekommen.

Aus erkenntnistheoretischer Perspektive gilt es, die Dynamik der Disziplinentwicklung sowie die interdisziplinäre Analyse von Forschungsgegenständen selbst zum wissenschaftstheoretischen Forschungsgegenstand zu erheben. Hegels Bildungsbegriff lässt sich wiederum als Möglichkeit lesen, diesen Selbst-/Welterkenntnisprozess im Zuge einer Diversifikation von Wissenschaft sowie der damit verbundenen interdisziplinären Forschung zu systematisieren.

## **Hegels erkenntnistheoretischer Ansatz als Verobjektivierung von Selbst und Welt**

Eine wissenschaftstheoretische Lesart von Hegels Epistemologie liegt in der Aufhebung der Subjekt/Objekt-Dichotomie, die das analytische Vorgehen wissenschaftlicher Forschung prägt:

1. Die Forschung verobjektiviert den Forschungsgegenstand.
2. Zugleich ist Wissenschaft eine Strategie, sich mit der Welt explorierend-erkennend auseinanderzusetzen, von der der Wissenschaftler selbst Teil ist.

Wissenschaft ist ein Effekt der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt, von der es selbst ein konstitutiver Teil ist. Dass das Subjekt Teil der Welt ist, zeigt

sich in der reflektierenden bzw. erkennenden Auseinandersetzung mit der Welt. Diese These wird von Hegel nicht zuletzt in der „Phänomenologie des Geistes“ entwickelt und epistemologisch fundiert. Die Phänomenologie des Geistes ist durch „drei miteinander verknüpfte Programmpunkte“ (Vieweg 2019, S. 261) strukturiert: „erstens *Wissenschaft der Erfahrung des Bewusstseins*, die Bildung des Bewusstseins zur Wissenschaft, das stufenförmige Hervorbringen durch das Bewusstsein selbst; zweitens die *Darstellung des erscheinenden Wissens* in der Vollständigkeit seiner Gestalten, der Weg des Bewusstseins als Weg des erscheinenden ‚phänomenalen‘ Geistes zum Geist als begreifendes Denken; drittens der sich *vollbringende Skeptizismus*“ (Vieweg 2019, S. 261, H. i. O.).

Viewegs Perspektivierung der Erkenntnisziele von Hegels Phänomenologie des Geistes lässt die wissenschaftstheoretische Aktualität von Hegels Ansatz erkennen: In der Auseinandersetzung mit sich selbst in der Welt bzw. in der Auseinandersetzung mit der ‚Erfahrung des Bewusstseins‘ wird ein reflektierender bzw. ein wissenschaftlich verobjektivierender Umgang mit der Welt geleistet. Die Phänomene werden in diesem Prozess begrifflich durchdrungen, analytisch geordnet und damit reflexiv angeeignet. Dieser Prozess ist wiederum durch ein Erkenntnis-skeptizismus gekennzeichnet, was Wissensgenerierung zu einem infiniten Erkenntnisprozess werden lässt.

### **(Wissenschaftliche) Erkenntnis als Bildungsprozess**

Der Erkenntnisweg der Verobjektivierung von Selbst und Welt wird von Hegel als Bildungsprozess beschrieben. Bildung ist dabei ein signifikantes Merkmal des Menschen, den Hegel als zentralen epistemologischen Akteur identifiziert. Durch die Erkenntnis der Welt und damit durch die Erkenntnis von sich selbst bildet sich das Individuum bzw. das Subjekt. Der Bildungsprozess ist ein Emanzipationsprozess durch Erkenntnis. In dem der Mensch die Welt und sich selbst in dieser Welt erkennt, kann er sich zu dieser Welt verhalten und ist der Welt nicht ausgeliefert:

„Wodurch also das Individuum hier Gelten und Wirklichkeit hat, ist die *Bildung*. Seine wahre *ursprüngliche Natur* und Substanz ist der Geist der *Entfremdung des natürlichen* Seins. Diese Entäußerung ist daher ebenso *Zweck* als *Dasein* desselben; sie ist zugleich das Mittel oder der *Übergang* sowohl der *gedachten Substanz* in die *Wirklichkeit* als umgekehrt der *bestimmten Individualität* in die *Wesentlichkeit*. Diese Individualität *bildet* sich zu dem, was sie *an sich* ist, und erst dadurch *ist* sie *an sich* und hat wirkliches Dasein; soviel sie Bildung hat, so viel Wirklichkeit und Macht“ (Hegel 1952, S. 351).

Erst durch die reflexive Auseinandersetzung mit der Welt entfaltet sich der Mensch bzw. erst durch die explorativ-erkennende Auseinandersetzung mit der

Welt vollzieht sich Bildung. Hier liegt eine normative Dimension von Hegels Bildungsverständnis, das sich auch auf Wissenschaft übertragen lässt: Wissenschaft dient der Selbst-/Welterkenntnis des Menschen und legt sein Handlungspotenzial frei, in dem u. a. Formen der Fremdbestimmung identifiziert und problematisiert werden. Der Beginn der Auseinandersetzung mit der Welt stellt den Beginn des Bildungsprozesses dar bzw. „Der Anfang der Bildung und des Herausarbeitens aus der Unmittelbarkeit des substantiellen Lebens“ (Hegel 1952, S. 11) fallen miteinander zusammen. Selbst-/Welterkenntnis wird zum Bildungsprozess. So liegt beispielsweise ein Erkenntnisziel der Phänomenologie des Geistes darin, das „allgemeine Individuum, der selbstbewußte Geist, in seiner Bildung zu betrachten“ (Hegel 1952, S. 26).

Wissenschaft ist dabei Teil dieses Bildungsprozesses und erfüllt hier nicht zuletzt eine verobjektivierende Funktion: „Die Wissenschaft stellt sowohl diese bildende Bewegung in ihrer Ausführlichkeit und Notwendigkeit, wie das, was schon zum Momente und Eigentum des Geistes herabgesunken ist, in seiner Gestaltung dar“ (Hegel 1952, S. 27). Wissenschaftliches Wissen stellt durch die erkenntnis-kritische Fundierung des Wissens eine hervorgehobene Bedeutung unter den verschiedenen Wissensformen dar: Zumindest seit Descartes und Kant und deren erkenntnisstrategischen Ansatz, die Grundlagen wissenschaftlichen Wissens performativ in Frage zu stellen, stellt wissenschaftliches Wissen die verlässlichste Form verobjektiverter Erkenntnis und damit ein Ziel von Bildung dar. Wissenschaftliches Wissen wird in der Auseinandersetzung mit der komplexen Wirklichkeit gewonnen. Im Idealfall verobjektiviert sich die komplexe Wirklichkeit in einem komplexen wissenschaftlichen Wissen. Dieses komplexe wissenschaftliche Wissen wird nicht zuletzt durch eine interdisziplinäre Forschung gewonnen. Für seine wissenschaftstheoretische Fundierung einer interdisziplinären Forschung *avant la lettre* führt Hegel die epistemologische Figur der Spekulation ein.

### **Spekulation als wissenschaftstheoretische Fundierung von Interdisziplinarität**

Im Kontext von Hegels Epistemologie bezieht sich der Begriff Spekulation auf „die höchste dem Menschen mögliche Erkenntnisweise“ (Schnädelbach 1999, Pos. 193). Spekulation entstammt dem Lateinischen (*speculator*) und lässt sich mit erspähen/auskundschaften übersetzen (vgl. Schnädelbach 1999, Pos. 193). Durch spekulatives Denken soll die Komplexität der Wirklichkeit bzw. des „Absoluten“ in den erkennenden Blick genommen werden. So lässt sich die Erkenntnis der komplexen Wirklichkeit „nicht in einem singulären Satz aussprechen [...] sondern nur in einer Folge von Sätzen“ (Schnädelbach 1999, Pos. 281). Hier liegt eine wissenschaftstheoretische Überlegung zum interdisziplinären Forschen: Verschiedene Formen des wissenschaftlichen Wissens müssen in Beziehung

zueinander gesetzt werden, um die Komplexität des Absoluten bzw. der Wirklichkeit bzw. der Welt in den wissenschaftlichen Blick zu bekommen. Hier nennt Hegel drei wissenschaftliche Erkenntnisformen, die sich einander synergetisch ergänzen lassen:

1. die abstrakte oder verständige,
2. die dialektisch vernünftige und
3. die spekulative oder positiv vernünftige Wissensform.

Abstrakte verständige Erkenntnis lässt sich mit der logischen Analyse von Wirklichkeit im Sinne Russells und des frühen Wittgensteins sowie des ‚Wiener Kreises‘ verstehen: In einer formal-analytischen Rekonstruktion von empirischen Phänomenen wird Wirklichkeit logisch vermessen. Die abstrakt verständige Erkenntnisform kann als eine synchrone Analyse (sozialer) Wirklichkeit verstanden werden. Dabei bleibt „[d]as Denken als Verstand [...] bei der festen Bestimmtheit und der Unterschiedenheit derselben gegen an/dere stehen; ein solches beschränktes Abstractes gilt ihm als für sich bestehend und seyend“ (Hegel 2018, S. 119).

Die dialektische Methode kann als eine sozio-epistemologische und synchrone Perspektive gelesen werden: „Das dialektische Moment ist das eigene Sich-Aufheben solcher endlichen Bestimmungen und ihr Uebergehen in ihre entgegengesetzte“ (Hegel 2018, S. 119). So lässt sich beispielsweise mittels eines genealogischen bzw. archäologischen Vorgehens im Sinne Foucaults fragen, in welchem ‚Zeitgeist‘ sich taxonomisches Denken ausgebildet hat, wie sich bestimmte Episteme des Erkennens entwickelt und etabliert haben etc.

Das Spekulative zeichnet sich gemäß Hegel durch ein synergetisches Zusammenführen von verschiedenen Erkenntnisdimensionen wie den abstrakt-verständigem Erkennen und dem dialektischen Erkennen aus. Durch das synergetische Zusammenführen verschiedener Erkenntnisperspektiven lässt sich der Forschungsgegenstand angemessen in seiner Komplexität abbilden. Aus dieser Perspektive liegt die Fundierung einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung des Interdisziplinären in der „spekulativen Grundfigur Hegels“ bzw. in dem erkenntnistheoretischen Ansatz, „des Einen als Einheit des Einen und Vielen, des Allgemeinen als Einheit und Besonderen, der Identität von Identität und Nichtidentität“ (Schnädelbach 1999, Pos. 421).

Der epistemologische Ansatz des Spekulativen wird von Hegel im Aufsatz „Wer denkt abstrakt?“ dargestellt (wenn auch nicht als solcher benannt). Zur Illustration nennt Hegel einen „Mörder“ der „zur Richtstätte geführt“ wird. „Dem gemeinen Volke ist er nichts weiter als ein Mörder“ (Hegel 2011, Pos. 39). Hier lässt sich eine Form des abstrakt verständigen Denkens identifizieren. Mit Bezug auf den aristotelischen Syllogismus ( $A=B + B=C \Rightarrow A=C$ ) kann die Identifikation des Menschen als Mörders wie folgt definiert werden: Ein Mörder ist ein Mensch,

der einen anderen Menschen in Absicht tötet. Dieser spezifische Mensch hat einen Menschen absichtsvoll getötet, also ist er ein Mörder. Der Mensch wird auf dieses Merkmal hin abstrahiert, andere Aspekte, die diesen Menschen auszeichnen können, werden ausgeblendet. Deutlich wird dies, wenn Hegel das Beispiel fortführt: „Es wird also ein Mörder zur Richtstätte geführt. Dem gemeinen Volke ist er nichts weiter als ein Mörder. Damen machen vielleicht die Bemerkung, daß er ein kräftiger, schöner, interessanter Mann ist. Jenes Volk findet die Bemerkung entsetzlich: was, ein Mörder schön?“ (Hegel 2011, Pos. 39). Die kategorische Identifikation des Menschen als Mörders schließt eine andere Perspektive aus. Als Analogie gelesen zeigt dieses Beispiel die methodologischen und methodischen Grenzen auf, die das analytische verobjektivieren wissenschaftlicher Erkenntnis mit sich bringt. In anderen Worten, die wissenschaftliche Abstraktion bringt auch stets einen Verlust von Informationen mit sich. Die Abstraktion erscheint notwendig, um soziale Phänomene als Forschungsgegenstand verobjektiviert in den Blick zu bekommen. Im Sinne spekulativen Denkens ermöglicht es interdisziplinäre Forschung, synergetisch die verschiedenen Dimensionen des sozialen Phänomens, das als Forschungsgegenstand identifiziert wird, in den wissenschaftlichen Blick zu bekommen. Hegel verdeutlicht diesen Ansatz in der Weitererzählung über den Menschen, der als Mörder identifiziert wurde: „Ein Menschenkenner sucht den Gang auf, den die Bildung des Verbrechers genommen, findet in seiner Geschichte schlechte Erziehung, schlechte Familienverhältnisse des Vaters und der Mutter, irgendeine ungeheure Härte bei einem leichteren Vergehen dieses Menschen, die ihn gegen die bürgerliche Ordnung erbitterte, eine erste Rückwirkung dagegen, die ihn daraus vertrieb und es ihm jetzt nur durch Verbrechen sich noch zu erhalten möglich machte“ (Hegel 2011, Pos. 39). Hier zeigt sich das dialektische Moment, welche die Genese des Menschen deutlich macht: So war der Mensch, der jetzige Täter, eventuell selber Missbrauchserfahrungen ausgeliefert und derart ein Opfer. Identität kehrt sich im Sinne Hegels zur Nicht-Identität um. Vielleicht hatte der jetzige Mörder keine Möglichkeit, seinen ‚Platz‘ in der bürgerlichen Gesellschaft zu finden (Kergel 2013). Jede Perspektive bedeutet eine andere Abstraktion, die den Menschen anders perspektiviert und definiert. In einem Zusammenfügen der verschiedenen Perspektiven wird das Konkrete in seiner Komplexität begrifflich fassbar. Dieses Herstellen von Multiperspektivität soll es in den Worten Hegels ermöglichen, im Idealfall das Absolute in den Blick zu nehmen – also gesellschaftliche Totalität anhand wissenschaftlicher Begriffe vollständig zu begreifen. Ein Unternehmen, das entsprechend der Unabgeschlossenheit sozialer Praxis nie gänzlich abgeschlossen sein kann. Interdisziplinäre Forschung ermöglicht durch das spekulative Denken, sich trotz der Aussicht des Scheiterns diesem Unternehmen zu stellen. Die normative Grundlage dieses Vorhabens bzw. interdisziplinärer Forschung liegt wiederum in dem emanzipativen Erkennen (sozialer) Wirklichkeit. Dieses emanzipative Erkennen sozialer Wirklichkeit kann im Sinne Hegels als Bildungsprozess

verstanden werden. Aus dieser Perspektive hat interdisziplinär Forschen auch eine bildungsethische Dimension.

## Literatur

- Defila R., Di Giulio A. (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: Olbertz JH. (eds) Zwischen den Fächern – über den Dingen? Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Wiesbaden: VS Springer. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-322-90935-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-90935-0_6)
- Hegel, G. W. F. (1952): Phänomenologie des Geistes. Hamburg: Meiner.
- Hegel, G. W. F. (2011): Wer denkt Abstrakt. o. O. Edition National (Kindle Edition)
- Hegel, G. W. F. (2018). Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Hamburg: Meiner.
- Hollaender, K. (2003). Interdisziplinäre Forschung. Merkmale, Einflußfaktoren und Effekte. PhD thesis, Universität zu Köln: urn:nbn:de:hbz:38-16577.
- Kergel, D. (2013). Rebellisch aus erkenntnistheoretischem Prinzip. Möglichkeiten und Grenzen angewandter Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kocka, J. (1991): Realität und Ideologie der Interdisziplinarität: Erfahrungen am Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld, In Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): Einheit der Wissenschaften: internationales Kolloquium der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin: De Gruyter, S. 127–144.
- Schregel, S. Interdisziplinarität im Entwurf. N.T.M. 24, S. 1–37 (2016), doi: <https://doi.org/10.1007/s00048-016-0138-3>
- Schnädelbach, H. (2013). Hegel zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schnädelbach, H. (2013). Philosophie in Deutschland 1831–1933. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vieweg, K. (2019). Hegel. Der Philosophie der Freiheit. München: Beck.
- Voigt, U. (2012). Die Philosophie der Interdisziplinarität und die Interdisziplinarität der Arbeitswissenschaft. In Z. Arb. Wiss. 66, 92–94 (2012), doi: <https://doi.org/10.1007/BF03373862>