

Inhalt

Einleitung	11
I Theoretischer Teil	17
I.1 Die kritisch-konstruktive Didaktik nach Wolfgang Klafki	18
I.1.1 Zur Relevanz kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft	18
I.1.1.1 Politisches Wirken damals und bildungspolitische Anschlussfähigkeit heute	19
I.1.1.2 Die Rolle kritisch-konstruktiver Didaktik in der LehrerInnenbildung	20
I.1.1.3 Theoretische und empirische Forschung	20
I.1.1.4 Die Rolle allgemeindidaktischen Wissens bei der Unterrichtsplanung – Ergebnisse empirischer Studien	22
I.1.2 Der Allgemeinbildungsbegriff der kritisch-konstruktiven Didaktik	24
I.1.3 Allseitige Fähigkeitsentwicklung und Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität	28
I.1.4 Bildung im Medium des Allgemeinen: epochaltypische Schlüsselprobleme	30
I.1.4.1 Von Grundeinsichten als Strukturprinzip allgemeiner Bildung zu epochaltypischen Schlüsselproblemen	30
I.1.4.2 Die Definition epochaltypischer Schlüsselprobleme nach Wolfgang Klafki	31
I.1.4.3 Analyse der Facetten epochaltypischer Schlüsselprobleme im Werk Klafkis	32
I.1.4.4 Ergänzungen: Alterität und Nachhaltigkeit	36
I.1.5 Kritische Diskussion: das Normativitätsproblem des Schlüsselproblemansatzes	37
I.1.5.1 Normative Implikationen	38
I.1.5.2 Normative Vorgriffe und der kategoriale Status von Schlüsselproblemen	40
I.1.5.3 Offene Frage: Gleichheit und/oder Differenz?	48
I.1.6 Zwischenfazit	51

I.2	Der Befähigungsansatz nach Martha Nussbaum	53
I.2.1	Warum Befähigungen? Der Befähigungsansatz als „Heuristik“	53
I.2.2	Die argumentative Grundstruktur des Befähigungsansatzes	54
I.2.2.1	Anthropologische Annahmen: Grundbedürfnisse, Grunderfahrungen, Grundbefähigungen	55
I.2.2.2	Eine Liste grundlegender menschlicher Befähigungen	56
I.2.2.3	Die stark-vage Konzeption des Guten und die zwei Schwellen	58
I.2.2.4	Ergebnisorientierung und Verfahrensoffenheit	61
I.2.2.5	Basale, interne und kombinierte Befähigungen	62
I.2.3	Bildung als integraler Bestandteil eines gelingenden Lebens	63
I.2.3.1	Intrinsischer und instrumenteller Wert	64
I.2.3.2	Bildung als Voraussetzung zur Aufrechterhaltung von Befähigungen	65
I.2.3.3	Paternalistische Tendenzen des Bildungsverständnisses	66
I.2.4	Adaptive Präferenzen – zwei Beispiele, ein Problem	67
I.2.5	Bildung als Kultivierung von Menschlichkeit – nicht nur im Tertiärbereich?	70
I.2.5.1	Sokratische Selbstreflexion, Weltbürgerschaft und narrative Imagination	70
I.2.5.2	Kompilierte Liste der Bildungsbefähigungen	72
I.2.6	Exkurs: Kurze philosophische Herleitung des Befähigungsansatzes	74
I.2.6.1	Aristoteles: Tugenden und das gelingende Leben	75
I.2.6.2	Marx: Entfremdung und Bewusstsein	77
I.2.6.3	Rawls: Verfahren und Ergebnis	79
I.2.6.4	Schlussfolgerungen aus der philosophischen Herleitung	81
I.2.7	Zentrale Studien zum Befähigungsansatz	81
I.2.7.1	Überblick	82
I.2.7.1	Biggeri et al.: Befähigungen von Kindern	83
I.2.7.2	Andresen & Fegter: Kinderarmutsstudie	85
I.2.7.3	Wolff & De-Shalit: Disadvantage	86
I.2.8	Zwischenfazit	89
I.3	Bildung und Befähigung: eine Stärken/Schwächen-Analyse beider Ansätze	91

II	Empirischer Teil	93
II.1	Forschungsfragen	94
II.2	Rahmenbedingungen der Studie	96
II.2.2	Schulwahl	96
II.2.3	Schulportrait	98
II.2.4	Feldzugang	99
II.2.5	Stichprobe	99
II.2.6	Datenerhebung	101
II.3	Interviewkonstruktion und Datenerhebung	102
II.3.1	Allgemeine Aspekte	102
II.3.1.1	Qualitatives Paradigma	102
II.3.1.2	Qualitative Interviews	104
II.3.2	Detaillierte Aspekte: Wissensformen – Gesprächsformen	106
II.3.2.1	Alltagswissen	107
II.3.2.2	Subjektive Theorien	109
II.3.2.3	Wissensformen und allgemeine Forschungslogik episodischer Interviews	114
II.3.3	Interviewablauf und Erläuterungen zum Leitfaden	117
II.3.3.1	Überblick	117
II.3.3.2	Episodische Phase	118
II.3.3.4	Argumentative Verdichtung	119
II.3.3.4	Argumentativ-theoretische Problematisierung	120
II.3.3.5	Testinterviews	122
II.3.4	Zusammenfassung und abschließende Bemerkung	123
II.4	Auswertungsverfahren	125
II.4.1	Schematischer Überblick	125
II.4.2	Transkription der Interviews und Rückmeldungen	127
II.4.3	Erster Materialdurchgang (deduktiv)/ Erstellung Kodierleitfaden	128
II.4.4	Zweiter Materialdurchgang (induktiv)	129
II.4.4.1	Validierung des Kodierleitfadens	130
II.4.4.2	Intercode-Reliabilität	130
II.4.5	Dritter Materialdurchgang	131
II.4.6	Vierter Materialdurchgang	131

II.5	Kritische Reflexion der Verfahren	133
II.5.1	Erhebung	133
II.5.1.1	Episodische Interviews	133
II.5.1.2	Narrative Interviews und Gruppendiskussionen als alternative Erhebungsverfahren	134
II.5.2	Auswertung	135
II.5.2.1	Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	135
II.5.2.2	Objektive Hermeneutik und Dokumentarische Methode als alternative Verfahren	138
II.5.3	Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	140
II.6	Ergebnisbeschreibungen	145
II.6.1	Einzelfallbeschreibungen	145
II.6.1.1	Daniel	145
II.6.1.2	Charlotte	150
II.6.1.3	Dominik	159
II.6.1.4	Lara	164
II.6.1.6	Severin	170
II.6.1.6	Susan	177
II.6.1.7	Yasin	183
II.6.1.8	Laura	190
II.6.2	Fallübergreifende Beschreibungen	197
II.6.2.1	Befähigungen	197
II.6.2.2	Schlüsselprobleme	203
II.6.2.3	Zur fallübergreifenden Verbindung von Schlüsselproblemen und Befähigungen	210
II.7	Zwischenfazit des empirischen Teils	213
III	Bildung als Befähigung? Interpretationen, Zusammenhänge und Perspektiven zur Weiterentwicklung eines kritisch-konstruktiven Bildungsbegriffes	215
III.1	Befähigungen und Schlüsselprobleme: Interpretation der empirischen Daten	216
III.1.1	Befähigungen	216
III.1.1.1	Mobilität	216
III.1.1.2	Zugehörigkeit, emotionale Entwicklung und Verbundenheit	218
III.1.1.3	Ergänzende Teilbefähigungen und Funktionen/ Tätigkeiten	220

III.1.2	Schlüsselprobleme	223
III.1.2.1	Die Definition der neuen Schlüsselprobleme	223
III.1.2.2	Die Rolle der Ungleichheit	226
III.1.2.3	Schlüsselprobleme (und Befähigungen) aus Sicht der Kategorialforschung	228
III.1.3	Exkurs: Ein psychoanalytischer Zugang	229
III.1.4	Zwischenfazit: Antwort auf die ersten sechs Forschungs- fragen und der empirische Nachweis von Schlüssel- problemen als Befähigungsdeprivation	234
III.2	Zur theoretischen Verbindung beider Ansätze	236
III.2.1	Vorbemerkung	236
III.2.2	Grundlegender Problemaufriss	236
III.2.3	Ergebnisorientierung vs. Verfahrenorientierung	237
III.2.4	Problem: Die Zirkularität des Diskurses als Verfahren ohne externe Zielbestimmung	239
III.2.5	Entgegnung I: Diskursethik als kognitivistisches Rahmenkonzept	242
III.2.6	Entgegnung II: Kontraktualismus als Diskurs und Nicht-Zurückweisbarkeit hypothetischer Positionen	244
III.2.7	Synthese: Das Primat des Guten als Zielperspektive diskursiv-kontraktualistischer Verfahren	246
III.2.8	Zwischenfazit: Antwort auf die siebte Forschungsfrage – Klärung von Zieldefinitionen und Legitimationsprozessen	247
III.3	Perspektiven	249
III.3.1	Bildungstheoretische Perspektiven	249
III.3.1.1	Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit	249
III.3.1.2	Fähigkeiten und Befähigungen	252
III.3.1.3	Bildung als Befähigung durch Tätigkeit	257
III.3.1.4	Normative Vorgriffe und das Paternalismusproblem	260
III.3.1.5	Schlüsselprobleme als Befähigungsdeprivation	264
III.3.1.6	Zum epochaltypischen Status von Schlüsselproblemen	266
III.3.1.7	Der wechselseitige Gewinn von kritisch-konstruktiver Allgemeinbildung und Befähigungsansatz	267
III.3.2	Allgemeindidaktische Perspektiven	268
III.3.2.1	Befähigungen statt Schlüsselprobleme?	268
III.3.2.2	Didaktische Analyse und Perspektivschema	270

III.3.2.3 Portfolioarbeit	274
III.3.2.4 Bildungsgangdidaktik als Weiterentwicklung?	276
III.3.3 Perspektiven für Inklusion, Demokratiepädagogik und einzelne Fachdidaktiken	278
III.3.3. Perspektiven für Inklusion	278
III.3.3.2 Perspektiven für Demokratiepädagogik	283
III.3.3.3 Perspektiven für Fachdidaktiken	287
III.3.4 Zwischenfazit: Antwort auf die siebte und achte Forschungsfrage: Weitere Verbindungen und offene Enden	291
Ausleitung	293
Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	297
Literatur	298
Nachwort und Danksagung	314