pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Giesinger, Johannes

Bildung als Zugang zur Welt. Zur pädagogischen Bedeutung der Philosophie John McDowells

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:
formally revised edition of the original source in:
Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 83 (2007) 3, S. 329-344

urn:nbn:de:0111-opus-16081

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
Internet: www.pedocs.de

Johannes Giesinger

Bildung als Zugang zur Welt

Zur pädagogischen Bedeutung der Philosophie John McDowells

John McDowell, einer der derzeit meistdiskutierten englischsprachigen Philosophen, ist *kein* Bildungsphilosoph.[1] Der Begriff der *Bildung*, in deutscher Originalsprache, nimmt aber in seinem Denken einen zentralen Platz ein. Allerdings wird dieser Begriff von McDowell kaum systematisch erläutert, und auch die historischen Bezüge bleiben vage. Es könnte scheinen, als benutze McDowell den Bildungsbegriff als reines Schlagwort, das an einer bestimmten Stelle seiner Überlegungen von Nutzen ist. Es stellt sich deshalb die Frage nach der *bildungsphilosophischen Relevanz* von McDowells Philosophie: Trägt sein Denken zum Verständnis dessen bei, was unter *Bildung* zu verstehen ist?

McDowell selbst erhebt nicht den Anspruch, Antworten auf traditionelle philosophische Fragestellungen bereitzustellen. Er sagt, er betreibe nicht *konstruktive* Philosophie, sondern verfolge, wie der späte Wittgenstein, einen *therapeutischen* Ansatz: „Ich will einen Vorschlag zur Diagnose und Erklärung für ein paar typische Sorgen der modernen Philosophie machen" (GW, S. 11). Als Therapie für diese Sorgen will er keine neue Theorie entwerfen, sondern aufzeigen, dass wir uns keine Sorgen zu machen brauchen. Dennoch kommt er nicht umhin, eigene philosophische Positionen zu vertreten und andere abzulehnen. So entwirft er eine Position, die er als *minimalen Empirismus* bezeichnet und gegen einen naiven Empi-

---

[1] Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf McDowells Buch *Geist und Welt* (abgekürzt: GW) und den Aufsatz *Zwei Arten von Naturalismus* (ZAN). Der erstgenannte Text beruht auf den im Jahre 1991 in Oxford gehaltenen *John Locke Lectures*. Eine überarbeitete Version dieser Vorlesungsreihe erschien 1994 erstmals unter dem Titel *Mind and World* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press), 1996 erfolgte eine um eine Einleitung erweiterte Neuausgabe, die 1998 in deutscher Übersetzung vorgelegt wurde. Die Zitate aus dem Text stammen aus der davon ausgehenden Suhrkamp-Ausgabe (2001) – teilweise sind die Formulierungen der englischen Originalausgabe eingefügt. *Zwei Arten von Naturalismus* (*Two Sorts of Naturalism*) wurde erstmals 1996 in einer Festschrift für Philippa Foot publiziert und 1998 in einen Band mit McDowells gesammelten Aufsätzen aufgenommen (*Mind, Value and Reality*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press). Ein Teil der in diesem Band versammelten Aufsätze, darunter *Zwei Arten von Naturalismus*, erschien 2002 in dem von Martin Seel und Axel Honneth verantworteten Band *Wert und Wirklichkeit*. In der deutschprachigen Pädagogik, aber auch in der englischsprachigen *Philosophy of Education*, wird McDowell bislang kaum zur Kenntnis genommen. Die philosophische Sekundärliteratur zu *Mind and World* jedoch ist inzwischen beinanhe unüberblickbar geworden. Von besonderer Bedeutung sind die von Willaschek (2000), Smith (2002) und MacDonald/MacDonald (2006) herausgegebenen Sammelbände, sowie die Monographien von Thornton (2004) und Gaskin (2006). Verwiesen sei zudem auf Heft Nr. 2/1998 der Zeitschrift *Philosophy and Phenomenological Research* und Heft 6/2000 der *Deutschen Zeitschrift für Philosophie.*

rismus und einen Idealismus kantischer Prägung abgrenzt. Kants Auffassung, wonach uns die Welt in der Erfahrung nicht einfach *gegeben* ist, hat gemäss McDowell zu einem beunruhigenden *Weltverlust* geführt. Es scheint, als könnten wir die Welt nicht so wahrnehmen, wie sie wirklich ist. Den Sorgen, die mit dem Aufkommen dieser Position einhergehen, will McDowell begegnen, indem er die damit verbundene Kritik am Empirismus aufnimmt, ohne sich der Auffassung anzuschliessen, uns sei der Zugang zur Welt verwehrt. *Geist* und *Welt* stehen sich nicht fremd gegenüber, und ebensowenig ist die *Vernunft* des Menschen scharf von seinen *natürlichen* Anteilen getrennt. Es sind Philosophen wie Descartes oder Kant, denen eine dualistische Sichtweise von Vernunft und Natur zugeschrieben werden kann. Als Reaktion auf diese Position, die McDowell als *zügellosen Platonismus* (*rampant platonism*) bezeichnet, hat sich ein monistischer Naturalismus etabliert, der die Eigenständigkeit des Geistigen, des „logischen Raums der Gründe" (*logical space of reasons*)[2], bestreitet. Auch hier glaubt McDowell einen dritten Weg beschreiten zu können, welcher die Schwächen des zügellosen Platonismus *und* des *unverblümten Naturalismus* (*bald naturalism*) hinter sich lässt. McDowell bezeichnet seine eigene Position auch als *entspannten Naturalismus* (*relaxed naturalism*) oder *naturalisierten Platonismus* (*naturalized platonism*).

[330] Um seinen minimalen Empirismus und seinen entspannten Naturalismus plausibel zu machen, benötigt McDowell den Bildungsbegriff. Es ist zu fragen, welche Rolle dieser Begriff in seinem Denken genau einnimmt, und ob er durch die Einbettung in diesen Kontext in sinnvoller Weise profiliert wird. Im Folgenden geht es nicht um eine umfassende Darstellung und Kritik der Philosophie McDowells, sondern darum, diese Philosophie als Inspirationsquelle für das bildungsphilosophische Denken nutzbar zu machen.

1 Erfahrung und Bildung

1.1 Erfahrung

McDowell beginnt seine Überlegungen in *Geist und Welt* beim Problem der Erfahrung, und hier kommt auch bereits der Begriff der Bildung ins Spiel: Der Grundgedanke ist, dass wir *ohne Bildung* keine Erfahrungen machen können.

McDowells Sorge gilt, wie gesagt, dem von Kant aufgebrachten, aber auch in der neueren analytischen Philosophie verbreiteten Auffassung, wonach uns *die Welt* letztlich unzugänglich ist.[3] Donald Davidson (1983/1994) etwa meint, dass die Welt, die uns verborgen bleibt, *kausalen* Einfluss auf unser Überzeugungssystem ausübt. Sie ist die *Ursache* dafür,

---

[2] Den Begriff *logical space of reasons*, wie auch den Gegenbegriff *logical realm of law* (Bereich der Naturgesetze), übernimmt McDowell von Wilfrid Sellars.

[3] Mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Debatte wäre hier auch die *konstruktivistische* Erkenntnis- und Lerntheorie zu erwähnen.

dass wir bestimmte Überzeugungen über die Welt ausbilden, aber sie kann nicht als *Rechtfertigung* dieser Überzeugungen dienen. Die Beziehung zwischen der Welt und unserem Überzeugungssystem ist in diesem Sinne nicht *normativ*, sondern *kausal*. Ein empirisches Urteil ist nicht durch seinen Bezug zur Welt gerechtfertigt, sondern allenfalls als Teil eines Netzes von Überzeugungen – Davidson vertritt ein kohärentistisches Modell von Wahrheit und Erkenntnis. Die *Welt* liegt also ausserhalb des Bereichs des *Normativen*, welcher mit dem *Raum der Gründe und Begriffe* identisch ist.[4] Unsere Überzeugungen sind nach dieser Auffassung nirgendwo verankert, sie rotieren im „luftleeren Raum", wie McDowell sagt (GW, S. 42). Der Geist ist „eingesperrt", es gelingt ihm nicht, mit der Welt in Kontakt zu treten (GW, S. 39).

Diesem Problem will McDowell durch eine *Ausweitung* des Raums der Begriffe und Gründe begegnen. Seine Grundidee ist, dass Erfahrung bereits begrifflichen Charakter hat: Wenn ich zum Fenster hinaus schaue, sehe ich „dass dort ein Haus steht" – die Erfahrung hat also begrifflichen, propositionalen Gehalt. McDowell wendet sich gegen die Auffassung, wonach wir im Prozess der Erfahrung Rohmaterial aus der Aussenwelt aufnehmen, das wir in einem zweiten Schritt begrifflich ordnen. *In der Erfahrung selbst* sind unsere begrifflichen Fähigkeiten bereits am Werk; in Begriffen Kants: Die „Rezeptivität" des Erfahrens ist ohne die „Spontaneität" des Geistes undenkbar. Das hat zur Folge, dass Lebewesen, welche über diese „Spontaneität" nicht verfügen, zum Beispiel Säuglingen oder Tieren, die Fähigkeit abgesprochen werden muss, die Welt zu *erfahren*.

McDowells Auffassung von Erfahrung hat vielfältige Kritik hervorgerufen. Eine Linie der Kritik, der McDowell bereits in *Geist und Welt* begegnet, weist darauf hin, dass [331] viele Tiere über einen uns ähnlichen Wahrnehmungsapparat verfügen, der ihnen einen Zugang zur Aussenwelt ermöglicht. McDowells Antwort auf diesen Einwand kann am besten in Analogie zum praktischen Bereich erläutert werden: Hier wird oft von einer Unterscheidung in *Verhalten* und *Handeln* ausgegangen. Während Tiere sich bloss *verhalten*, wird Personen die Fähigkeit zu rationalem Handeln zugesprochen. Analog unterscheidet McDowell blosse Wahrnehmung von *rationaler Erfahrung* (GW, S. 116). Wie das Handeln ist diese im *Raum der Gründe* angesiedelt, während die tierische Wahrnehmung zum Bereich der Naturgesetze gehört.

---

[4] Wenn McDowell von *Normativität* spricht, so siedelt er diesen Begriff nicht ausschliesslich im Bereich der praktischen Philosophie an. Nicht nur die Frage, was man tun soll, ist eine normative Frage, sondern auch die Frage, wie man über die Welt sprechen soll. Von Normativität ist bei McDowell immer dann die Rede, wenn die Unterscheidung in *richtig* oder *falsch* (bzw. *wahr* oder *falsch*) im Spiel ist: „(Die) Beziehung zwischen Geist und Welt", erklärt McDowell, „ist (...) im fogenden Sinn normativ: Das Denken, das auf Urteile oder die Festsetzung von Überzeugungen abzielt, ist gegenüber der Art und Weise, wie die Dinge sind, insofern verantwortlich, als dass es richtig oder falsch sein kann" (GW, S. 12).

Akzeptiert man diese Unterscheidung in menschliche und tierische Erfahrung, so kann man sich aber doch fragen, ob die rationale Erfahrung eines Menschen stets *propositional* verfasst ist. Als Alternative bietet sich an, die (visuelle) Erfahrung als bildlich (ikonisch) zu sehen. Bilder können nicht ohne Bedeutungsverlust oder -veränderung in Begriffe übersetzt werden, wie folgende Überlegung von Carleton Christensen zeigt:

„Stellen wir uns erstens eine Menge von Sätzen bzw. Propositionen vor, die zusammen die verbale Beschreibung einer Szene ausmachen, z.B. eines Hauses, wie es in einer gewissen Landschaft steht. Stellen wir uns nun zweitens vor, dass ich beliebig viele Personen bitte, je ein Lichtbild zu besorgen, das eine diese verbale Beschreibung erfüllende Szene abbildet. Offenbar könnte ich jede Menge qualitativ verschiedener Bilder erhalten, die alle das von mir Beschriebene gleich gut abbilden. Denn beliebig viele qualitativ verschiedene Bilder können ein und denselben begrifflichen Inhalt darstellen, der ein und dieselbe Szene beschreibt. Kein begrifflicher Inhalt, egal wie reichhaltig, kann all die Einzelheiten festlegen, die in einem ihm erfüllenden Bild vorkommen“ (Christensen 2000, S. 901f).

Auch wenn man nicht grundsätzlich bestreiten möchte, dass in der Erfahrung begriffliche Fähigkeiten am Werk sind, zeigt diese Überlegung, dass in der Erfahrung auch nichtbegriffliche Aspekte eine Rolle spielen.

1.2 Erfahrung als Zugang zur Welt

Folgen wir McDowell ein Stück weiter. Er siedelt Erfahrung bereits im begrifflichen Raum an und stellt auf diese Weise sicher, dass sie normative Autorität auf unser Überzeugungssystem ausüben kann. Die Erfahrung, „dass dort ein Haus steht“, ist nicht einfach die *Ursache* für mein empirisches Urteil, dass dort ein Haus steht, sondern dessen *Grund*, d.h. sie *rechtfertigt* mein Sprechen über die Welt. Bis hierhin bewegt sich McDowell nicht weit von Kant: Jedenfalls akzeptiert er Kants grundlegende Auffassung, wonach „Anschauungen ohne Begriffe“ blind sind (Kant 1781/1956, S. 98). Wenn wir nicht bereits über Begriffe verfügen, bleibt uns der Zugang zur Welt verschlossen.

Nach Kant sind uns die begrifflichen Bedingungen des Erfahrens und Denkens *transzendental* gegeben. Sie, die Erfahrung ermöglichen, liegen vor aller Erfahrung; sie stehen ausserhalb der individuellen oder kollektiven Geschichte, also ausserhalb von Bildungsprozessen. Die pädagogische Kritik an Kant hat sich bekanntlich nicht zuletzt an diesem Punkt entzündet. Herbarts Polemik gegen den Transzendentalismus [332] bezog sich primär auf dessen Konsequenzen für die praktische Philosophie (Herbart 1835/1964, §5), aber auch für den Bereich der Erfahrung erscheint die Auffassung, dass deren Bedingungen transzendental *gegeben* sind und sich durch den Kontakt mit der Welt nicht entwickeln, unbefriedigend.

Ein ähnlicher Vorwurf ist McDowell nicht zu machen. Seiner Ansicht nach erwirbt der Mensch das begriffliche Rüstzeug, welches die Bedingung von Erfahrung darstellt, im Pro-

zess der Bildung. Bildung wird zur Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung und erhält dadurch „quasi-transzendentale" Bedeutung.[5] Im Gegensatz zum kantischen Transzendentalismus allerdings liegen die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung hier nicht ausserhalb der sinnlichen und sich verändernden Welt – sie sind in diesem Sinne gerade nicht transzendental.

Wenn wir der Welt als *transzendentale Subjekte* gegenübertreten, so Kant, erfassen wir sie nicht, *wie sie wirklich ist* – das *Ding an sich* ist nicht erkennbar. Die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung verstellen uns sozusagen den Blick auf die Welt. In McDowells Denken hingegen erschliesst sich *gebildeten* Personen die Welt, wie sie ist:

> „Wenn wir eine bestimmte Erfahrung machen und wir uns nicht irren, dann erfassen wir, *dass die Dinge so und so sind*. Dass die Dinge so und so sind, ist der Inhalt der Erfahrung, ausserdem kann es der Inhalt eines Urteils sein. (…) Dass die Dinge so und so sind ist jedoch auch – wenn man sich nicht irrt – ein Aspekt der Beschaffenheit der Welt: nämlich wie die Dinge sind." (GW, S. 51).

Wenn ich also die Erfahrung mache, „dass dort ein Haus steht" und aus der Erfahrung ein entsprechendes empirisches Urteil („dass dort ein Haus steht") ableite, so stellt dieses Urteil, sofern es wahr ist, ein Urteil über die Welt dar: Es ist der Fall, dass dort ein Haus steht. Diese Sichtweise ermöglicht es anzunehmen, dass nicht nur die Erfahrung, sondern *die Welt selbst* normative Autorität über unser Denken und Sprechen ausübt. Wie die Welt *ist*, rechtfertigt ein bestimmtes Sprechen über sie. Die Welt gehört so gesehen zum Bereich des Begrifflichen, zum Raum der Gründe; Normativität und Bedeutung kehren in die Welt zurück. Sie wird sozusagen *wiederverzaubert*, nachdem das naturwissenschaftliche Denken jeglichen Sinn aus ihr vertrieben hat. Wir projizieren begriffliche Strukturen nicht in die Welt hinein, sondern finden sie dort vor, sofern wir über eine angemessene Bildung verfügen.

McDowell selbst sieht eine enge Verwandtschaft zwischen seinem Projekt und demjenigen Hegels (GW, 138) . Die hegelianische Ausrichtung McDowells wird von Richard Bernstein folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

> „(I)t is Hegel who has strongly argued for the thesis of the ‚unboundedness of the Conceptual' in the sense in which McDowell himself defends the claim. It is because the Concetpual is ‚always already' operative in receptivity, and because ‚perceptual reality' is not ‚outside the conceptual sphere', that we can speak of our openness to the world, – a world that is independent, but not

---

[5] Den etwas zweifelhaften Begriff „quasi-transzendental" entnehme ich Bertram/Liptow (2003, S. 234). Dort bezieht sich der Begriff nicht direkt auf das Phänomen der Bildung, sondern auf die Sprache: „Man kann seine Äusserungen am Ende von *Geist und Welt* durchaus so verstehen, dass er der Sprache eine ‚quasi-transzendentale' Stellung zuschreibt. Sie steht dem einzelnen Sprecher gegenüber (…) und existiert unabhängig von ihm und seinen konkreten Verständigungen. Als solche kann sie die Basis der Initiation in begriffliche Strukturen darstellen".

‚outside', of our conceptual capacities; our spontaneity opens us to a world which is independent of our thinking" (Bernstein 2002, S. 16).

[333] Anders als in einem „schlechten Idealismus" (ebd.) wird die Welt nicht als Produkt des Geistes gesehen, die Welt existiert unabhängig vom Geist. Jedoch ist sie nicht etwas dem Geist Entgegengesetztes und Fremdes, sie liegt nicht außerhalb des Geistes, sondern ist wie dieser Teil der begrifflichen Welt.

Es ist naheliegend, dieser Sichtweise nicht zu folgen und zu behaupten, dass McDowell die Lücke zwischen Erfahrung und Welt nicht wirklich zu schliessen vermag (Brandom 1998, S. 372; Wright 1998, S. 397). Mag sein, dass die *Erfahrung* normative Autorität auf uns auszuüben vermag, aber warum soll das auch für die *Welt* gelten? Welchen Grund kann es geben, von einer *Übereinstimmung* zwischen dem propositionalen Gehalt der Erfahrung und der Welt auszugehen?

Aus bildungsphilosophischer Sicht ist ein anderer Punkt zu betonen: Selbst wenn man zugesteht, dass *die Welt selbst* normative Autorität auf uns ausüben kann, gilt dies nur für gebildete Erwachsene, nicht aber für Heranwachsende. Mit McDowell muss man annehmen, dass das Kind im Prozess im Bildung gerade nicht in Kontakt mit der *Welt* steht. Das Neugeborene lebt, wie McDowell in der Begrifflichkeit Gadamers sagt, genau wie Tiere in einer *Umwelt*, nicht in einer *Welt* (Gadamer 1960, S. 419ff): Es ist den aus der Umwelt entstehenden Zwängen ausgeliefert, ohne sich durch reflexive Distanzierung über sie erheben zu können. Im Zuge seiner normalen Entwicklung erhält das Kind Zugang zur Welt. Da dies erst das *Resultat* von Bildung ist, kann die Welt im Bildungsprozess selbst keine normative Autorität auf das Kind ausüben. Das kleine Kind lernt nicht aus seiner *Erfahrung* der Welt, da es zu solcher Erfahrung noch nicht fähig ist. Die Welt kann deshalb nicht als Garantin dafür fungieren, dass das Kind *angemessen gebildet* wird. Kriterien zur Unterscheidung von angemessener und unangemessener Bildung entwickelt McDowell nicht. Dabei ist klar, dass Personen in verschiedenen Kulturen und Sprachgemeinschaften faktisch in unterschiedlicher Weise gebildet werden. Hier stellt sich die Frage, ob all diese Arten von Bildung in gleicher Weise einen angemessenen Zugang zur Welt eröffnen. McDowell scheint sich keinerlei Sorgen darüber zu machen, dass gewisse Faktoren im Bildungsprozess zu einer unangemessenen Form von Bildung führen könnten.

2 Bildung und zweite Natur

2.1 Zweite Natur

Die soeben skizzierte Sichtweise, wonach der gebildete Mensch durch Erfahrung die Welt so erfassen kann, wie sie ist, bezeichnet McDowell als *minimalen Empirismus*. Sie soll uns vor zwei unbefriedigenden Alternativen bewahren: Einem Empirismus, der die Welt in naiver

Weise als *gegeben* nimmt und einem Kohärentismus, welcher der Welt keine normative Autorität auf unseren Geist zugesteht. Die Philosophie Kants, die im genannten Punkt grosse Nähe zu kohärentistischen und auch konstruktivistischen Ansätzen aufweist, unterscheidet zwischen den uns zugänglichen Erscheinungen der Welt und der Welt *dahinter*, dem *Ding an sich*. Dieser Dualismus steht in Zusammenhang mit Kants dualistischer Sichtweise des erkennenden Subjekts selbst: Es ist die der Natur enthobene Vernunft, welche den Erfahrungsprozess [334] aktiv mitgestaltet, und gerade deshalb bleibt uns die Welt, wie sie ist, verborgen. Auf diesem Weg, so scheint mir, lässt sich am besten die Verbindung zwischen den Überlegungen der ersten drei Vorlesungen von *Geist und Welt* zu den späteren Vorlesungen aufzeigen, in denen McDowell seinen *entspannten Naturalismus* oder *naturalisierten Platonismus* propagiert. Folgt man McDowell, so hatte Kant Recht mit seiner Auffassung, dass im Erfahrungsprozess rezeptive und begriffliche Fähigkeiten zusammenwirken. Nach Kant aber entstammen diese beiden Arten von Fähigkeiten zwei völlig getrennten Bereichen: Die Rezeptivität nämlich ist der *Natur*, verstanden als *Bereich der Naturgesetze*, zuzuordnen, während die begrifflichen Fähigkeiten genuin vernünftig sind und zum *Raum der Gründe* gehören. Diese dualistische Sichtweise lässt es nach McDowell unverständlich erscheinen, wie sich Rezeptivität und Spontaneität in der Erfahrung verbinden können.

Kant, der den naturwissenschaftlichen Naturbegriff übernimmt, rettet die Idee rationaler Autonomie, indem er sie in einem von der Natur abgespaltenen Bereich ansiedelt. Dieses Vorgehen charakterisiert McDowell als *zügellosen Platonismus*. Sieht man dies als unbefriedigend, so bietet sich eine vollständige Naturalisierung der begrifflichen Fähigkeiten an. Diese *unverblümt naturalistische* Strategie überwindet den problematischen Dualismus der kantischen Philosophie, verliert aber dabei die Idee der *Eigenständigkeit* des Raums der Gründe. Diese Idee jedoch darf nach McDowell keinesfalls aufgegeben werden: Würde der Raum der Gründe nicht über eine eigene Art von Gesetzlichkeit und Verständlichkeit verfügen, so wäre die Pointe der ersten Vorlesungen in *Geist und Welt,* nach welcher der Geist auf Grund seiner spezifisch rationalen Fähigkeiten Zugang zur Welt erlangt, in Frage gestellt. Um aus dem Dilemma zwischen dem zügellosen Platonismus und dem unverblümten Naturalismus ausbrechen zu können, ist es gemäss McDowell nötig, den beiden Sichtweisen gemeinsamen *Naturbegriff* zu überdenken. Die neuzeitliche Philosophie und Naturwissenschaft, so McDowell, habe das hier vorliegende Problem durch ihre Beschränkung des Begriffs des Natürlichen auf den Bereich der Naturgesetze allererst geschaffen. Um einen neuen Naturbegriff zu gewinnen, besinnt er sich auf die Ethik des Aristoteles. Bei Aristoteles nämlich scheinen Vernunft und Tugend Teil der Natur zu sein, ohne dass ihre Eigengesetzlichkeit bedroht wäre. Während sich der moralische Mensch in der kantischen Ethik über die Natur erheben und diese bekämpfen muss, ist es für Aristoteles *natürlich*, tugendhaft zu sein. Um dem alternativen Naturbegriff Profil zu verleihen, benutzt McDowell den Begriff der *zwei-*

ten Natur, der bei Aristoteles nicht explizit vorkommt. Der Begriff hat eine lange Tradition, ist aber über weite Strecken negativ konnotiert. Offenbar taucht er zuerst bei Cicero auf und erhält durch Augustinus eine klare Prägung: „Augustine conceives of second nature as a bad habit, for second-nature is a corruption of God-given first nature" (Gubeljic et al. 2000, S. 41). Mit dieser Auffassung kann auch Rousseaus Kritik sozialer Gewohnheiten in Verbindung gebracht werden, welche seiner Ansicht nach die gottgegebene erste Natur verderben. Zu beachten ist allerdings, dass die Vorstellung einer ersten Natur, sofern sie Augustinus oder Rousseau zugeschrieben werden kann, nicht im Sinne McDowells, also nicht als Bereich der Naturgesetze verstanden wird. Eine positive Prägung erhält der Begriff der zweiten Natur [335] erst durch Hegel, der jedoch im Gegensatz zu McDowell die zweite Natur nicht als Aktualisierung von Potenzialen der ersten Natur sieht, sondern als Befreiung davon (ebd., S. 42).

Der Begriff der zweiten Natur also erlaubt es, ein gewissermassen *monistisches* Bild des Menschen und seines Erkenntnisvermögens zu gewinnen. Körper und Geist, Rezeptivität und Spontaneität sind *natürlich* in einem Sinne, der das Rationale mit umfasst. Der Eindruck des Monismus täuscht aber, wie Markus Wild (2003) kritisiert, denn McDowell behält die Trennung von erster und zweiter Natur bei: Die erste Natur ist durch Naturgesetzlichkeit bestimmt, die zweite durch ihre rationale Ordnung. Entsprechend bleibt „(d)er dualistische Ansatz (...) auch im Versuch seiner Überbrückung ein dualistischer Ansatz", (ebd., S. 147). McDowell (2006, S. 238) lässt dies nicht gelten: Er schlage bloss eine Unterscheidung (*distinction*) vor, keinen Dualismus. Im gleichen Atemzug jedoch macht er deutlich, dass er keinesfalls bereit ist, eine *monistische* Position zu akzeptieren. Er betont, er gehe von *zwei Arten von Geschehnissen* in der Natur aus, nicht nur von zwei unterschiedlichen *Beschreibungen* derselben Ereignisse.[6] Der Bereich der Gründe muss demnach in der Tat als von der (ersten) Natur abgetrennter Raum gesehen werden, obgleich er Teil der Natur ist.

2.2 Bildung und Natur

Das deutsche Wort *Bildung* erscheint bei McDowell bisweilen beinahe als Synonym zum Ausdruck *zweite Natur*. Ein Unterschied ist wohl, dass McDowell mit Letzterem ausschliesslich einen bestimmten *Zustand* im Blick hat, den Bildungsbegriff jedoch auch auf den *Pro-*

---

[6] Diese Abgrenzung bezieht sich hauptsächlich Donald Davidsons *anomalem Monismus* (Davidson 1980/1990), der – grob gesagt – nicht von zwei unterschiedlichen Arten von Ereignissen, sondern von zwei Arten von Beschreibungen derselben Ereignisse ausgeht. Davidson also hat den kantischen Dualismus auf der ontologischen Ebene, anders als McDowell, tatsächlich überwunden, ohne aber die Idee der Eigengesetzlichkeit des Rationalen aufzugeben. Entsprechend stellt diese Position McDowell vor besondere Herausforderungen: Warum sollte man seine Auffassung akzeptieren, wenn eine naheliegende Alternative greifbar ist, die ihren Dienst im vorliegenden Kontext auch zu tun scheint?

zess bezieht, der zu diesem Zustand führt. Wie McDowell die beiden Begriffe verbindet, wird in folgendem ausführlichen Zitat deutlich:

> „(D)ie Menschen sind auf verständliche Weise durch die ethische Erziehung (*ethical upbringing*) in diese Dimension des Raums der Gründe eingeführt (*initiated*) worden. Sie verleiht ihrem Leben die angemessene Gestalt. Die sich ergebenden Gewohnheiten des Denkens und Handelns sind dann die zweite Natur (…). Die Formung (*moulding*) des ethischen Charakters, zu der es gehört, dass man dem praktischen Intellekt eine besondere Gestalt verleiht, ist ein besonderer Fall eines allgemeineren Phänomens: das Vertrautmachen (*initiation*) mit begrifflichen Fähigkeiten, zu denen auch eine Empfänglichkeit für andere rationale Forderungen und nicht nur solche der Ethik gehört. Ein derartiges Vertrautmachen (*initiation*) ist ein normaler Bestandteil dessen, was es für einen Menschen heisst, erwachsen zu werden. Und aus diesem Grund gewinnt die Struktur des Raums der Gründe nicht den Abstand vom Menschlichen, den der zügellose Platonismus ins Auge fasst, wenngleich sie fremd ist gegenüber dem Aussehen der Natur, vorgestellt als der Bereich der Naturgesetze. Wenn wir die Art und Weise, wie sich Aristoteles die Formung (*moulding*) der ethischen Persönlichkeit vorstellt, verallgemeinern, bekommen wir einen Begriff davon, was es heisst, dass wir Gründen im allgemeinen Aufmerksamkeit schenken, wenn wir uns eine zweite [336] Natur aneignen. Mir fällt kein besserer Ausdruck dafür ein, doch ich denke, in der deutschen Philosophie nennt man das *Bildung*“ (GW, S. 109f).

Kein besserer Ausdruck falle ihm ein, sagt McDowell. Es fällt auf, dass er hier nie das Wort *education* verwendet, sondern zu Umschreibungen Zuflucht nimmt: *upbringing, moulding, initiation*. Während Bildung als *Zustand* mehr ober weniger damit gleichgesetzt werden kann, über eine zweite Natur zu verfügen, verweisen diese Begriffe auf den *Prozess* der Bildung. Wegweisend ist der von McDowell oft verwendete Begriff der *Initiation,* der hier eine ähnliche Bedeutung annimmt wie Denken des englischen Erziehungsphilosophen Richard Peters (1965). Zu einem solchen Verständnis von Bildung kann man von zwei unterschiedlichen Denktraditionen aus gelangen: Im Anschluss an Dilthey wird man von einem Hineinwachsen in eine *geistige Welt* sprechen, ausgehend von Wittgenstein dagegen von einer Initiation in eine *Lebensform,* eine gemeinsame Praxis. McDowell liegt der Bezug zu Wittgenstein näher, auch wenn ihm die deutsche Tradition nicht unvertraut ist. Bildung muss demnach als Prozess der Initiation in eine Lebensform, verstanden als Raum der Gründe, aufgefasst werden. Diese Sichtweise impliziert eine Unterscheidung zwischen Wesen, die im Raum der Gründe *zu Hause sind*, und Wesen, die *draussen* stehen. Die Dualität von *drinnen* und *draussen* findet eine Entsprechung in der Dualität von *erster Natur* (Bereich der Naturgesetze) und *zweiter Natur* (Raum der Gründe): Im Prozess der Initiation geht der Mensch von einem Leben als biologisches Naturwesen zu einem Leben als rationale Person über. Hier nun bewährt sich der von McDowell neu gefasste Naturbegriff. Die der Natur inhärente Dualität ermöglicht eine angemessene Erklärung dessen, worum es im Bildungsprozess geht, ohne dass die Probleme des kantischen Transzendentalismus auftreten. Dieser schei-

tert an der Frage, wie sich aus der Natur heraus ein vernünftiges Subjekt bilden kann. Die Idee der zweiten Natur sichert demgegenüber die Möglichkeit eines *kontinuierlichen* Bildungsprozesses. Der Mensch entwickelt sich im Laufe seiner „Naturgeschichte" (Wittgenstein 1953/1969, §25) zu einem rationalen Lebewesen. Die Entwicklung begrifflicher Fähigkeiten ist, wie McDowell betont, ein normaler Bestandteil dessen, was es heisst, *erwachsen* zu werden. „Nichts Okkultes geschieht mit einem Menschen während der gewöhnlichen Erziehung" (GW, S. 151). Die begrifflichen Fähigkeiten sind nichts, das uns von ausserhalb der sinnlichen Welt eingepflanzt wird. Die *Potenziale* (GW, S. 114), die uns die Entwicklung einer zweiten Natur ermöglichen, sind der *ersten Natur* zuzurechnen: „Es ist nur dieses Potenzial", so Michael Quante, „was menschliche Kleinkinder von anderen Tieren unterscheidet und im Sozialisationsprozess aktualisiert wird" (Quante 2000, S. 956). Auch wenn, wie oben deutlich wurde, gewisse Fragen zum Verhältnis von biologischer und rationaler Natur ungeklärt bleiben, erfüllt McDowells Modell in dieser Hinsicht die bildungsphilosophischen Anforderungen und ist darin dem kantischen Modell, das etwa auch bei Pestalozzi einen Widerhall findet, überlegen. In den *Nachforschungen* (1797/1938) betont Pestalozzi die Kontinuität zwischen dem *Naturzustand* und dem *gesellschaftlichen Zustand*. Der Mensch in diesem Zustand ist immer noch das verdorbene Tier, das er bereits im Naturzustand war. Der Natürlichkeit entkommt er erst durch den Übertritt in einen Zustand, den Pestalozzi als *sittlichen Zustand* bezeichnet: Zwar betont Pestalozzi bisweilen, die natürlichen, gesellschaftlichen und sittlichen Anteile [337] seien *im einzelnen Menschen* eng verflochten (ebd., S. 109f), aber er hält daran fest, zwischen Natürlichkeit und Sittlichkeit bestehe ein scharfer dualistischer Gegensatz. Diese Sichtweise lässt *zum einen* die Möglichkeit einer kontinuierlichen Bildung zur Sittlichkeit unmöglich erscheinen, *zum anderen* führt sie zu einem Bild des moralisch Handelnden, das aus Sicht McDowells verzerrt ist: Nach dem von Kant und Pestalozzi gezeichneten Bild kann der Mensch seine Sittlichkeit nur in einem ständigem Kampf gegen seine natürlichen Anteile verwirklichen. Sittlichkeit als zweite Natur zu sehen, bedeutet hingegen, moralisches Handeln als etwas *Natürliches*, Naheliegendes zu betrachten, das sich im Regelfall *von selbst* ergibt und nicht ständig erkämpft werden muss. Wie es für Tiere keiner besonderen Anstrengung bedarf, den Impulsen ihrer (ersten) Natur zu folgen, so bietet sich dem Tugendhaften die moralische Handlungsweise als die naheliegendste an. Die erste Natur nämlich wurde im Zuge des Bildungsprozesses in eine zweite Natur *transformiert*.

Dies sind, wie ich meine, Stärken von McDowells Denken aus bildungsphilosophischer Sicht. Unklar bleibt aber weiterhin, wie man sich den Bildungsprozess genau vorzustellen hat: Wie gelangt das Kind dazu, in der Welt Gründe zu sehen? Zwei Möglichkeiten fallen von vornherein weg: Es ist nicht die Erfahrung der Welt, welche die Entwicklung antreibt, denn das kleine Kind, das ausserhalb des Raums der Gründe steht, ist zu Erfahrung noch

nicht fähig. Die Rede von Potenzialen darf aber auch nicht so verstanden werden, als entfalte das Kind seine Vernunft unabhängig von der natürlichen und sozialen Umgebung. McDowell sagt, dem Erlernen der Sprache komme ein „Ehrenplatz" (GW 152; MW 125) im Initiationsprozess zu, und er führt aus:

> „Wenn ein Mensch in die Sprache eingeweiht (*initiated*) wird, wird er in etwas eingeführt (*introduced*), das bereits die allem Anschein nach rationalen Verbindungen zwischen Begriffen umfasst, die für die Gestalt des Raums der Gründe konstitutiv zu sein scheinen, noch ehe er die Bühne betritt. (…) Eine natürliche Sprache, nämlich diejenige, in die die Menschen zuerst eingeweiht werden, dient ihnen als eine Quelle der Tradition, als ein Schatz von im Laufe der Zeit angesammelten Weisheiten darüber, was wofür einen Grund abgibt" (GW, S. 152/153)

Nach McDowell ist dieser „Schatz von Weisheiten" nicht als unveränderlich zu sehen; jede Generation unterwirft ihn der „reflektierenden Veränderung" (GW, S. 153). Aber er betont, dass der Mensch an diesem Veränderungsprozess nur teilhaben kann, wenn er zuvor in den bestehenden kulturellen Raum der Gründe eingeführt worden ist. Wie gesagt, sind es *Lebensformen* im Sinne Wittgensteins, in die das Kind hineinwächst. Rüdiger Bubner spricht in diesem Zusammenhang von der „pre-givenness of forms of life" (Bubner 2002, S. 214): „Long before the individual finds and cultivates his or her social roles, cultural structures have already been put in place. (…) The beginning of *Bildung* and the bindingness of norms never coincide" (ebd., S. 215). Nicht der Kontakt zur objektiven Welt (oder zur Umwelt), sondern das Hineinwachsen in intersubjektiv geteilte Lebensformen ermöglicht demnach Bildung. Genau dieser Prozess sozialen und kulturellen Lernens aber ist *natürlich* in McDowells Sinne: Die zweite Natur ist ein Kulturprodukt.

[338] Ein Blick auf Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen* (1953/1969) vermittelt einen Eindruck davon, wie man sich den Initiationsprozess möglicherweise vorzustellen hat. Insofern eine Lebensform als *regelgeleitete Praxis* zu verstehen ist, lautet die entscheidende Frage, wie das außerhalb der Lebensform stehende Kind dazu kommt, den Regeln zu folgen, welche die gemeinsame Praxis konstituieren. Offensichtlich kann man dem Kind nicht *erklären*, was es zu tun hat, denn es versteht die Sprache nicht. Könnte man ihm die Regeln nennen, nach der es zu handeln hat, wäre das Problem aber nicht gelöst: Denn die Kenntnis einer Regel impliziert nach Wittgenstein nicht, dass man weiß, wie man in einer bestimmten Situation nach ihr handeln soll. Es wäre eine *Deutung* nötig, aber eine solche kann nicht beigebracht werden, da auch sie *gedeutet* werden müsste. „‚Was hat der Ausdruck der Regel – sagen wir, der Wegweiser – mit meinen Handlungen zu tun? Was für eine Verbindung besteht da?" fragt Wittgenstein (1953/1969, §198; Hervorhebung: J.G.), und er antwortet: „Nun, etwa diese: ich bin zu einem bestimmten Reagieren auf dieses Zeichen *abgerichtet* worden, und so reagiere ich nun". Diese Grundidee wird von Meredith

Williams (1999) aufgenommen.[7] Nach ihrer Auffassung erlangt ein Kind nur durch *Abrichtung* Zugang zu einer kulturellen Lebensform: Ein Erzieher formt das Handeln eines Kindes dadurch, dass er in einzelnen Situationen korrigierend in sein Handeln eingreift, ohne Erklärungen und Begründungen abzugeben. Nach dieser Sichtweise, der McDowell, wie er auf Anfrage bestätigt[8], große Sympathie entgegenbringt, beruht Bildung auf Abrichtung. Durch Abrichtung gelangen wir dazu, rationale Fähigkeiten zu entwickeln und die Welt so zu sehen, wie sie ist. An dieser Stelle drängt sich wiederum diejenige Frage auf, die sich bereits am Schluss des ersten Teils stellte: Warum macht sich McDowell keinerlei Sorgen darüber, dass Kinder *angemessen* gebildet werden? Durch Prozesse der Abrichtung, so scheint es, können Kinder *in beliebiger Weise* geformt werden.

2.3 Normativität des Natürlichen?

Auf die Gebildeten übt die Welt normative Autorität aus. Wie aber kann ich als gebildeter Erwachsener sicher sein, *angemessen* gebildet worden zu sein? Angesichts von McDowells Betonung des Naturbegriffs könnte man sich fragen, ob die *Natur* als Quelle normativer Autorität dienen kann. Ein derartiges Naturverständnis wird von gewissen Stellen in Rousseaus *Emile* nahegelegt: „Das Ziel der Erziehung? Es ist das Ziel der Natur selber" (Rousseau 1762/1971, S. 11). Diese Aussage, die der Natur normative Kraft zuschreibt, lässt Rousseau als Anhänger eines *aristotelischen* Naturverständnis erscheinen, nach dem in der Natur die Ziele unseres Handelns gegeben sind. Dies zumindest entspricht einer gängigen Interpretation von Aristoteles' Denken, die McDowell aber vehement ablehnt. Ihm zufolge wird Aristoteles missverstanden, wenn man meint, er schreibe der (menschlichen) Natur fundierende Bedeutung für unser Denken und Handeln zu. Wie McDowell in seinem Aufsatz *Zwei Arten von Naturalismus* auf beeindruckende Weise darlegt, sucht Aristoteles anders als etwa Descartes *nicht* nach einem „archimedischen Punkt für eine Begründung der Ethik". Seine Form von Naturalismus stellt „einfach keine Begründung der vermeintlichen Forderungen der Vernunft in Aussicht. Dafür, dass es ihm nicht um eine Fundierung geht, spricht [339] ohnehin schon in hohem Masse der Umstand, dass er sich mit seinen Ethik-Vorlesungen nur an Personen wendet, die richtig erzogen worden sind" (ZAN, S. 39). Hier ist er wieder, der Hinweis auf Erziehung oder Bildung, und hier wird klargestellt, dass von Aristoteles – wie auch von McDowell selbst – keine Fundierung der Erziehung zu erwarten ist. Das heißt: Die Massstäbe von Erziehung und Bildung lassen sich nicht von einem Punkt *außerhalb* der gemeinsamen Praxis begründen. Aus bildungsphilosophischer Sicht muss also festgehalten werden, dass sich aus McDowells ambitioniertem Projekt keine Bildungsziele

---

7 Auch der Erziehungsphilosoph Christopher Winch (1995; 1998) schreibt, im Anschluss an Wittgenstein, Prozessen der Abrichtung zentrale Bedeutung im Bildungsprozess zu.

8 Mail vom 11. Mai 2006.

ableiten lassen. Klar ist in dieser Hinsicht nur, dass die in der ersten Natur angelegten rationalen Potenziale zur Entfaltung gebracht werden sollen – die Entfaltung dieser Potenziale ist in McDowells Denken gleichzusetzen mit Bildung. *Worauf hin* Menschen gebildet werden, wird offengelassen. Unbezweifelbar ist, *dass* Menschen gebildet werden sollen.

Betrachten wir jetzt McDowells aufschlussreiche Parabel von den rationalen Wölfen, die er im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit dem aristotelischen Naturbegriff erzählt. Als Hintergrund können die Überlegungen beigezogen werden, welche die Aristotelikerin Philippa Foot in ihrem neuesten Buch anstellt (Foot 2001/2004)[9]. Foot geht von einer *natürlichen Teleologie* aus, welche den Lebensformen von Pflanzen, Tieren und Menschen innewohnt. Diese Lebensformen sind auf bestimmte Zwecke – bei den Tieren sind es die biologischen Zwecke der Selbsterhaltung und Fortpflanzung – ausgerichtet, und die Verhaltensweisen von Individuen können danach beurteilt werden, ob sie diesen Zwecken gerecht werden. Auf dieser Basis schreibt Foot: „Der trittbrettfahrende Wolf verhält sich nicht so, wie er sollte" (Foot 2001/2004, S. 56). Zum „Trittbrettfahrer" wird ein Wolf, wenn er nicht mit den anderen zusammen jagt, aber trotzdem einen Teil der Beute beansprucht. Er möchte an den Vorteilen der Kooperation teilhaben, ohne sich kooperativ zu verhalten. Das Gute im Leben des Wolfs, so Foot, sei „von der Kooperation abhängig" (ebd.). Entsprechend gehört es zur Lebensform von Wölfen, zu ihrer *Natur*, gemeinsam zu jagen. Der trittbrettfahrende Wolf weist nach Foot einen *Defekt* auf, da er sich nicht der Natur seiner Spezies gemäss verhält. Im Weiteren argumentiert Foot in Analogie zu diesem Beispiel, es entspreche der menschlichen Natur, tugendhaft zu handeln, und wer dem nicht gerecht werde, weise einen *natürlichen Defekt* auf.

Aber bleiben wir bei den Wölfen. McDowell nimmt an, einige Wölfe würden Vernunft erlangen, also begriffliche und sprachliche Fähigkeiten entwickeln, welche es ihnen ermöglichen würden, sich von der *ersten Natur* zu distanzieren. Durch den Erwerb von Vernunft gewinnen die Wölfe die Freiheit, sich mit Handlungsmöglichkeiten zu beschäftigen, die nicht ihrer (ersten) Natur entsprechen. Sie befinden sich jetzt in einer Situation, in der es für sie natürlich wäre, mit den gewöhnlichen Wölfen zu jagen. Im Gegensatz zu diesen können sie sich aber fragen, warum sie das tun sollten: „‚Warum sollte ich meinen Beitrag leisten?' sagt unser nachdenklicher Wolf und fragt sich, ob er bei der Jagd faulenzen, aber dennoch nach seinem Beuteanteil schnappen soll" (ZAN, S. 35). Was können wir dem Wolf entgegnen, der so in Versuchung gerät, zum *Trittbrettfahrer* zu werden? Foots Antwort ist, es liege in der Natur des Wolfs, mit den anderen zu kooperieren. Der Wolf jedoch, der von seiner ersten Natur zurücktreten kann, könnte sich fragen, warum eine solche Aussage [340] über seine Wolfsnatur ihn beeindrucken sollte. Er könnte der Aussage zustimmen, dass Wölfe gemeinsam jagen müssen, um ein gutes Leben zu haben. Es muss ihm aber nicht zwingend

[9] McDowells *Zwei Arten von Naturalismus* bezieht sich auf frühere Schriften Foots.

einleuchten, dass *er als Individuum* sich dem unterordnen sollte: „Die Vernunft öffnet uns nicht nur die Augen für unsere Natur als Mitglieder jener Spezies von Lebewesen, der wir nun einmal angehören, sondern sie befähigt und verpflichtet uns sogar, in einer Weise zurückzutreten, die die Relevanz der eigenen Natur für unsere praktischen Probleme in Frage stellt" (ZAN, S. 37). Egoistisches, parasitäres Verhalten, das gewöhnlichen Wölfen nicht offensteht, wird für den rationalen Wolf zu einer naheliegenden Option. Auch wenn er diese Option nicht wählt: Die *Natur* seiner Spezies kann sein Handeln nicht *fundieren* – sie liefert ihm keine Gründe dafür, was er tun soll. Er kann immer eine Aussage der folgenden Art machen: „Dieses oder jenes Verhalten entspricht der Natur meiner Spezies, aber warum soll *ich* so handeln?"

McDowell möchte das Feld selbstverständlich nicht dem Egoismus überlassen. Er meint, an dieser Stelle sei es wiederum der Begriff der zweiten Natur, und damit der Begriff der Erziehung oder Bildung, der eine entscheidende Funktion erfülle. Menschen werden als biologische Naturwesen geboren, ihr Verhalten ist am Anfang ihres Lebens, wie dasjenige gewöhnlicher Wölfe, durch die Natur gesteuert. Mit der Entwicklung ihrer rationalen Fähigkeiten gewinnen sie Distanz zur Natur – deren Impulse können jetzt in Frage gestellt werden. Aber im Zuge dieser Entwicklung, so McDowell, bildet sich eine zweite Natur, welche das Handeln und Erfahren der Individuen leitet:

> „Sofern es sich bei der erworbenen zweiten Natur um Tugend handelt, ist es einfach nicht so, als hinge die Rationalität der Tugend in der Luft, obwohl es stets möglich ist, sie in Frage zu stellen. Die Vorschriften der Tugend haben eine Autorität gewonnen, die an die Stelle der von der ersten Natur preisgegebenen Autorität tritt" (ZAN, S. 60). Und McDowell betont: „Es ist nicht so, als füllten die Vorschriften der Tugend etwas aus, was sonst ein Vakuum wäre, sondern sie haben ihren Posten schon eingenommen, ehe sich eine Gefährdung durch Anarchie überhaupt abzeichnen kann. Die in der Konstitution der Betreffenden eingetretene Veränderung, durch die es möglich wurde, die Autorität der Natur in Frage zu stellen, ist die gleiche wie die, welche den Vorschriften der Tugend ihren Autoritätsposten verschafft hat" (ebd.).

Der Wolf, der zur Vernunft kommt, kann, muss aber nicht zu einem Trittbrettfahrer werden. Angemessene Bildung kann auch ihm eine tugendhafte zweite Natur verschaffen.

Die zweite Natur entwickelt sich mit der Initiation in den Raum der Gründe. Sie macht den Menschen empfänglich für Gründe, die unabhängig von seinen Einstellungen bestehen (ebd.). McDowell benutzt eine platonische Metaphorik für den Bildungsprozess, wenn er sagt, die zweite Natur *öffne dem Menschen die Augen* (GW, S. 107) für theoretische und praktische Gründe. Dem Säugling oder dem Wolf fehlt die Sensibilität für diese Gründe grundsätzlich – ihnen bleibt der begriffliche Zugang zur Welt verschlossen. Der unangemessen Gebildete verfügt über eine Welt, ihm fehlt aber die Fähigkeit, in der Welt die *richtigen* Gründe wahrzunehmen. Wieder stellt sich die Frage nach der *richtigen* Bildung. McDowell staunt selbst darüber, wie wenig Gedanken [341] sich Aristoteles über diese Frage macht:

„Diese Tatsache sollten wir nicht herunterspielen", so McDowell. „Was sie unter anderem reflektiert, ist seine Immunität gegen die metaphysischen Ursachen unserer neuzeitlichen Befangenheit in diesem Dingen" (ZAN, S. 60). McDowell fühlt sich von dieser Unbefangenheit ohne Zweifel angezogen, und er möchte möglichst viel davon in sein eigenes Denken hinüberretten. Die Frage, ob der Raum der Gründe, in den Menschen im Prozess der Bildung hineingeführt werden, angemessen geordnet sei, darf nach McDowell nicht unterdrückt werden. Als reflektierende Wesen sind wir stets angehalten, die erhaltene Bildung kritisch zu prüfen. Jedoch betont er, wie gesagt, die Ordnung der Gründe können nicht von einem Ansatzpunkt her rekonstruiert werden, welcher „außerhalb der durch ethische Erziehung erworbenen Denkweise liegt" (ZAN S. 60f). Die Reform des Raums der Gründe muss *von innen heraus* erfolgen, es gibt keine *absolute Grundlage*, auf die man verweisen könnte, um diesen Prozess ein für allemal abzuschließen. Die Fakten der ersten Natur, zum Beispiel die in ihr angelegten Potenziale, sind in der Reflexion in Betracht zu ziehen, ohne dass sie den Maßstab für Entwicklung der zweiten Natur abgeben könnten.

Zum Schluss: Bildung und Normativität

Unser Sprechen und Handeln kann sich nach McDowell nicht auf ein Fundament stützen, das ausserhalb unserer gemeinsamen Praxis liegt. Es gibt keine Quelle des Normativen, die uns in unserem Leben und bei der Erziehung der Kinder sicher leitet: Nicht die Welt selbst, nicht die Natur bietet uns Gewähr, auf dem richtigen Weg zu sein. Jedes Modell von Bildung, welches normative Autorität aus dem Individuum selbst, seiner „Natur" oder der (natürlichen) Welt ableitet, ist nach McDowell abzulehnen. Als Alternative bietet sich ein Modell an, welches normative Autorität auf die gemeinschaftliche Praxis zurückführt. Einflussreiche Interpreten von Wittgensteins Spätphilosophie, insbesondere Saul Kripke (1982/1987) und mit ihm Meredith Williams, schreiben Wittgenstein diese Sichtweise zu. McDowell lehnt auch dieses Modell ab, da es *die Welt, wie sie ist,* verloren gibt. Zwar folgt er Kant in seiner Kritik am Empirismus und vollzieht auch die Abkehr von Kants Bewusstseinsphilosophie hin zu einem sozialen Verständnis von Erkenntnis. Aber er bleibt nicht, wie die meisten anderen, hier stehen: Die Vorstellung, dass wir keine Berührung mit der Welt haben können, ist ihm unerträglich. Andererseits hat er kein Problem mit der Annahme, dass *Heranwachsende* sozusagen im *luftleeren Raum rotieren* (GW, S. 90), ohne mit der Welt in Kontakt zu stehen. Kinder haben sich seiner Auffassung nach ganz auf das zu verlassen, was ihnen von der Gemeinschaft beigebracht wird und sind nicht fähig, aus der Welt selbst ihre Schlüsse zu ziehen. In seiner Sichtweise des Bildungsprozesses, so scheint es, ist er mit Kripke oder Williams einer Meinung.

Der *Gemeinschaft der Gebildeten* muss also nach McDowell eine tragende normative Rolle im Bildungsprozess zukommen. Schließlich haben die Gebildeten, die bereits in angemesse-

ner Weise in die Lebensform eingeführt sind, Zugang zur Welt und den in ihr liegenden Gründen. Es gibt niemanden außer ihnen, der über das relevante theoretische und praktische Wissen verfügt, und einen außerhalb der gemeinsamen [342] Praxis liegenden *archimedischen Punkt* sucht man vergebens. Es ist naheliegend, sich gewisse der gebildeten Gemeinschaftsmitglieder als pädagogische Akteure vorzustellen, welche es sich zur Aufgabe machen, den Initiationsprozess der Neulinge zu unterstützen. Trotzdem wäre es falsch anzunehmen, auch bei McDowell entstehe die normative pädagogische Autorität allein aus der Übereinkunft der Gemeinschaft. Nach McDowell ist *es die Welt selbst*, in welcher der Gebildete, auch der pädagogische Akteur, praktische und theoretische Gründe wahrnimmt. Es ist die Welt, welche normative Autorität auf seinen Geist ausübt. In seinem pädagogischen Handeln führt er das Kind in den intersubjektiven Raum der Gründe ein und eröffnet ihm damit den Zugang zur Welt. Er fördert die Sensibilität des Kindes für die in der Welt vorhandenen Gründe, er öffnet dem Kind die Augen für diese Gründe. *Er bringt die normative Autorität, die unabhängig von ihm in der Welt liegt, beim Kind zur Geltung.* Das Kind nämlich kann die in der Welt liegenden Gründe nicht ohne Vermittlung der kulturellen Gemeinschaft erkennen. Sobald es aber ansatzweise fähig wird, Gründe zu sehen, kann es diese auch in Frage stellen. Es muss sich zwar zunächst auf die Autorität der Gebildeten verlassen, ist aber bald schon in der Lage, an der reflexiven Reform der gemeinsamen Lebensform teilzunehmen.

Literatur

Bernstein, Richard J. (2002): McDowell's Domesticated Hegelianism. In: Smith, Nicholas, Hrsg: Reading McDowell, London: Routledge, S. 9-24.

Bertram, Georg W./Liptow, Jasper (2003): John McDowells nicht-szientistische Naturalisierung des Geistes. In: Philosophische Rundschau 50, 220-241.

Brandom, Robert (1998): Perception and Rational Constraint. In: Philosophy and Phenomenological Research 58, 369-374.

Bubner, Rüdiger (2002): *Bildung* and Second Nature. In: Smith, Nicholas, Hrsg. (2002): Reading McDowell, London: Routledge, S. 209-216.

Christensen, Carleton B.(2000): Wie man Gedanken und Anschauungen zusammenführt. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 48, 891-914.

Davidson, Donald (1980/1990): Handlung und Ereignis *[Essays on Actions and Events]*, Frankfurt: Suhrkamp.

Davidson, Donald (1983/1994): Eine Kohärenztheorie der Wahrheit und der Erkenntnis *[A Coherence Theory of Truth and Knowledge]*. In: Bieri, Peter, Hrsg.: Analytische Philosophie der Erkenntnis, Frankfurt: Athenäum, S. 271-290.

Foot, Philippa (2001/2004): Die Natur des Guten *[Natural Goodness]*, Frankfurt: Suhrkamp.

Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen: Mohr.

Gaskin, Richard (2006): The World's Own Language. A Critique of John McDowell's Empiricism, Oxford: Clarendon Press.

Gubeljic, Mischa/Link, Simone/Müller, Patrick/Osburg, Gunther (2000): Nature and Second Nature in McDowell's *Mind and World.* In: Willaschek, Marcus, Hrsg.: John McDowell: Reason and Nature, Münster: Lit, S. 41-49.

Herbart, Johann Friedrich (1835/1964): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. v. Karl Kehrbach und Otto Flügel, Aalen: Scientia, Bd. 10., S. 66-135.

Kant, Immanuel (1781/1956): Kritik der reinen Vernunft. In: Ders.: Werkausgabe, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bde. 3 u. 4., Frankfurt: Suhrkamp.

Kripke, Saul (1982/1987): Wittgenstein über Regeln und Privatsprache *[Wittgenstein on Rules and Private Language]*, Frankfurt: Suhrkamp.

MacDonald, Cynthia/MacDonald, Graham, Hrsg. (2006): McDowell and his Critics, Oxford: Blackwell.

McDowell, John (1994/2001): Geist und Welt (GW) *[Mind and World]*, Frankfurt: Suhrkamp.

McDowell, John (1996/2002): Zwei Arten von Naturalismus (ZAN) *[Two Sorts of Naturalism]*. In: Ders.: Wert und Wirklichkeit, Frankfurt: Suhrkamp, S. 30-73.

McDowell, John (2006): Response to Graham MacDonald. In: MacDonald Cynthia/MacDonald Graham (Hrsg.): McDowell and his Critics, Oxford: Blackwell, S. 235-239.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1797/1938): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Ders.: Sämtliche Werke, Berlin: de Gruyter, Bd. 12, S.1-166.

Peters, Richard S. (1965): Education as Initiation. In: Archambault, Reginald D., Hrsg.: Philosophical Analysis and Education, London: Routledge and Kegan Paul, S. 87-112.

Quante, Michael (2000): Zurück zur verzauberten Natur – ohne konstruktive Philosophie? In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 48, S. 953-965.

Rousseau, Jean-Jacques (1762/1971): Emil oder über die Erziehung *[Emile ou de l'éducation]*, Paderborn: Schöningh.

Smith, Nicholas, Hrsg. (2002): Reading McDowell, London.

Thornton, Tim (2004): John McDowell, Chesham: Acumen.

Wild, Markus (2003): Tiere als ‚blosse' Körper? Über ein Problem bei Descartes und McDowell. In: Studia Philosophica 62, S. 133-147.

Willaschek, Marcus, Hrsg. (2000): John McDowell: Reason and Nature, Münster: Lit.

Williams, Meredith (1999): Wittgenstein, Mind, and Meaning. Toward a Social Conception of Mind, London/New York: Routledge.

Winch, Christopher (1995): Education Needs Training. In: Oxford Review of Education 21, S. 315-325.

Winch, Christopher (1998): The Philosophy of Human Learning. London: Routledge.

Wittgenstein, Ludwig (1953/1969): Philosophische Untersuchungen, Frankfurt: Suhrkamp.

Wright, Crispin (1998): McDowell's Oscillation. In: Philosophy and Phenomenological Research 58, S. 395-402.

Erschienen in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 83, Heft 3(2007), S. 329-344.
In eckigen Klammern sind die Seitenzahlen der Original-Publikation angegeben.
Geringe Abweichungen vom publizierten Text sind nicht ausgeschlossen.
Die Fussnoten erscheinen im Original als Endnoten auf S. 343f.

Anschrift des Autors:
Johannes Giesinger
St.-Georgen-Strasse 181a
CH–9011 St. Gallen
giesinger@st.gallen.ch