

Giesinger, Johannes

## **Bildung als Selbstverständigung**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally revised edition of the original source in:*

*Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (2010) 3, S. 363-375*

urn:nbn:de:0111-opus-52526



### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Johannes Giesinger

## Bildung als Selbstverständigung

Weder die Analyse des aktuellen Sprachgebrauchs, noch der Blick auf historische Prägungen der Bildungsidee erlauben die Entwicklung eines klar profilierten Verständnisses von Bildung.<sup>1</sup> Betrachtet man die heutige Verwendung des Begriffs, so ist einerseits auf einen unspezifischen Gebrauch hinzuweisen, die sich auf die Gesamtheit des institutionell organisierten Lernens bezieht. Davon zu unterscheiden ist Bildung als spezifisches pädagogisches Ideal: Nur wenn man letzteres meint, ergibt die Frage Sinn, ob Bildung einen Platz in der Schule haben sollte. Um diese Frage zu beantworten, benötigt man aber ein einigermaßen klare Vorstellung dieses Ideals. Es muss erörtert werden, inwiefern eine Konzeption von Bildung entwickelt werden kann, welches eine Ausrichtung der Schule auf Bildung wünschenswert erscheinen lässt.

Unter Bildung, so der im Folgenden zu umreißende Vorschlag, soll die Befähigung zur Selbstverständigung verstanden werden. Im Ausdruck *Selbstverständigung* ist der Begriff der *Verständigung* enthalten, der wiederum auf Begriffe wie *Verständnis* oder *Verstehen* verweist. Auf diese wird im ersten Abschnitt eingegangen. Im zweiten Abschnitt wird der Begriff des Selbstverstehens in den Blick genommen, der die Begriffe der Selbstverständigung und des Selbstverständnisses nach sich zieht. Im dritten Abschnitt soll die Rede von Bildung als Selbstverständigung erläutert werden, bevor im vierten Abschnitt nach dem schulischen Wert dieser Art von Bildung gefragt wird.

### 1 Verstehen und Teilnahme

Wie Jürgen Habermas (2006) und Martin Seel (2006) erläutern, setzt *Verstehen*, in Abgrenzung zu *Erklären*, die Fähigkeit zur *Teilnahme* voraus. Der Begriff der Teilnahme wird hier dem Begriff der *Beobachtung* entgegengestellt. Der distanzierte Beobachter der Welt sucht nach (kausalen) Erklärungen für die von ihm wahrgenommenen Phänomene. Diese Haltung ist angemessen, wenn Naturprozesse Gegenstand der Beobachtung sind, wird aber fragwürdig, wenn er auf *Personen* bezogen wird. Personen, ihre Handlungen und Aussagen erschließen sich uns nicht in der Perspektive objektivierender Beobachtung, sondern nur, wenn wir uns auf sie *als Personen* einlassen. Das bedeutet zunächst, sie als Personen – das heißt, als Wesen, die fähig sind, ihr Tun von Gründen bestimmen zu lassen – anzuerkennen. Es heißt im Weiteren, dass wir ihr Tun und Sprechen in diesem Sinne – als von Gründen geleitet – verstehen. Wenn wir verstehen wollen, was eine Person tut oder sagt, [364] müssen wir uns in sie hineinversetzen, müssen diejenigen mentalen Prozesse nachvollziehen, welche sie zu diesen Aussagen oder jenen Handlungen geführt haben. Dies ist, wie

Axel Honneth (2005) oder Jane Heal betonen (2005), nicht als rein kognitiver Prozess zu fassen, sondern geschieht auf der Basis emotionalen Involviertseins. Emotionale Identifikation mit der anderen Person ermöglicht ein Verstehen von deren Gründen. In der Beschäftigung mit ihren Gründen kommen wir nicht umhin, selbst Stellung zu beziehen: Sind diese Gründe für uns akzeptabel oder nicht? Der Impuls zur Stellungnahme ist für die teilnehmende Haltung charakteristisch. Allerdings ist es im Prozess des Verstehens essentiell, dass die verstehende Person ihre eigenen Einschätzungen von den normativen Festlegungen der zu verstehenden Person zu unterscheiden weiß.

Nähern wir uns hingegen anderen Menschen als objektivierende Beobachter, so übergehen wir sie in ihren personalen Eigenschaften: Wir suchen zu erklären, warum sie dies gesagt oder jenes getan haben oder zu prognostizieren, was sie in Zukunft tun werden, ohne uns auf sie als Handelnde einzulassen. Als Beobachter allerdings sind wir stets auch Teilnehmer an der interpersonalen Praxis: Indem wir Aussagen über unsere Beobachtungen machen, treten wir zumindest virtuell in einen Diskurs mit anderen Personen. Wir erheben selbst Geltungsansprüche und reagieren auf die Geltungsansprüche anderer. Wir präsentieren uns als Personen, die auf ihre Aussagen ansprechbar sind und richten unsere Aussagen an andere Personen. Wie Seel (2006) betont, ist die Perspektive des Beobachters deshalb stets an die Teilnehmerperspektive gekoppelt. Hier besteht eine *logische* Abhängigkeit, andererseits aber wohl auch eine *genetische* Koppelung: Die Beobachterperspektive ist *in ihrer Entwicklung* an die Teilnehmerperspektive gebunden. Der Mensch ist zu objektivierender Beobachtung erst fähig, nachdem er dazu gelangt ist, am Leben anderer Personen teilzunehmen. Die Fähigkeit zur Objektivierung der Welt, so wird oftmals angenommen, bedingt die Fähigkeit, diese Welt nicht nur durch seine eigenen, sondern auch durch die Augen anderer zu sehen (vgl. insbesondere Davidson 1982/2001, sowie Honneth 2005). Daraus entsteht einerseits das Bewusstsein einer *gemeinsamen* Welt, andererseits auch die Möglichkeit, *Differenzen* zu erkennen und zu artikulieren. Einerseits nämlich ermöglicht erst die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, gemeinsam mit anderen ein bestimmtes Objekt in den Blick zu nehmen, im wechselseitigen Bewusstsein, dass das jeweilige Gegenüber seine Aufmerksamkeit ebenfalls darauf richtet.<sup>2</sup> Andererseits lässt die Verfügbarkeit unterschiedlicher Perspektiven das Bewusstsein wachsen, dass man die Welt unterschiedlich sehen kann. Dies wiederum wirft die Frage auf, wie die Welt *wirklich* – also unabhängig von der subjektiven Perspektive – beschaffen ist und welche Betrachtungsweise die richtige ist. Das Bewusstsein einer objektiv bestehenden Welt, über die man richtige oder falsche Meinungen haben kann, ist allerdings nicht nur von der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme abhängig, sondern auch von der Entwicklung einer propositionalen Sprache. Das Lernen von Sprache wiederum ist möglicherweise an die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geknüpft. Wer sprechen lernt, wird damit in eine bereits bestehende regelgeleitete Praxis ein-

geführt. Das Kind *lernt*, wie man Wörter und Sätze *richtig* verwendet. Das *Verstehen* von Sprache ist in demselben Sinne [365] normativ – es beruht auf der Fähigkeit zur Unterscheidung richtiger von falscher Verwendungsweisen sprachlicher Zeichen.

Seel unterscheidet das *performative* Verstehen vom Verfügen über ein *propositionales* Verständnis. Performatives Verstehen bedeutet Verstehen, wie man etwas richtig macht – Seel verwendet auch die Ausdrucksweise *sich auf etwas verstehen*. Er wendet sich gegen die Auffassung, diese Art des Verstehens sei gegenüber dem propositionalen Verstehen vorrangig: „[D]aß ein Vollzug – wie Hämmern oder Rechnen – als *verstehend* qualifiziert werden kann, schließt mit ein, dass es als richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen *beurteilt* werden kann, und zwar von dem jeweils Handelnden selber“ (Seel 2006, S. 192). Man kann die Auffassung vertreten, die Praxis des Beurteilens sei stets propositional verfasst und finde auf der Basis eines Verständnisses der beurteilten Praxis statt. Allerdings ist gerade der frühe Spracherwerb ein Hinweis darauf, dass das normative Bewusstsein – also die Fähigkeit zur Unterscheidung richtiger und falscher Verwendungsweisen von Sprache – nicht notwendig auf propositionale Ausdrucksfähigkeit angewiesen ist. Wenn das Lernen von Sprache im genannten Sinne normativen Charakter hat, dann könnte Sprache gar nicht gelernt werden, sofern das normative Bewusstsein sich in einer propositionalen Beurteilung ausdrücken müsste.

Das Verstehen anderer Personen allerdings zielt auf ein propositionales Verständnis von deren Handeln und Sprechen. Das Verfügen über Sprache erlaubt uns zu *verstehen*, dass die andere Person dies oder jenes glaubt oder wünscht. Es ermöglicht uns auch die diskursive Kommunikation mit der anderen Person: Nur wenn wir mit ihr sprechen können, sind wir fähig, sie nach ihren Gründen zu fragen, diese in Frage zu stellen und unsere eigenen Einschätzungen ins Spiel zu bringen.

## 2 *Sich selbst verstehen*

Nur wer *sich selbst versteht*, kann Rechenschaft über sein Handeln und Sprechen ablegen. Den Handelnden als jemanden zu sehen, welcher sich selbst versteht, impliziert keineswegs die Annahme, dass er sich selbst vollkommen transparent ist, dass alle seine Regungen ihm bewusst und seiner kognitiven Kontrolle unterworfen sind. Nicht immer, wenn man eine Person fragt, warum sie dies oder jenes getan hat, wird man eine sinnvolle Auskunft erhalten. Personen handeln bisweilen gedankenlos, auf Grund spontaner Neigungen oder lassen sich von Motiven leiten, derer sie sich nicht bewusst sind. Personen können zudem willensschwach sein, das heißt, sie handeln bisweilen gegen ihre eigenen Überzeugungen und Werthaltungen, weil sie nicht fähig sind, diesen gegen momentan auftretende starke Wünsche zum Durchbruch zu verhelfen. Sich selbst zu verstehen ist kein Zustand, der entweder vollständig oder gar nicht zu erreichen ist: Es gibt, wie beim Verstehen überhaupt, unter-

schiedliche Grade des Selbstverstehens. Personen haben die Fähigkeit, sich auf einen Prozess der Selbstverständigung einzulassen. Sie verstehen die Frage, warum sie dies gesagt oder jenes getan haben. Können sie diese Frage nicht sinnvoll beantworten, so sind sie zumindest in der Lage, sich – allenfalls gemeinsam mit der fragenden oder einer anderen Person – um Selbstverständigung zu bemühen.

[366] Selbstverständigung setzt die Fähigkeit zur Selbstbezüglichkeit voraus. Die Fähigkeit, sich auf sich selbst – seine eigenen geistigen Zustände – zu beziehen, ergibt sich in der menschlichen Entwicklung vermutlich aus der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme: Dadurch, dass wir die Welt durch die Augen des anderen betrachten können, gewinnen wir eine Außenperspektive auf uns selbst. So beginnen wir zu verstehen, was wir wollen und wovon wir überzeugt sind. Es wäre aber verfehlt anzunehmen, dass uns die entstehende Reflexivität zur Erkenntnis von geistigen Zuständen führt, die schon zuvor da waren. Es ist unklar, inwiefern Säuglinge oder Tiere fähig sind, Wünsche oder Überzeugungen zu haben. Klar ist, dass ihre geistigen Zustände nicht propositional verfasst sind. Das Verfügen über propositionale Wünsche und Überzeugungen impliziert ein reflexives Verständnis dieser Zustände – man kann nichts wollen oder glauben, ohne zu verstehen, dass man es will oder glaubt. Unsere Beziehung zu unseren eigenen intentionalen Zuständen ist also, sobald wir sie haben, *verstehend*. In diesem Sinne ist Selbstverstehen Teil der Verfasstheit von Personen. Es ist wichtig zu sehen, dass sich uns auch unsere Beobachtungen nur verstehend erschließen. Wenn wir in propositionaler Form Erklärungen über Naturprozesse abgeben, sind wir auf diese im Modus des Verstehens bezogen. Wir können, ohne uns selbst zu verstehen, nichts erklären. Andererseits sind wir als Personen in der Lage, uns selbst objektivierend zu beobachten. Das heißt, dass wir zum Beispiel Prozesse in unserem Gehirn zu erklären versuchen können, ohne uns dabei selbst *als Personen* in den Blick zu nehmen. Dies jedoch können wir nur als Personen tun, und indem wir den Prozess der personalen Selbstverständigung aufrechterhalten.

Oben wurde gesagt, zum Prozess des Verstehens gehöre der Impuls der Stellungnahme: Lassen wir uns auf die Gründe anderer ein, so bleiben uns diese nicht gleichgültig. Das gilt in besonderer Weise für unsere eigenen Gründe, sind es doch genau diese Gründe, die unser Tun und Sprechen leiten sollen. In unserer Rolle als Handelnde, denen stets neue Handlungen bevorstehen, ist das Selbstverstehen an normative Fragen gekoppelt: Sind unsere Handlungen und Aussagen angemessen? Lassen sich die von uns akzeptierten Gründe verteidigen? Beim Verstehen anderer Personen ist es wichtig, sich der Differenz zwischen den Gründen des anderen und den eigenen Gründen bewusst zu sein. Im Selbstverstehen sind wir demgegenüber nicht mit den Gründen *des anderen* beschäftigt. Auch hier mag es uns punktuell möglich sein zu verstehen, ohne Stellung zu beziehen – etwa hinsichtlich vergangener eigener Handlungen, die zu verstehen uns im Rückblick schwerfällt. Auch eine sol-

che Bezugnahme auf vergangene Handlungen ist jedoch nicht zu lösen von der Frage, ob es angemessen sei, in Zukunft gleich handeln.

Insofern wir als Personen über propositional verfasste Zustände verfügen, verstehen wir uns immer schon selbst. Indem wir sie verstehen, können uns unsere Werthaltungen und Überzeugungen – und jede unserer normativen Festlegungen – auch fragwürdig werden. Im Prozess der Selbstverständigung nehmen wir die Elemente unserer geistigen Welt in den Blick und befragen sie auf ihre Gründe. Gründe zu suchen bedeutet nichts anderes, als ein Element unserer geistigen Welt mit anderen Elementen in eine bestimmte Beziehung – eine Begründungsbeziehung – zu [367] bringen. Diese Beziehung ist dadurch charakterisiert, dass das eine Element *für das andere spricht* (vgl. Scanlon 1998, S. 18). So können wir zum Schluss kommen, dass etwas, das wir für wahr halten, dafür spricht, etwas anderes, was uns fragwürdig ist, ebenfalls zu akzeptieren. Hier kann die Frage aufkommen, inwiefern dasjenige Element, dessen Wahrheit wir von vornherein akzeptiert haben, ebenfalls begründet ist. Da jede Angabe von Gründen die genannte Frage aufkommen lässt, ist ein unendlicher Regress zu befürchten, der nur durch die Angabe *letzter Gründe*, also durch das Auffinden eines unbezweifelbaren *Fundaments* unseres Überzeugungssystems aufgehalten werden könnte. Als Alternative zum unendlichen Regress und der rationalen Grundlegung scheint nur die dogmatische Festlegung auf bestimmte Grundprinzipien zur Verfügung zu stehen. In diesem Fall würde man sich darauf festlegen, diese – beispielsweise auf göttliche Offenbarung zurückgeführten – Prinzipien nicht weiter zu bezweifeln, obwohl deren rationale Begründbarkeit nicht gegeben ist. Hier müsste man von einer *fundamentalistischen* Form der Selbstverständigung sprechen, wie sie tatsächlich von manchen Personen oder Gruppen betrieben wird.

Ein *kohärentistisches* Modell unterscheidet sich sowohl vom Fundamentalismus, als auch von der Suche nach einem rationalen Fundament. Hier hat man sich ein Netz von Gründen vorzustellen, ein System von Elementen, welche in unterschiedlicher Weise als Gründe füreinander fungieren können.<sup>3</sup> Die einzelnen Elemente erfahren ihre Rechtfertigung dadurch, dass sie Teil eines kohärenten, vielfältig vernetzten Systems sind. Ein in sich kohärentes System, so könnte man einwenden, hat nicht notwendig einen Bezug zur Wirklichkeit. So können verschiedene Aussagen, die uns völlig unplausibel erscheinen, untereinander kohärent sein. Aus diesem Grund muss das System von gewissen normativen Festlegungen getragen werden, die zwar nicht unbezweifelbar sind, die wir jedoch nicht ohne Weiteres in Frage stellen werden. Dabei kann es sich etwa um Erfahrungsurteile handeln, die für unser Weltverständnis zentral sind, oder auch um moralische Vorstellungen, von denen wir stark überzeugt sind. Nach kohärentistischem Verständnis ist an diesen nicht in fundamentalistischer Manier festzuhalten. Auch sie sind aufzugeben, falls sie sich nicht mehr ins Ganze des nach Kohärenz strebenden Systems einfügen lassen. Tritt ein neues Element auf, etwa ein

empirisches Urteil, dessen Gültigkeit kaum anzuzweifeln ist, so stellt sich die Frage, ob es mit dem bereits Vorhandenen verträglich ist und von diesem her eine Begründung erfahren kann. Ist dies der Fall, so kann das neue Elemente ohne Weiteres dem eigenen geistigen Netzwerk hinzugefügt werden. Ist dies nicht der Fall, so entsteht ein Ungleichgewicht im System, welches entweder durch dessen Transformation oder die Ablehnung der neuen Erkenntnis beseitigt werden kann.

Unter Selbstverständigung kann man gemäß dem kohärentistischen Modell denjenigen Prozess reflexiver Überlegung verstehen, in dem das eigene Netzwerk normativer Festlegungen einerseits ausgebaut, andererseits aber, sofern interne kognitive Ungleichgewichte entstehen, umgebaut wird. Dieser Prozess ist gleichzusetzen mit der Arbeit am eigenen *Selbstverständnis*: Es sind die untereinander vernetzten Festlegungen, welche unser Handeln und Erfahren, sowie unser Sprechen über das Handeln und die Welt leiten. Wer wir als Person *sind*, bestimmt sich aus unseren [368] normativen Festlegungen. Die Frage, wie wir uns als Person *am besten verstehen können*, und wie wir uns als Handelnde und Erfahrende im Ganzen der sozialen und natürlichen Welt einordnen, ist Gegenstand von Prozessen der Selbstverständigung. Selbstverständigung als Arbeit am Selbstverständnis ist also die Beschäftigung *mit sich selbst*. Indem sich die Person mit sich selbst beschäftigt, lenkt sie den Blick zugleich auf andere Personen und die Welt. Sie entwickelt in kritischer Reflexion ein Verständnis von sich selbst *in Beziehung* zu anderen Personen und der Welt. Dieser Prozess wiederum ist stets auf Rechtfertigung des eigenen Handelns und Sprechens ausgelegt und damit auf andere Personen bezogen. Er mag monologisch vor sich gehen, ist aber immer – zumindest virtuell – in dialogische Strukturen eingebettet. Sowohl die Entwicklung der Selbstbeziehung, als auch die Erschließung einer als objektiv angenommenen Welt wird durch Teilnahme an intersubjektiven Beziehungen allererst ermöglicht.

### 3 Bildung und Selbstverständigung

Bildung als Selbstverständigung zu konzipieren bedeutet, sie nicht statisch zu verstehen, sondern als fortlaufenden Prozess der Beschäftigung mit den eigenen normativen Festlegungen. Will man Heranwachsenden zu Bildung verhelfen, so müssen sie in diese Praxis der Selbstverständigung eingeführt werden und diejenigen Kompetenzen, Werthaltungen oder Wissensbestände erwerben, die für deren erfolgreiche Ausübung nötig sind.

Hier ist zuallererst an die Entwicklung der Sprachfähigkeit zu denken. Erst die Ausdifferenzierung der propositionalen Sprache ermöglicht es, bestimmte Arten geistiger Zuständen zu *haben* und zu *verstehen*. Der Auf-, Aus- und Umbau der eigenen geistigen Welt ist wesentlich an die Entwicklung von Sprache gebunden. Das Lernen von Sprache wiederum wird durch die familiäre Umgebung in der frühen Kindheit geprägt: Wie Eltern mit ihren Kindern sprechen, ob sie ihre Fragen beantworten, ob sie ihnen Geschichten vorlesen, be-



stimmt die kindliche Sprachentwicklung wesentlich. Dies bedeutet, dass hier eine wesentliche Quelle von Bildungs-Ungleichheit zu situieren ist: Insofern die sprachliche Ausdrucksfähigkeit schulisch relevant wird, werden die familiär erworbenen sprachlichen Fähigkeiten den schulischen Erfolg von Kindern beeinflussen. Dies jedoch hat nicht primär mit der Vorstellung von Bildung als Selbstverständigung zu tun: Es ist kaum ein Konzept von schulischer Bildung denkbar, dass der Sprachfähigkeit keinen herausragenden Platz einräumen würde. Die zentrale Bedeutung dieser Fähigkeit verpflichtet die Schule, benachteiligte Kinder in deren Entwicklung zu unterstützen.

Die Ausdifferenzierung der sprachlichen Möglichkeiten ist keineswegs die ausschließliche Aufgabe der Sprachfächer. Gerade auch von den naturwissenschaftlichen Fächern kann gesagt werden, dass sie die Heranwachsenden in bestimmte Arten des *Sprechens* über die Welt einführen. Naturwissenschaftliche Erklärungen der Welt benutzen ein bestimmtes Vokabular und verfügen über spezifische Strukturen. Während die Natur selbst als Objekt von Erklärungen zu betrachten ist, ist [369] das Sprechen über die Natur – also die angebotenen Erklärungen von Naturprozessen – Gegenstand teilnehmenden Verstehens. Der Zugang der Lernenden zur Natur, wie er ihnen im Rahmen des naturwissenschaftlichen Unterrichts ermöglicht wird, ist nicht nur *beobachtend*, sondern vorrangig *teilnehmend* und *verstehend*. Indem sie – auf der Basis einer gemeinsamen Sprache – an der interpersonalen Beziehung zur Lehrperson teilnehmen, verstehen sie, wie diese über die Natur als Gegenstand gemeinsamer Aufmerksamkeit spricht. Was sie verstehen, prägt wiederum ihre Beobachtung der Natur, und zwar auch dann, wenn sie die Natur durch selbständiges Forschen erkunden.

Selbstverständigung, bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, bedeutet reflexive Beschäftigung mit den Erklärungen von Naturprozessen, die man als gültig anerkennt, oder von denen man unsicher ist, ob man sie anerkennen sollte. Die Praxis der Selbstverständigung kann sich nicht auf ein einzelnes Element unseres geistigen Systems beschränken, sondern muss den Blick auf das Ganze weiten. Die Frage ist, zumindest aus kohärentistischer Sicht, wie sich die einzelne Erkenntnis sinnvoll ins Ganze einordnen lässt. Indem wir unseren Blick auf das Ganze unserer Sicht der natürlichen Welt richten – und in Verbindung damit auch unsere übrigen Festlegungen – beschäftigen wir uns damit, *wie wir die Welt sehen*. Unsere Weltsicht und ein Verständnis davon, wie wir als Personen in der natürlichen Welt stehen, sind ein wesentlicher Teil unseres Selbstverständnisses. In diesem Sinne kann auch der naturwissenschaftliche Unterricht seinen Beitrag zur Arbeit am Selbstverständnis leisten. Das bedeutet aber keineswegs, dass jede Art naturwissenschaftlichen Unterrichts Bildung – im Sinne der Befähigung zur Selbstverständigung – fördert. Ein Unterricht, der von den Schülern bloß das Memorieren von Tatsachenaussagen verlangt



oder das Lösen mathematischer Aufgaben nach einem vorgegebenen Schema, ist nicht *bildend*.

Diese Anmerkungen zur bildenden Funktion der Naturwissenschaften stellen die traditionelle Vorstellung in Frage, wonach sich das Ideal der Bildung nicht auf den Bereich der Naturerkenntnis, sondern primär auf die hohe Literatur und andere Produkte der Hochkultur bezieht. Das gymnasiale Bildungsideal ist stark von diesem hochkulturellen Verständnis von Bildung geprägt. Trotz der im vergangenen Jahrhundert erfolgten Schwächung der klassischen gymnasialen Bildungsfächer wird die Einführung in die Hochkultur von vielen nach wie vor als spezifisch gymnasiales Anliegen betrachtet. Darin wird, neben dem höheren Anforderungsniveau des Gymnasiums, ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu der – wie es heißt – eher „praktischen“ Ausrichtung anderer Schulformen gesehen. Hochkulturelle Bildung kann denn auch nach wie vor als soziales Distinktionsmerkmal fungieren und damit im Wettbewerb um soziale Vorteile instrumentell wertvoll sein.

Welche Bedeutung aber kommt der Einführung in die Hochkultur im Rahmen des Verständnisses von Bildung als Selbstverständigung zu? Die Antwort lautet, kurz gesagt: Kulturelle Produkte sind im Bildungsprozess als *Medien der Selbstverständigung* von Belang, d.h. sie gewinnen ihren Wert daraus, dass sie Prozesse der Selbstverständigung in Gang setzen und unterstützen. Kulturelle Bildung wird zu [370] „Halbbildung“, wenn sie sich in verstreuten Kenntnissen großer Romane oder auswendiggelernter Gedichten erschöpft. Als Medien der Selbstverständigung werden Geschichten, Theater- und Musikstücke oder Werke der bildenden Kunst für den Rezipienten lebendig, weil er sich als Person (teilnehmend) zu ihnen in Beziehung setzt. Er lässt sich auf die in ihnen ausgedrückten Werte – seien sie ästhetischer, ethischer, politischer oder religiös-weltanschaulicher Natur – ein und stellt den Bezug zu seinen eigenen Wertvorstellungen her. So kann die Lektüre eines Romans beispielsweise Möglichkeiten der Orientierung in einer schwierigen Situation aufzeigen. Auch wenn man selbst nicht erwartet, einmal in der gleichen Situation zu sein, wird auf diese Weise – etwa durch die Identifikation mit der Protagonistin – ein Prozess der Selbstverständigung initiiert. Kulturelle Medien der Selbstverständigung können ihre Bedeutsamkeit einerseits dadurch gewinnen, dass sie gewisse Wertvorstellungen, Denk- und Handlungsoptionen explizieren, welche die Lernenden implizit bereits anerkennt: Die Beschäftigung mit diesen kann ihnen ihre eigenen Orientierungen bewusst machen. Dies wird andererseits auch durch ein Eintauchen in kulturell Fremdes – in die kulturellen Produkte anderer Kulturen oder früherer historischer Epochen – ermöglicht. Ideale Medien der Selbstverständigung, so könnte man vielleicht sagen, schaffen beides zugleich: Erfahrungen der Vertrautheit *und* der Fremdheit.

Es wäre unverständlich, wollte man diese Art von Bildung einer Minderheit der Lernenden – den Gymnasiasten – vorbehalten. Selbstverständlich ist die Wahl geeigneter Medien

von den jeweiligen Voraussetzungen der Lernenden abhängig: Die ausführliche Behandlung von Goethes *Faust* oder Ovids *Metamorphosen* geht an den Bedürfnissen gewisser Schülergruppen vorbei. Selbstverständigung kann in unterschiedlicher Intensität und auf unterschiedlichem Niveau betrieben werden. Bei intelligenten und intellektuell neugierigen Personen wird sie Formen annehmen, die für andere unerreichbar sind. Es wäre aber falsch anzunehmen, die Fähigkeit zur Selbstverständigung könne nur unter der Voraussetzung hoher schulischer Leistungsfähigkeit entwickelt werden.

In besonderer Weise auf Prozesse kultureller Selbstverständigung sind Kinder mit Migrationshintergrund angewiesen. Die Beschäftigung mit kulturellen Produkten aus ihrer Herkunftskultur, aber auch mit Geschichten, Bildern oder der Musik aus der Gesellschaft, in der sie leben, kann einen Beitrag zur Bildung ihres Selbstverständnisses – ihrer Identität – leisten. Reflektieren Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre eigenen normativen Festlegungen, so schaffen sie einerseits Distanz zu ihrer Herkunftskultur und werden fähig, sich von bislang unbewussten Verstrickungen zu lösen. Andererseits kann es ihnen auf diese Weise auch gelingen, wesentliche Elemente ihrer kulturellen Prägung in reflektierter Weise als Teil ihres Selbstverständnisses zu akzeptieren.

Die damit skizzierte Konzeption von Bildung steht in Kontinuität mit traditionellen Prägungen des Bildungsideals und greift wesentliche Aspekte des aktuellen Sprachgebrauchs auf. Das vielleicht wichtigste Element des Bildungsbegriffs, wie er heute verwendet wird, ist seine Abgrenzung gegenüber dem Erwerb von Kompetenzen, die für [371] die Ausübung von bestimmten, klar umrissenen Tätigkeiten von Nutzen sind. Bildung ist nicht bloße *Qualifikation*, nicht *Ausbildung*, sondern – wie es oftmals heißt – *Persönlichkeitsbildung*. Dies wird durch die Idee von Bildung als Selbstverständigung präziser gefasst: Bildung ist Befähigung zur Arbeit am eigenen Selbst. Jemandem zu Bildung zu verhelfen bedeutet also nicht einfach, seine Persönlichkeit in bestimmter Weise zu formen, sondern ihn in die Praxis der Formung der eigenen Person einzuführen. Die Betonung des Werts dieser Praxis, die keinen unmittelbaren (ökonomischen) Nutzen verspricht, soll allerdings nicht mit einer Abwertung des Erwerbs verwertbarer Kompetenzen einhergehen. Die Idee ist vielmehr, dass Selbstverständigung jeden Lernprozess – auch die Prozesse der beruflichen Qualifikation – begleiten soll.

Die hier vertretene Konzeption von Bildung erlaubt es zudem, im Anschluss an die Tradition des Bildungsdenkens die Bedeutsamkeit kultureller Praktiken und Produkte zu betonen. Hier sollte man allerdings zunächst nicht an hoch entwickelte künstlerische Werke denken, sondern an die Gesamtheit der kulturellen Praxis, angefangen bei der gemeinsamen Sprache. Es wird als anthropologisches Faktum vorausgesetzt, dass der Mensch im Rahmen intersubjektiver Beziehungen in eine bestimmte kulturelle Lebensform eingeführt wird und dadurch erst eine individuelle geistige Welt entwickelt. Der Mensch übernimmt

die normativen Standards seiner Lebensform, wird aber gleichzeitig fähig, nach deren Sinn und deren Geltung zu fragen. Die Fähigkeit zur Selbstverständigung ist in diesem Sinne anthropologisch gegeben. Wie stark sie zur Entfaltung gelangen kann, hängt jedoch von den jeweiligen sozialen Umständen ab. Hier findet das Bemühen um Bildung einen Ansatzpunkt: Regt man die Lernenden zu vertiefter Beschäftigung mit kulturellen Produkten an, so ermöglicht man ihnen, in kritischer Auseinandersetzung mit den durch sie ausgedrückten Geltungsansprüchen, die Fortentwicklung ihres Selbstverständnisses. Als kulturelle Produkte sind jedoch nicht nur die Werke der Literatur, Musik und Kunst zu fassen, sondern insbesondere auch naturwissenschaftliche Theorien. Letztere bestimmen wesentlich, wie sich uns die natürliche Welt erschließt.

#### *4 Bildung als schulische Zielvorstellung*

Abschließend soll begründet werden, warum Bildung einen zentralen Platz unter den schulischen Zielvorstellungen haben sollte. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Schule wesentlich als öffentliche Angelegenheit zu betrachten ist und insbesondere der *öffentlichen Regulierung* unterworfen sein sollte. Vor diesem Hintergrund lautet die Frage, ob der demokratische Staat das von ihm kontrollierte Bildungssystem auf Bildung im Sinne der Befähigung zur Selbstverständigung verpflichten sollte.

Mit der Erwähnung des demokratischen Staates ist bereits klar, dass sich diese Debatte in einem bestimmten normativen Rahmen bewegt: Es ist derjenige Rahmen, der durch die Prozesse der Liberalisierung und Demokratisierung, welche den modernen Staat hervorgebracht haben, gesetzt ist. Nun besteht in modernen Gesellschaften keineswegs ein Konsens darüber, wie deren normative Grundlagen im Einzelnen zu fassen sind. Als ein Element jedoch, das breite Zustimmung erfährt, ist die Idee politisch-moralischer [372] Gleichheit zu nennen, welche unter Benutzung kantischen Vokabulars durch den Begriff der Würde expliziert werden kann. Demnach ist jeder Person allein auf Grund ihrer Personalität eine Würde zuzuschreiben, welche sie moralisch, rechtlich und politisch allen anderen Personen gleichstellt. Unter Personalität ist hier, in freier Bezugnahme auf die Personbegriffe Lockes und Kants, die Fähigkeit zu verstehen, das eigene Leben durch Überlegen und Bewerten zu gestalten und aus von einem selbst akzeptierten Gründen zu handeln. Personalität ist als anthropologische Gegebenheit zu sehen, als Eigenschaft, die jeder Mensch im Zuge seiner normalen Entwicklung hervorbringt. Dies gilt für moderne Gesellschaften ebenso wie für traditionale Lebensformen, die den Menschen wenig Freiraum für persönliche Entscheidungen lassen. Nimmt man eine stark vereinfachende Gegenüberstellung traditionaler und moderner Gesellschaften vor, so kann man sagen, dass erstere jeder Person eine bestimmte soziale Rolle und Identität zuordnen, die wesentlich durch deren soziale Herkunft und in hohem Masse auch durch ihr Geschlecht bestimmt ist. Damit verknüpft ist ein System von

Ehrbegriffen, das an die unterschiedlichen Rollen gekoppelt ist.<sup>4</sup> In einer solchen Gesellschaft ist das Selbstverständnis, das eine Person angemessenerweise haben sollte, durch die sozialen Vorgaben festgelegt. Die Wahrung ihrer Ehre besteht wesentlich darin, diese Vorgaben einzuhalten. Die festgefügte soziale Ordnung, welche in ein religiös fundiertes Weltbild eingebettet ist, soll nicht in Frage gestellt werden. Praktiken reflexiver Selbstverständigung sind vor diesem Hintergrund weder notwendig noch erwünscht.

Im Übergang zur modernen Gesellschaft verlieren überkommene Selbstverständnisse ihre Selbstverständlichkeit. Die Entwicklung der modernen Naturwissenschaft und industrieller Produktionsmethoden haben daran ebenso einen Anteil wie die sozialen und politischen Umwälzungen, die parallel dazu ablaufen. Wenn nicht mehr selbstverständlich ist, was man glauben soll, was man tun soll und wie man sich als Person zu verstehen hat, so muss man – will man handlungsfähig bleiben – in die Praxis der Selbstverständigung eintreten. Auch unter traditionellen Bedingungen ist das Handeln von Personen wesentlich durch deren Selbstverständnis bestimmt. Hier werden die Gründe für Handlungen der vorgegebenen Ordnung entnommen, welche die Selbstverständnisse von Personen prägt. Erst wenn diese Ordnung brüchig wird, entsteht die Notwendigkeit, sich zu fragen, wer man eigentlich sein will, wie man sich in seiner Beziehung zu anderen Personen und zur Welt definieren soll. Auch in der traditionellen Lebensform besteht die Notwendigkeit zu *lernen* – jeder Mensch soll hier diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die für die ihm zugeschriebene Rolle angemessen sind. In diesem Prozess gelangt er dazu, die sozialen Vorgaben als *gültig* anzuerkennen, ohne sie in Frage zu stellen. Die personale Fähigkeit, etwas als gültig anzuerkennen, ist jedoch untrennbar mit dem Potenzial verknüpft, diese Gültigkeit zu bezweifeln. Jemanden zu *bilden* – nicht nur abzurichten oder zu belehren – bedeutet, dieses Potenzial zu kultivieren, indem man Prozesse der Selbstverständigung anregt. Es ist klar, dass solche Prozesse, so sie im Rahmen des schulischen Unterrichts stattfinden sollen, bei den individuellen Voraussetzungen der Lernenden ansetzen müssen, also den bereits vorhandenen normativen Festlegungen, welche deren Selbstverständnis ausmachen. Es [373] ist letztlich die lernende Person selbst, welche die Artikulation und Transformation des Selbstverständnisses durch eigene geistige Aktivität durchführt. Der Unterricht kann – durch gemeinsame Lektüre von Romanen, durch Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Konzepten oder der freien Diskussion ethischer und weltanschaulicher Probleme – Anlässe zur Arbeit am eigenen Selbstverständnis schaffen.

In der traditionellen Gesellschaft können Personen erwarten, in ihrer von der jeweiligen sozialen Rolle abhängigen *Ehre* geachtet werden. Im Übergang zur modernen Gesellschaft tritt an die Stelle dieses Konzepts, so Honneths Analyse, einerseits das Prinzip der Würde, andererseits das Leistungsprinzip. Diese beiden stehen in einer gewissen Spannung zueinander: Während das Konzept der Würde Ausdruck der Idee moralisch-politischer Gleich-

heit ist, kann das Leistungsprinzip sozioökonomische Ungleichheit legitimieren. Dieses besagt nämlich, dass die soziale Wertschätzung, die eine Person verdient, wesentlich von ihrer Leistungsfähigkeit – anstatt von ihrer sozialen Herkunft – abhängen sollte. Insofern die Leistungsfähigkeit von Personen verschieden ist, wird dies auch für ihren sozialen Erfolg gelten. Während in modernen liberaldemokratischen Gesellschaften stets umstritten ist, welche sozialen und ökonomischen Ungleichheiten als legitim einzustufen sind, stößt das Prinzip der Chancengleichheit, an welches das Leistungsprinzip gekoppelt ist, auf breite Zustimmung. Chancengleichheit bedeutet, dass die Bedingungen im Wettbewerb um sozioökonomischen Status gleich oder zumindest fair sein sollten. Das heißt wesentlich, dass bei der Vergabe von attraktiven (beruflichen) Aufgaben allein die jeweilige Leistungsfähigkeit der Person – also deren Eignung für diese Aufgabe – ausschlaggebend sein sollte, nicht aber deren soziale oder ethnische Herkunft, deren religiöse Ausrichtung, deren Geschlecht oder sexuelle Orientierung. Will man faire Wettbewerbsbedingungen schaffen, ist es nötig, jeder Person eine faire Chance zu gewähren, sich die nötigen Qualifikationen anzueignen. Im Rahmen bildungspolitischer Bemühungen ist zu überlegen, wie das Bildungssystem auszugestalten ist, um einen möglichst fairen Wettbewerb um soziale Positionen sicherstellen zu können. In diesem Kontext ist, wie angedeutet, auch die Rolle von Bildung als sozialem Distinktionsmerkmal zu bedenken.

Hinsichtlich der Frage, ob Bildung eine adäquate schulische Zielvorstellung in der liberaldemokratisch verfassten Gesellschaft darstellt, sollte jedoch nicht primär die Perspektive der Chancengleichheit eingenommen werden. In dieser Perspektive bemisst sich der Wert von Bildung einzig danach, welche Bildung oder wieviel an Bildung eine Person *verglichen mit anderen* besitzt: Über mehr oder bessere Bildung zu verfügen als andere kann einen kompetitiven Vorteil mit sich bringen. Vom kompetitiven Wert von Bildung zu unterscheiden ist der Wert, den Bildung *als solche* für den Einzelnen oder die Gemeinschaft haben kann. Bildung gewährleistet die Handlungsfähigkeit der Person unter den Bedingungen der liberaldemokratischen Gesellschaft, welche Personen nicht auf bestimmte soziale Identitäten festlegt, sondern ihnen beträchtliche individuelle und politische Handlungsspielräume eröffnet. Bildung ermöglicht der Person, sich als Mensch und Bürgerin zu orientieren, wenn die bisher entwickelten individuellen oder kollektiven Selbstverständnisse in einem bestimmten Fall diese Orientierung nicht bieten. Jede Handlungsentscheidung, jedes Problem der Tagespolitik kann, sofern keine naheliegende Antwort bereitsteht, zu Prozessen der [374] Selbstverständigung Anlass geben. Wer zur Teilnahme an demokratischen Prozessen der Selbstverständigung unfähig ist, bleibt – auch wenn er zur Abgabe seiner Stimme an der Urne fähig ist – von vollwertiger politischer Beteiligung ausgeschlossen. Wer nicht fähig ist, an seinem eigenen Selbstverständnis zu arbeiten, ist in seiner Lebensgestaltung auf die Orientierung durch Autoritäten – seien es die elterlichen Festlegungen der Kindheit,

die Meinungen von Gleichaltrigen, die Einflüsse der Massenmedien oder die Äußerungen religiöser Würdenträger – angewiesen.

Die Idee, allen Menschen ein Leben in Würde zu ermöglichen, impliziert einerseits, allen gewisse Freiheitsspielräume zu gewähren. Sie impliziert auch, sie dazu zu befähigen, diese Spielräume sinnvoll zu nutzen. Hierzu ist die Fähigkeit zur Selbstverständigung unabdingbar. Insofern *alle*, die dazu überhaupt das Potenzial besitzen, zu selbständiger Lebensgestaltung und vollwertiger politischer Partizipation angeleitet werden sollen, ist klar, dass Bildung nicht als Ideal für eine intellektuelle Elite zu betrachten ist. Die Vorstellung von der „wahren“ Bildung, die nur wenigen zugänglich ist, hat im normativen Rahmen moderner Gesellschaften keinen Platz. Sie erweist sich insbesondere dann als problematisch, wenn den „wahrhaft Gebildeten“ eine besondere Kompetenz zur politischen Führung zugestanden wird. Andererseits ist klar, dass die Fähigkeit zur Selbstverständigung – auf Grund unterschiedlicher Interessenlagen und Fähigkeiten – nicht von allen in gleichem Masse entwickelt werden kann. Ohnehin ist Selbstverständigung eine Fähigkeit, die im Rahmen der Schule nicht „ein für alle Mal“ erworben werden kann, sondern die – durch stetige Praxis – während des ganzen Lebens kultiviert und fortentwickelt werden muss.

<sup>1</sup> Einen Überblick zu historischen Verwendungen des Begriffs bieten Benner/Brüggen (2004). Oft zitiert wird Dieter Lenzen's Bezeichnung von Bildung als „Containerwort“ (Lenzen 1997): Die Tatsache, dass unter Bildung alles Mögliche verstanden wird, impliziert jedoch nicht, dass eine klare Bestimmung des Begriffs unmöglich ist.

<sup>2</sup> Vgl. dazu die aktuellen Debatten zum Phänomen der gemeinsamen Aufmerksamkeit, insbesondere Eilan et al. (2005).

<sup>3</sup> Vgl. dazu die Schriften von Catherine Elgin (1996; 2007), welche ausgehend von Nelson Goodman und John Rawls, eine kohärentistische Epistemologie entwirft, welche sie auch auf den Bereich der Bildung bezieht. Der von Elgin verwendete Begriff des Verstehens allerdings ist nicht in erster Linie dem Erklären entgegengesetzt. Der Verstehensbegriff soll Begriffe wie Wissen und Wahrheit ersetzen.

<sup>4</sup> Diese Überlegungen stützen sich unter anderem auf den von Honneth (2000) vorgebrachten Vorschlag zur Unterscheidung traditionaler und posttraditionaler Gesellschaften.

## Literatur

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim, S. 174-215.

Davidson, Donald (1982/2001): Rational Animals. In: Ders.: Subjective, Objective, Intersubjective.: Clarendon Press: Oxford, S. 95-105.

Eilan, Naomi et al., Hrsg. (2005): Joint Attention, Communication, and Other Minds. Issues in Philosophy and Psychology. Clarendon Press: Oxford.

Elgin, Catherine Z. (1996): Considered Judgment. Princeton University Press: Princeton.

Elgin, Catherine Z. (2007): Education and the Advancement of Understanding. In: Randall Curren (Hrsg.): Philosophy of Education. Blackwell: Malden, S. 417-422.

Habermas, Jürgen (2006) : Das Sprachspiel verantwortlicher Urheberschaft und das Problem der Willensfreiheit. Wie lässt sich der epistemische Dualismus mit einem ontologischen Monismus versöhnen? In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 54/2006, Berlin, S. 664-707;

Honneth, Axel (2000): Posttraditionale Gemeinschaften. Ein konzeptueller Vorschlag. In: Ders.: Das Andere der Gerechtigkeit. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 328-338.

Honneth, Axel (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie, Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Heal, Jane (2005): Joint Attention and Understanding the Mind. In: Naomi Eilan et al. (Hrsg.): Joint Attention: Communication and Other Minds. Clarendon Press: Oxford, S. 34-44.

Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43/1997. Weinheim, S. 949-968.

Scanlon, Thomas M. (1998): What We Owe to Each Other. Harvard University Press: Cambridge.

Seel, Martin (2006): Teilnahme und Beobachtung. Zu den Grundlagen der Freiheit. In: Ders.: Paradoxien der Erfüllung. S. Fischer: Frankfurt am Main, S. 130-156.

*Erschienen in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (2010), Heft 3, S. 363-375.*

*In eckigen Klammern sind die Seitenzahlen der Original-Publikation angegeben.*

*Geringe Abweichungen vom publizierten Text sind nicht ausgeschlossen*

*Anschrift des Autors:*

*Johannes Giesinger*

*St.-Georgen-Strasse 181a*

*CH-9011 St. Gallen*

*[giesinger@st.gallen.ch](mailto:giesinger@st.gallen.ch)*

*Persönliche Website: [www.erziehungsphilosophie.ch](http://www.erziehungsphilosophie.ch)*