

Giesinger, Johannes

Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 392-405



Quellenangabe/ Reference:

Giesinger, Johannes: Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 392-405 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48173 - DOI: 10.25656/01:4817

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48173>

<https://doi.org/10.25656/01:4817>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Professionalität

Werner Helsper

Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil 303

Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger

Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität?
Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung 309

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens 326

Dieter Nittel

Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität 342

Sabine Reh

Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?
Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität 358

Allgemeiner Teil

Julia Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann

Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten 373

Johannes Giesinger

Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns 392

Diskussion

Andreas Möckel

„Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“?
Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik 406

<i>Siegling Ellger-Rüttgardt</i>	
Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?	
Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel	416
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung	
Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht	430
 <i>Karin Priem</i>	
Jürgen Osterloh: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungs- wissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner	435
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung	437
 <i>Dokumentation</i>	
Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2003	440
Pädagogische Neuerscheinungen	469

Johannes Giesinger

Der Anfang der Geschichte

Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns

Zusammenfassung: *Der Beitrag entwickelt einen Begriff des Narrativen, verbindet diesen mit einer Theorie des menschlichen Handelns und bringt die daraus entstehende narrative Theorie des Handelns in erziehungsphilosophische Überlegungen ein. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen steht die Frage nach dem kindlichen Handeln und der Verantwortung des Kindes für das eigene Tun: Kinder werden als verantwortliche Personen dargestellt, als „Autoren ihres eigenen Lebens“, die aber zur Entwicklung ihrer „Geschichte“ darauf angewiesen sind, Handlungsgründe aus der Lebensform zu übernehmen, in die sie im Prozess der Erziehung eingeführt werden.*

Ziel dieses Aufsatzes ist, eine philosophische Erläuterung dessen zu geben, was in Erziehungsprozessen abläuft. Als zentraler Begriff der folgenden Überlegungen fungiert der Begriff des *Handlungsgrundes*. Erziehung wird als *Initiation in den Raum der Gründe*¹ verstanden (Teil 2). Bevor dieses Erziehungsverständnis entfaltet werden kann, sind einige vorbereitende Ausführungen am Platz, welche sich mit dem Begriff des Handelns beschäftigen (Teil 1). Es mag überraschen, dass in diesem Zusammenhang auch der Begriff des *Narrativen* ins Spiel kommt. Wie sich zeigen wird, stehen Narrativität und Handeln in einem untrennbaren Zusammenhang.

1. Handeln und Narrativität

Als erstes ist dieser Zusammenhang zu klären. Es wird eine einfache Theorie des Narrativen vorgestellt, welche dem Begriff des Handlungsgrundes einen hohen Stellenwert einräumt; zum andern wird eine Auffassung vom menschlichen Handeln entwickelt, welche das Handeln als narrative Tätigkeit versteht.

1.1 Narrativität

Erzählen ist eine Weise der Darstellung von Wirklichkeit, wie Hayden White sagt (White 1987). Teun van Dijk präzisiert diese Auffassung dahingehend, dass in narrativen Äußerungen – seien diese mündlich oder schriftlich, künstlerisch oder alltäglich – vor allem *Handlungen* dargestellt werden: „(O)ne of the characteristics of narrative discourse is that it contains action descriptions“ (Dijk 1975, S. 273). Im Vordergrund stehen nicht natürliche Ereignisse, sondern Handlungen, die von Personen ausgeführt werden. Eine

1 Den Begriff Initiation verstehe ich in dem von Richard Peters geprägten Sinn (Peters 1965).

Erzählung beschreibt aber nicht isolierte Handlungen, sie reiht verschiedene Handlungen nicht zusammenhangslos aneinander; vielmehr verleiht sie einem Handlungsablauf eine Struktur. Van Dijk schreibt: „(T)he action structure is part of the abstract logical structure of narrative discourse and is commonly called the ‚plot‘ of narrative story“ (ebd., S. 274). Der Plot organisiert die Einzelteile einer Erzählung, die Handlungen, zu einem sinnvollen Ganzen. Diese Handlungen werden in eine zeitliche Ordnung gebracht, in eine Ordnung des *Vorher* und *Nachher*. Da auch die Sprache selbst ein zeitliches Medium ist, eignet sie sich in hervorragender Weise zur Darstellung von zeitlichen Handlungsstrukturen, wie Gotthold Ephraim Lessing feststellt. Während die Malerei nebeneinander bestehende Körper darstellt, stellt die Poesie aufeinander folgende Handlungen dar: „Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie“ (Lessing 1766/1964, S. 114). Allerdings können Handlungen nicht für sich selbst bestehen, sondern „müssen gewissen Wesen anhängen“ (ebd., S. 114f.); die Darstellung dieser Wesen gehört ebenfalls zur Aufgabe der Literatur.

Es ist jedoch festzuhalten, dass nicht nur Handlungsabläufe eine zeitliche Struktur aufweisen, sondern auch natürliche Ereignisse wie Vulkanausbrüche. Will man die Beschreibung eines Vulkanausbruchs nicht im strengen Sinn als Erzählung verstehen, so muss eine Abfolge von Naturereignissen von einer Handlungsabfolge unterscheidbar sein: Naturereignisse weisen eine kausale Struktur auf, Handlungen hingegen werden nicht kausal verursacht, sondern durch Gründe geleitet. Auf diesen Punkt ist nun, unabhängig vom Problem des Narrativen, näher einzugehen.

1.2 Handeln und Gründe

Julian Nida-Rümelin schreibt: „Genau diejenigen Verhaltensbestandteile, die von akzeptierten Gründen angeleitet sind, haben Handlungscharakter“ (Nida-Rümelin 2001, S. 144). Nur ein Wesen, das fähig ist, Gründe zu verstehen und anzuerkennen, kann als handlungsfähig gelten. Wesen, denen solche Gründe nur *aus der Außenperspektive* zugeschrieben werden können, handeln demnach nicht. Ich halte es für sinnvoll, wie von so unterschiedlichen Philosophen wie Robert Brandom (Brandom 2000, S. 107ff.) oder Alasdair MacIntyre vorgeschlagen (MacIntyre 2001, S. 66ff.), allen *intentionalen* Wesen – allen Wesen mit Wünschen, Absichten oder Überzeugungen – Gründe *zuzuschreiben*. So hat etwa ein Hund, der fressen möchte und weiß, dass das Fressen für ihn in der Küche bereitsteht, einen Grund, in die Küche zu gehen. Der Begriff des Handelns jedoch sollte für diejenigen Verhaltensweisen reserviert bleiben, für die wir jemanden zur *Verantwortung* ziehen, und das sind eben diejenigen, die aus *akzeptierten* Gründen geschehen.

„Handlungen *repräsentieren* akzeptierte Gründe“, so Nida-Rümelin (Nida-Rümelin 2001, S. 144, Hervorhebung durch J.G.), und in diesem Sinne kann man auch sagen, dass sie eine normative Stellungnahme darstellen (ebd., S. 151). Indem eine Person handelt, *legt sie sich auf bestimmte Gründe fest*. Sie kann nun für diese Gründe haftbar gemacht und zu einer *Rechtfertigung* aufgefordert werden. Sich für sein Handeln zu

rechtfertigen heißt: Seine Handlungsgründe offen legen. Wesen, die zu dieser Tätigkeit des Rechtfertigens fähig sind, können als verantwortliche Personen betrachtet werden.

Folgt man dem Entwicklungspsychologen Michael Tomasello, so sind Kinder im Alter von einem Jahr bereits in Ansätzen fähig, andere Personen als intentional Handelnde zu verstehen, das heißt nach meiner Interpretation: Sie beginnen, die Handlungsgründe anderer zu verstehen. Tomasello schreibt: „Das menschliche Verstehen von Artgenossen als intentionale Akteure ist [...] eine kognitive Fähigkeit, die aus der Identifikation des Menschen mit seinen Artgenossen hervorgeht, sehr früh in der Kindheit auftritt und artspezifisch ist. Sie beruht auf der intentionalen Organisation seiner eigenen sensu-motorischen Handlungen, die der Mensch mit anderen Primaten teilt und die sich zwischen etwa acht und neun Monaten einstellt“ (Tomasello 2002, S. 96). Kurz nachdem die Kinder selbst Intentionalität erlangen, werden sie – im Gegensatz zu Primaten – auch fähig, anderen Intentionalität zuzuschreiben. Sobald Kinder verstehen, dass andere Personen über intentionale Zustände verfügen, und dass sie von diesen wahrgenommen werden, fangen sie an, auch sich selbst sozusagen aus der Außenperspektive wahrzunehmen. Sie verstehen also auch sich selbst als intentionale Akteure (ebd., S. 110). In der Folge werden sie auch fähig, ihre eigenen Handlungsgründe zu verstehen und zu akzeptieren. Nida-Rümelin schreibt: „Das kleine Kind, das, befragt, auf ein Ziel deutet, benennt einen Grund, aus dem heraus es sich so verhalten hat. Damit hat das betreffende Verhalten zweifellos Handlungscharakter. Der leitende Grund ist allerdings kurzfristig und situationsbezogen“ (Nida-Rümelin 2001, S. 142f.). Um seine Gründe ausführlich und präzise darzulegen, sind natürlich hochentwickelte Sprachfähigkeiten nötig. Es ist aber auch zu bemerken, dass Kinder, die erst wenige Monate sprechen, bereits sprachliche Gründe für ihr Handeln angeben: Ein zweijähriges Kind weicht vor einem Hund zurück und sagt: „Angst haben“.

1.3 *Rezeption und Produktion von Narrationen*

Kehren wir zurück zur Theorie des Narrativen, und fragen wir zuerst, was es bedeutet, eine Erzählung zu *verstehen*. Eine erste Voraussetzung zum Verstehen ist die Fähigkeit, Sprache zu verstehen – oder auch ikonische Zeichen, Bilder also, mit denen ebenfalls Geschichten erzählt werden können. Dazu muss die Fähigkeit kommen, Handlungen zu verstehen, da Erzählungen aus Handlungen bestehen. Das Verstehen von Handlungen wiederum impliziert das Verstehen von Handlungsgründen.

Dies kann am Beispiel einer Sequenz aus einem traditionellen Schweizer Bilderbuch, dem „Schellen-Ursli“ (Chönz/Carigiet 1945/1971) erläutert werden: Ursli ist enttäuscht und traurig, da er beim Verteilen der Glocken für den alljährlichen Glockenumzug nur eine kleine „Schelle“ ergattern konnte. Daraufhin beschließt er, trotz des Winters zur Alphütte (dem „Maiensäss“) hinaufzusteigen, wo eine große Kuhglocke hängt. Ein vollständiges Verstehen dieser Handlung beinhaltet nun mehr als nur zu verstehen, *dass* Ursli zum Maiensäss geht. Man muss auch verstehen, welches die *Gründe* sind, die Urslis Handeln anleiten. Dazu wiederum muss man Urslis intentionale Zustände ver-

stehen: sein *Gefühl* der Enttäuschung, seinen *Wunsch*, beim Umzug eine große Glocke zu tragen, seine *Überzeugung*, dass sich im Maiensäss eine solche Glocke befindet.

Eine ganze Geschichte verstehen heißt, einen Ablauf solcher Handlungen zu verstehen. Dieser Ablauf weist, wie gesagt, zeitliche Struktur auf, das heißt: Einzelne Handlungen nehmen einen festen Platz im zeitlichen Ablauf ein, und können nicht einfach vertauscht werden: Ursli's Enttäuschung liegt seinem Entschluss *voraus*, zum Maiensäss hinaufzusteigen. Diese beiden Elemente zu vertauschen, würde die Erzählung um ihren Sinn bringen. Der Grund dafür ist meiner Ansicht nach, dass die zeitliche Vertauschung dieser Elemente der „Logik des Handelns“ widerspräche: Würde die Enttäuschung nicht vorausliegen, so wäre unverständlich, welchen Grund Ursli hat, zur Alphütte zu gehen.

Eine Erzählung verstehen heißt: einen Protagonisten in seinen Handlungsgründen verstehen. Dieser Protagonist gewinnt im Laufe der Erzählung Kontur – sein „Charakter“ wird sichtbar. Ein Autor kann explizite Charakterbeschreibungen einflechten; hauptsächlich wird aber der Charakter einer Figur durch ihre Handlungen aufgebaut: Wie oben deutlich wurde, legt sich ein realer Handelnder mit seinen Handlungen auf bestimmte Gründe fest. Analog kann gesagt werden, dass ein Autor seinen Protagonisten durch die ihm zugeschriebenen Handlungen und Gründe festlegt. Der Protagonist erscheint in seinem Handeln als „eine Person, welche dies oder jenes tut“. Ursli etwa erscheint als jemand, der nach Enttäuschungen neuen Mut fasst und bereit ist, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Würde er in einem späteren Teil der Geschichte einen ganz anderen Eindruck hinterlassen, ohne dass diese Entwicklung in der Erzählung begründet wäre, so wäre diese Geschichte für Rezipienten nicht mehr verständlich. Der Erzählung, so könnte man sagen, würde die spezifisch *narrative Kohärenz* abgehen. Diese Kohärenz besteht in erster Linie darin, dass die Handlungsgründe einer Person im zeitlichen Ablauf der Erzählung ein sinnvolles Ganzes ergeben. Dies muss nicht heißen, dass diese Gründe statisch sind, aber Entwicklungen im Bereich der Gründe müssen nachvollziehbar sein.

Die Identifikation mit der Hauptfigur – die natürlich auf der eigenen Fähigkeit beruht, andere als intentionale Akteure zu verstehen – führt wohl in vielen Fällen dazu, dass man ihre Gründe nicht nur versteht, sondern auch ein Stück weit *akzeptiert*. Offen ist jeweils, ob auch der Autor die Gründe seiner Figuren akzeptiert; in der Geschichte vom „Schellen-Ursli“ wird man dies annehmen dürfen. Es ist wichtig zu sehen, dass diese Geschichte auch ganz anders dargestellt werden könnte; aus der Perspektive der Eltern nämlich. Das vollständige Einnehmen dieser Perspektive, die in der vorliegenden Geschichte durchaus nicht ignoriert wird, würde Ursli's Handlung weit weniger als Heldentat erscheinen lassen. Im Vordergrund würden die Sorgen der Eltern stehen, die Ursli überall suchen und eine schlaflose Nacht verbringen, da ihr Sohn auf dem Maiensäss übernachtet. Das Werturteil der Autorin, die ganz auf Ursli's Seite steht, kommt also in der Art zum Ausdruck, wie sie die Handlungsgründe der Figuren darstellt und gewichtet.

Dies wird besonders deutlich bei alltäglichen Erzählungen, die der Rechtfertigung des eigenen Handelns dienen: Nehmen wir an, eine Psychiaterin muss sich gegenüber den Angehörigen eines Patienten rechtfertigen, weil sie diesen in die geschlossene Abtei-

lung überführt hat. Eine solche Rechtfertigung kann die Form einer Erzählung dessen annehmen, was in den vergangenen Tagen geschehen ist. Dabei wird die Psychiaterin natürlich darauf achten, ihre eigenen Handlungsgründe als möglichst plausibel und akzeptabel erscheinen zu lassen, während sie die Gründe des Patienten, der sich selbst gegen die Überführung gewehrt hat, als wenig überzeugend darstellt. Diese letzten Überlegungen legen nahe, Erzählungen nicht als wertfreie Darstellungen des Handelns zu sehen; die Schlussfrage von Hayden Whites Aufsatz über Narrativität lautet denn auch: „Could we ever narrativize without moralizing?“ (White 1987, S. 25). Die Frage, ob es überhaupt möglich ist, einen Handlungsablauf narrativ zu organisieren, ohne in irgendeinem Sinn zu werten, kann ich hier offen lassen. In den folgenden Überlegungen, in denen die erzähltheoretischen Erkenntnisse in eine Theorie des Handelns eingebracht werden, besteht nämlich kein Zweifel daran, dass der „Autor“ *nicht* in einem neutralen Verhältnis zum „Protagonisten“ stehen kann.

1.4 *Der Handelnde als Autor und Protagonist seiner Geschichte*

Der Autor und der Protagonist sind nämlich numerisch identisch; sie sind ein und dieselbe Person – ähnlich wie in selbstrechtfertigenden Erzählungen. Timothy Chapell schreibt: „As much as with any other narrative you might write, you *can* be the writer of your own life’s narrative, *and* also its main character“ (Chapell 1998, S. 176). Während selbstrechtfertigendes Erzählen eine Reflexion von bereits Geschehenem darstellt, muss der Handelnde Gründe für sein aktuelles Handeln finden. Die Fähigkeit zu handeln nämlich stellt den Menschen vor ein Problem: „It is the problem of the normative“, so Christine Korsgaard. „I desire and I find myself with a powerful impulse to act. Shall I act? Is this desire really a *reason* to act? The reflective mind cannot settle for [...] desire, not as such. It needs a *reason*“ (Korsgaard 1996, S. 93).

Diese Aufgabe, zu einem Grund zu kommen, ist für Handelnde unausweichlich, weil sie *erstens* nicht handeln können und *zweitens* zu einem bestimmten Zeitpunkt nur *etwas* tun können, und nicht mehrere Dinge (Korsgaard 1999, S. 206). Wollen sie sich nicht vom zufällig stärksten Wunsch treiben lassen, so müssen sie ihre allenfalls widersprüchlichen Wünsche rational organisieren. Man kann sich nun vorstellen, dass Menschen in jedem Moment ihres Lebens vor dem Problem stehen, einen Grund für ihre nächste Handlung zu finden, aber so ist es nicht. Unser Leben besteht nicht aus isolierten Handlungen, für die wir isolierte Handlungsgründe finden müssen. Unsere Aufgabe besteht darin, ganze Handlungsabläufe zu organisieren: „Die bewusste Lebensgestaltung einer Person besteht darin, dass sie ihrem Handeln eine Struktur gibt. Sie verfolgt längerfristige Projekte, die sich nur realisieren lassen, wenn hinreichende Teile ihres Handelns auf diese Projekte ausgerichtet sind“, so Nida-Rümelin (Nida-Rümelin 2001, S. 53). Dies gilt selbst für kurzfristige Projekte: Will ich Spaghetti kochen, so gibt mir dieses Ziel Gründe für viele einzelne Handlungen, vom Einkaufen der Spaghetti über das Salzen des Wassers bis zum Ausleeren desselben. Auch solch kurze Abläufe haben, wie ich meine, *narrative Struktur*: Sie weisen eine klare zeitliche Ordnung auf, de-

ren Ablauf durch Gründe organisiert ist. Habe ich mich einmal dafür entschieden, Spaghetti zu kochen, muss ich mich nicht mehr fragen, ob ich einen Grund habe, Wasser zu kochen. Viele unserer wichtigen Projekte sind allerdings langfristiger Natur: so etwa das Pflegen von Freundschaften oder die Gründung einer Familie.

Als Handelnde besteht unsere Aufgabe darin, eine Handlung nach der anderen auszuführen, und diese Einzelhandlungen zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen. In den obigen erzähltheoretischen Überlegungen wurde deutlich, dass sich der Charakter des Protagonisten durch seine Handlungen formt. Analog gilt für den Handelnden, dass sein Charakter – oder seine „praktische Identität“ – durch sein Handeln Kontur gewinnt. Als Autor dessen, was er tut, legt er sich mit seinem Handeln auf bestimmte Gründe fest. Er identifiziert sich mit diesen Gründen und wird von Außenstehenden mit ihnen identifiziert. Diese Identifikation festigt sich durch wiederholtes Handeln nach diesen Gründen. So werde *ich* zu *jemandem, der nach diesen Gründen handelt*. Handle ich einmal nicht nach diesen Gründen, so kann ich das Gefühl haben, „mich selbst“ verfehlt oder „meine eigenen Gründe“ verraten zu haben. Legt sich etwa jemand auf die Vaterrolle fest und handelt entsprechend, so kann es starke Selbstvorwürfe nach sich ziehen, wenn er einmal seine Vaterpflichten vernachlässigt. Die entsprechenden Gründe sind Teil seiner praktischen Identität.

Nach Korsgaard ist es diese praktische Identität, unser normatives Selbstverständnis, welches uns Handlungsgründe bereitstellt (Korsgaard 1996, S. 101). Diese Identität wiederum entsteht durch Handeln. Als *gefestigt* kann diese Identität gelten, wenn sie zum einen auf unsere wichtigen Handlungsprobleme Antworten bereithält, und wenn sie zum anderen in sich mehr oder weniger kohärent ist. Man kann also einen Charakter oder eine praktische Identität in *synchronischer* Perspektive auf seine Kohärenz prüfen. Die narrative Kohärenz eines Lebens muss aber letztlich *diachronisch* gefasst werden: Als Kohärenz von Einzelhandlungen in der Zeit. Diese Kohärenz kann allerdings nur von einem kohärenten, aber wandlungsfähigen Charakter sichergestellt werden. Charakterliche Wandlungen in der Zeit widersprechen der narrativen Kohärenz nicht, sofern sie aus nachvollziehbaren Gründen geschehen. Man kann sagen, dass jede Handlung, die erstens dem bisherigen Charakter widerspricht, zweitens aber aus guten Gründen und in voller Verantwortung geschieht, das normative Selbstverständnis in kontrollierter Weise verändert. Hingegen stellt es eine Bedrohung für die Identität einer Person dar, wenn sie ständig gegen ihr Selbstverständnis handelt, ohne dafür akzeptierte Gründe zu haben.

2. Erziehung als Initiation in den Raum der Gründe

Wie können nun diese skizzenhaften Bemerkungen zur narrativen Rationalität des Handelns in einer Philosophie der Erziehung nutzbar gemacht werden? Wird das menschliche Leben als Geschichte verstanden, deren Autor man selbst ist, so stellen die ersten Lebensjahre den *Anfang der Geschichte* dar. Die Erziehung von Kindern hat es demnach damit zu tun, die Geschichte anzufangen. Heißt das, dass Eltern oder andere

Erzieher als *Autoren* des Anfangs der Erzählung auftreten sollen? Diese Sichtweise widerspricht der Auffassung, wonach *wir selbst* Autoren unserer Geschichte sind. Trifft dies vielleicht nicht auf unserer *ganze* Geschichte zu?

2.1 *Kinder als verantwortliche Autoren ihres Lebens*

Nach den bisherigen Überlegungen kann es keine Zweifel geben, dass Kinder fast von Anfang an als Autoren ihres Lebens gelten können. Bereits in ihrem zweitem Lebensjahr zeigen sich Ansätze von Handlungsfähigkeit, und sobald man handelt, legt man sich fest. Durch diese Festlegungen bildet sich der kindliche Charakter. Kinder sind also schon früh für ihr Tun *verantwortlich*.

Damit erscheint es durchaus sinnvoll, die Verantwortung für die Entwicklung des Kindes nicht einseitig den Eltern aufzubürden. Dies ist auch die Ansicht von Jürgen Oelkers: „Erziehung ist immer noch, wenigstens in der öffentlichen Erwartung, eine *absolute* Größe, die Zuständigkeit und Verantwortung einseitig festlegt. Im ‚pädagogischen Bezug‘ ist der Erwachsene für die Erziehung des Kindes zuständig; die Verantwortung des Kindes für seine Erziehung bleibt offen oder wird erst gar nicht thematisiert“ (Oelkers 2002, S. 556).

Ein Einwand gegen die Auffassung, Kinder für ihre eigene Erziehung und damit auch für die Entwicklung ihres Charakters verantwortlich zu machen, könnte folgendermaßen lauten: Kinder verfügen nicht über *Wissen* darüber, welche *Folgen* ihr Entscheiden und Handeln auf ihre Entwicklung und ihren Charakter hat. Dies für sich selbst zu wissen, ist auch für Erwachsene schwierig: Was hat es für Folgen für den Charakter eines Mannes, wenn er regelmäßig Prostituierte besucht? Wenn jemand die Folgen seines Handelns nicht kennt oder nicht kennen kann, so können wir ihn kaum für dieses Handeln verantwortlich machen.

Das Problem dieses Einwandes ist, dass er stillschweigend eine *konsequenzialistische* Denkweise voraussetzt. Nach den im ersten Teil vorgestellten Überlegungen ist es aber falsch zu denken, dass der Charakter durch *Folgen* unseres Handelns (oder des Handelns anderer Personen) entsteht. Der Charakter entsteht vielmehr durch die normativen Festlegungen, um die wir in unserem Handeln nicht umhin kommen, *also durch das Handeln selbst*. Wenn wir dies oder jenes (regelmäßig) getan haben, sind wir „eine Person, welche dies oder jenes tut“. Der Freier legt sich durch seine Besuche in Bordellen darauf fest, ein Freier zu sein. Dieses Handeln wird zum Teil seiner Identität. Sofern dieser Freier seine Bordellbesuche bei der Formulierung eines expliziten Selbstverständnisses nicht einbezieht, so können wir ihm keine kohärente Identität zugestehen: Sein Handeln und sein bewusstes Selbstbild klaffen auseinander.

Auch Kinder legen sich in dieser Weise fest und sind folglich für ihren Charakter selbst verantwortlich. Gegen diese Auffassung kann ein *zweiter Einwand* formuliert werden: Demnach fehlt Kindern die nötige Freiheit und Autonomie, um für ihr Tun und ihre Entwicklung verantwortlich zu sein. Sie sind in umfassender Weise von Erwachsenen abhängig und können sich den normativen Erwartungen ihrer Bezugspersonen

sonen nicht einfach entziehen. Selbst wenn keine direkten Erwartungen an sie gestellt werden, ahmen sie Erwachsene nach. Kinder „erfinden sich also nicht selbst“, sondern übernehmen ihre Handlungsgründe zu einem großen Teil aus ihrem sozialen Umfeld. Folglich sind es nicht *ihre* Gründe, und sie können auch nicht die Verantwortung dafür übernehmen. Dieser Argumentation würde, soweit ich sehe, auch Tamar Schapiro zustimmen, die sagt: „(T)he condition of childhood is one in which the agent is not yet in a position to speak in her own voice because there is no voice which counts as hers“ (Schapiro 1999, S. 729). Schapiro geht so weit, Kindern einen eigenen Willen abzuspochen; ihnen fehlt „a unified, regulative perspective which counts as the expression of (their) will“ (ebd.). Anders gesagt, sie haben keine gefestigte praktische Identität, die ihr Handeln leiten würde. Dies stimmt zwar, aber trotzdem handeln Kinder *aus Gründen* und folgen oft nicht einfach ihrem stärksten Wunsch. Sie sind fähig, sich angesichts widerstreitender Impulse einen Willen zu bilden. Dieser Wille mag punktuell sein und nicht in ein größeres Ganzes eingebettet, aber es ist nach meinem Verständnis ein Wille.

Zu bemerken ist auch, dass Erwachsenen nicht die Verantwortung für Handlungen abgesprochen wird, mit welchen sie den Erwartungen anderer gerecht werden, oder welche gar eine bloße Imitation des Handelns anderer darstellen. Trotzdem ist es richtig, Kindern *weniger* Verantwortung für ihr Tun zuzuschreiben als gewöhnlichen Erwachsenen. Um dies genau zu begründen, wäre eine ausformulierte Theorie der Verantwortung vonnöten, welche den Stellenwert einzelner relevanter Aspekte genau festlegt: Der Wille von Kindern ist ungefestigt, ihre Fähigkeit zur Handlungskontrolle ist mangelhaft, ihre kognitiven Fähigkeiten sind nicht voll entwickelt, ihnen fehlt Tatsachenwissen und normatives Wissen. Anstatt diese Elemente in eine überzeugende Ordnung zu bringen, betrachte ich folgendes Beispiel:

Der sechsjährige Peter hält allen Leuten, die seine Familie besuchen, ausführliche Vorträge über Meeressäuger. Dazu verwendet er dicke Bildbände und Modelle, die zum Teil selbst gebastelt sind. Nachdem sie eine halbe Stunde von Peter in Beschlag genommen wurden, werden die Besucher von seinem Vater auf die Dachterrasse gebeten, wo ihnen eine kleine Sternwarte vorgeführt wird, die mit modernster Computertechnik ausgestattet ist. Der Vater doziert eine Stunde lang über Sternbilder und den Aufbau von Teleskopen. Wir gehen davon aus, dass sich die meisten Besucher weder besonders stark für Meeressäuger, noch für Astronomie interessieren. Sie empfinden dieses Programm als sehr anstrengend und behalten den Besuch nicht in bester Erinnerung. Wenn wir nun annehmen, dass der Vater für sein Tun verantwortlich gemacht werden kann, stellt sich die Frage, ob das gleiche für den Sohn gilt. Es ist wahrscheinlich, dass sein Dozieren, das nicht auf die Interessen der Besucher abgestimmt ist und auffällige Anzeichen von Langeweile ignoriert, sich durch *Imitation* seines Vaters entwickelt hat. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch der Vater sein Verhalten durch Imitation anderer Personen entwickelt hat. Vielleicht können auch tieferliegende psychische Ursachen dieses Verhaltens angenommen werden, die sowohl beim Sohn, als auch beim Vater vorliegen, etwa das Bedürfnis nach Bewunderung und Anerkennung. Der Sohn wie der Vater handeln aber kontrolliert und aus Gründen, bei beiden ist dieses Handeln kein punktueller Ausrutscher, sondern tritt immer wieder auf: die entspre-

chenden Gründe scheinen also gefestigt zu sein. Wenn auch Peter als verantwortlicher Akteur gelten kann, so stellt sich die Frage, inwiefern er sich vom Vater unterscheidet. Dem Vater unterstellen wir, dass er fähig ist, zu seinen Handlungsgründen eine gewisse Distanz, ein reflexives Verhältnis zu gewinnen. Der Sohn *versteht* und *akzeptiert* diese Gründe, aber er ist noch nicht fähig, sie zu *kritisieren*. Ihm fehlt vielleicht nicht die grundsätzliche Fähigkeit, eine kritische Distanz zu seinen Handlungen und Gründen einzunehmen, aber er ist zu diesem Zeitpunkt aufgrund seiner umfassenden Abhängigkeit vom Vater nicht fähig, eine kritische Distanz zu den Handlungen seines Vaters und damit auch zu seinen eigenen Handlungen zu gewinnen. Der Vater hingegen könnte sowohl die allfälligen psychischen Ursachen seines Handelns, als auch dessen negative soziale Folgen durchschauen.

2.2 *Erziehung als Initiation in eine Lebensform*

Wie kann nun die Tätigkeit des Erziehens vor dem Hintergrund verstanden werden, dass Kinder verantwortliche, wenn auch nicht voll verantwortliche Personen sind? Meines Erachtens bietet sich hier ein Modell an, das sowohl von Herman Nohl (Nohl 1935/1988, S. 265), als auch von Richard Peters (Peters 1965) entwickelt wurde: Beide verstehen Erziehung als Einführung – Peters gebraucht den englischen Begriff „initiation“ – in einen bereits bestehenden „kulturellen Raum“, eine *Lebensform*, wie man unter Verwendung eines von Ludwig Wittgenstein geprägten Begriffs sagen kann (Wittgenstein 1971).

Unter einer Lebensform ist ein System von Praktiken, Regeln und Gepflogenheiten zu verstehen, welches das Zusammenleben einer Gruppe organisiert. Die Mitglieder dieser Gruppe sind dadurch charakterisiert, dass sie die zur Lebensform gehörenden Tätigkeiten ausführen – ihre *praktische Identität* gibt ihnen Gründe, diese Tätigkeiten auszuführen. Das System von Tätigkeiten, welche die Lebensform ausmacht, spiegelt sich also sozusagen in den Charakteren der Individuen. Die *pädagogische* Grundidee ist, dass Individuen, die in eine solche Lebensform hineinwachsen, eine Identität ausbilden, welche ihnen Gründe gibt, in der Lebensform zu leben und die entsprechenden Handlungen auszuführen. Wie hat man sich diesen Prozess genau vorzustellen?

Kinder werden gewöhnlich in einer kleinen sozialen Gruppe – der Familie – sozialisiert, welche Teil einer umfassenderen Lebensform ist. Das Kind wird in die familiäre Lebensform eingeführt, indem es die zu dieser Lebensform gehörenden Verhaltensweisen selbst ausführt und sich daran gewöhnt. Gewöhnung kann eintreten, ohne dass die jeweiligen Abläufe *verstanden* werden: So kann sich etwa ein kleines Kind daran gewöhnen, dass nach dem Essen die Zähne geputzt werden, ohne dass es den Sinn des Zähneputzens versteht. Diese Regelmäßigkeit im Tagesablauf führt zu der *deskriptiven Erwartung*, dass nach dem Essen die Zähne geputzt werden. Die deskriptive Erwartung dessen, was der Fall sein *wird*, kann sich zu einer *normativen Erwartung* entwickeln, einer Erwartung dessen, was der Fall sein *soll*. Das kann daran erkannt werden, dass ein Kind *protestiert*, wenn man es ohne Zähneputzen zu Bett bringen will.

Ein Kind kann derartige deskriptive und normative Erwartungen ausbilden, ohne dass es *im vollen Sinn* an der Lebensform beteiligt ist. Als Beteiligte an einer Lebensform können nach meinem Verständnis nur diejenigen gelten, welche die Lebensform *verstehen*. Eine Lebensform versteht man, wenn man die zu ihr gehörigen Handlungen und deren Zusammenhang versteht. Handlungen versteht man, wie aus früheren Ausführungen hervorgeht, wenn man deren *Gründe* versteht. Man könnte also auch sagen, dass eine Lebensform sich durch Gründe konstituiert, die man verstehen muss, um daran teilnehmen zu können. Wie bereits deutlich wurde, beginnen Kinder am Ende des ersten Lebensjahres, Handlungsgründe zu verstehen. Zu diesem Zeitpunkt beginnt also deren Einführung in die Lebensform, auch wenn früher stattfindende Gewöhnungsprozesse gewiss nicht bedeutungslos sind.

In diesem Alter sind Kinder, wie Tomasello sagt, zu *kulturellem Lernen* fähig. Unter diesem Begriff versteht er die Fähigkeit, von anderen zu lernen, und diese Fähigkeit wiederum beruht auf der Fähigkeit, andere Personen als intentionale Akteure zu verstehen (Tomasello 2002, S. 100). Diese menschlichen Eigenheiten ermöglichen es dem heranwachsenden Menschen, in eine bereits bestehende *Kultur* oder Lebensform einzusteigen. Der Mensch ist auf diese Weise in der Lage, an kulturellen Errungenschaften teilzuhaben, die Generationen vor ihm entwickelt haben. Der Eintritt in die Lebensform erfolgt zuerst durch das so genannte „Imitationslernen“: „Das bedeutet, dass das Kleinkind mit neun Monaten beginnt, die intentionalen Handlungen der Erwachsenen gegenüber äußeren Gegenständen zu reproduzieren, während es in der frühen Kindheit nur eine dyadische Nachahmung des Verhaltens von Angesicht zu Angesicht gab. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, den konventionellen Gebrauch von Werkzeugen und Artefakten verschiedener Art zu erwerben und es stellt somit das erste wirklich kulturelle Lernen gemäß meiner engeren Definition des Begriffs dar“ (ebd.). Das Kind also schafft sich zunächst durch eigene Aktivität einen Zugang zur Lebensform; allerdings äußert Tomasello die empirisch fundierte Vermutung, dass Erwachsene Kindern den Zugang erleichtern können, indem sie Kindern bestimmte Tätigkeiten vormachen oder sie sprachlich unterweisen (ebd.).

Als *pädagogisches Handeln* im strengen Sinn sollten meines Erachtens jene Tätigkeiten angesehen werden, mit welchen Erwachsene die Initiation unterstützen; neben den bereits erwähnten Tätigkeiten denke ich vor allem an die direkte Kommunikation normativer Erwartungen. Als *indirektes* pädagogisches Handeln können etwa elterliche Bemühungen zur Gestaltung der familiären Lebensform gelten.

2.3 Die „zweite Natur“ als Kulturprodukt

Die Idee ist, dass Kinder durch Verstehen von Gründen Teilnehmer an einer kulturellen Lebensform werden. Ihr Eintritt in die Lebensform erfolgt *handelnd*: Sie tun das, was *man* in der vorgefundenen Lebensform tut. Als verantwortlich Handelnde legen sie sich normativ fest und durch wiederholt gleiches Handeln findet auch eine Gewöhnung statt, eine „verstehende Habitualisierung“. Im Charakter bildet sich eine Disposition zu

bestimmten Handlungsweisen, eine „zweite Natur“, wie John McDowell im Rahmen seiner Interpretation der aristotelischen Ethik sagt. Im Gegensatz zu unserer „ersten Natur“, unserer biologischen Konstitution, ist die zweite Natur dem Bereich der Vernunft zuzuordnen: „Durch den Erwerb der zweiten Natur – also durch den Erwerb des Logos – hat man gelernt, bestimmte Handlungsweisen besonders erfreulich zu finden, und zugleich das begriffliche Rüstzeug erworben, das zur Kennzeichnung jener spezifischen Werthaltigkeit taugt, die man in Handlungen zu sehen gelernt hat; man hat damit gelernt, einen bestimmten Bereich von Gründen anzuerkennen, die für derartige Handlungen sprechen. [...] Nicht nur die Tugend, sondern jede relevante Form der zweiten Natur wird ihrem Träger so vorkommen, als öffnete sie ihm die Augen für Handlungsgründe“ (McDowell 2002, S. 59f.). Was an McDowells Ausführungen zunächst irritieren mag, ist, dass er zwei Elemente im Begriff der rationalen zweiten Natur zusammenfasst, die oft getrennt werden: zum einen die durch moralische Erziehung und Habitualisierung erworbenen charakterlichen Prägungen – Herbarts *objektiver Charakter*, andererseits die Fähigkeit, über diese Prägungen zu reflektieren und sie allenfalls in Frage zu stellen – Herbarts *subjektiver Charakter* (Herbart 1806/1964, S. 90f.). Nach McDowell ermöglichen *beide* Elemente eine Distanzierung von der ersten Natur und sind in diesem Sinne reflexiv (McDowell 2002, S. 59). In meinen bisherigen Überlegungen ist zum Ausdruck gekommen, dass die Aneignung charakterlicher Prägungen auf einem *Verstehen* von Handlungsgründen beruht. Wer Handlungsgründe versteht, kann sie damit zwar noch nicht sprachlich ausdrücken und in Frage stellen – trotzdem folgt diese Art von Reflexionsfähigkeit dem Verstehen der Gründe auf dem Fuß. Nach Tomasello existieren keine Wesen, die zu Imitationslernen fähig werden, ohne kurz darauf Gründe explizit machen zu können.

Eine zweite Irritation entsteht durch McDowells Beharren auf dem Begriff der *Natur*. Mit Tomasello wird man das Rationale gerade nicht als Natur, sondern als Kultur bezeichnen. McDowell stimmt sich dem nicht entgegen: „Jede wirklich gegebene Form der zweiten Natur ist eine Kulturprodukt“ (McDowell 2002, S. 67). Am Begriff der Natur hält er fest, um sich gegen das kantische Verständnis von rationalem, moralischem Handeln abzugrenzen, gegen das schon Herbart opponiert hat: Nach Kant tritt die Vernunft sozusagen *von außen* an die Natur heran, um sie zu unterdrücken oder herumzukommandieren. Demgegenüber bezeichnet auch Herbart die Sittlichkeit als „Naturbegebenheit“ (Herbart 1802/1964, S. 261); die menschliche Freiheit soll nicht als *transzendental*, nicht als unabhängig von Natur und Erfahrung, verstanden werden, sondern als Element der natürlichen Welt. Diese natürliche Freiheit entwickelt sich, wie auch McDowell sagen würde, mit der Initiation des Kindes in den Raum der Gründe.

2.4 *Die narrative Darstellung der Welt*

Das Kind als handlungsfähiges Wesen braucht Gründe, um zu handeln. Diese Gründe entwickelt es teilweise selbst, hauptsächlich aber übernimmt es die Gründe, die in der Lebensform verkörpert sind, in die es hineinwächst. Herbart hat in seiner Frühschrift

„Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung“ auf eine andere Quelle von Gründen hingewiesen: Nicht nur reale Handlungen, die imitiert werden, liefern Gründe, sondern auch „ästhetische“, vor allem *narrative* Darstellungen, also Geschichten. Moralische Urteile sind nach Herbart ästhetische Urteile, intuitive Geschmacksurteile über den *Willen* handelnder Personen. Geht man davon aus, dass der Wille dieser Personen durch *Gründe* bestimmt ist, so bezieht sich das intuitive Urteil auf deren Gründe. Werden Kinder mit Narrationen bekannt gemacht und identifizieren sie sich mit handelnden Personen, so geschieht etwas Ähnliches wie bei der imitativen Identifikation mit realen Vorbildern: Die Kinder verstehen die Gründe und neigen dazu, sie zu akzeptieren, falls der Autor und allenfalls ein realer Erzähler sie plausibel machen. Dieser Vorgang allerdings entzieht sich letztlich der Kontrolle der Erziehenden: Welche Gründe Kinder aufnehmen und für ihr Handeln nutzbar machen, kann nicht *determiniert* werden. Ganz anderer Ansicht ist Herbart: „Der Erzieher soll den Muth haben, vorauszusetzen: er könne, wenn er es recht anfangt, jene Auffassung *durch ästhetische Darstellung der Welt* früh und stark genug *determinieren*, damit die freie Haltung des Gemüths nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen practischen Überlegung das Gesetz empfangt. Eine solche Darstellung der Welt, der *ganzen* bekannten Welt, und *aller* bekannten Zeiten, um nöthigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen, – dies möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heissen“ (Herbart 1802/1964, S. 269). Die in einer Lebensform bestehende narrative Überlieferung, sei sie fiktionaler oder historischer Art, bildet also einen *Schatz von Gründen*, aus dem wir uns bedienen. Tomasello schreibt: „Beispielsweise zeigen die kanonischen Geschichten einer Kultur über ihre Ursprünge, ihre Helden und Heldinnen, über Schlüsselmomente ihrer Geschichte und sogar über mythologische Ereignisse ihrer Vorgeschichte in ihrer spezifischen Ausformung, was eine Kultur für wichtig hält, was für Erklärungen sie schätzt, was für Geschichten und Gattungen sie als konventionelle geschaffen hat etc. Längere Geschichten dienen ebenfalls dazu, die sprachliche Kognition des Menschen in Richtungen zu lenken, die sie andernfalls nicht genommen hätte“ (Tomasello 2002, S. 186).

2.5 Der Anfang der Geschichte

Versteht man das menschliche Leben als Geschichte, das von deren Protagonisten selbst „erzählt“ oder „geschrieben“ wird, so stellt sich, wie gesagt, die Frage nach dem *Anfang der Geschichte*. Können Kinder von Anfang an als Autoren ihres Lebens gelten? Die hier vorgestellten Überlegungen legen meines Erachtens folgende Antwort nahe: Kinder als zumindest ansatzweise verantwortliche Personen schreiben ihre Geschichte fast von Anfang an selbst, jedoch schreiben sie vieles ab. Das heißt: Bei der Wahl ihrer Gründe orientieren sie sich an den Gründen, die in der Lebensform verkörpert sind. Sie übernehmen die Gründe realer Bezugspersonen oder narrativ dargestellter Figuren.

Es ist falsch zu sagen, die *Eltern* seien die Autoren des kindlichen Lebens, auch wenn die Eltern natürlich Einfluss auf die Lebensgeschichte ihrer Kinder haben: Sie haben,

wie gesagt, einen gewissen Spielraum zur Gestaltung der gemeinsamen Lebensform und können auf diese Weise entscheiden, welche Handlungsgründe den Kindern überhaupt zur Verfügung stehen. Eine kohärent gestaltete, auf die Grundbedürfnisse der Beteiligten zugeschnittene Lebensform bringt von Anfang an eine gewisse Kohärenz in die kindliche Identität. Ist hingegen die Lebensform chaotisch und widersprüchlich, so wird es dem Kind mehr Mühe bereiten, einen gefestigten und einheitlichen Willen auszubilden. Zusätzlich zu indirekter Erziehung können Eltern direkte Forderungen an ihre Kinder richten, normative Erwartungen, wie diese ihre Geschichte fortschreiben sollen. Für ihre pädagogischen Entscheidungen sind sie verantwortlich und sie tragen auch eine Mitverantwortung für die kindliche Entwicklung. Hauptverantwortlich aber ist das handelnde Kind selbst.

Literatur

- Brandom R.B. (2001): *Expressive Vernunft, Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chapell, T.D.C. (1998): *Understanding Human Goods. A Theory of Ethics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chönz, S./Carigiet, A. (1945/1971): *Schellen-Ursli*. Zürich: Orell-Füssli.
- Dijk, T.van (1975): *Action, Action Description and Narrative*. In: *New Literary History* 6, S. 273-294.
- Herbart J.F. (1802/1964): *Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung*. In: Kehrbach, K./Flügel, O. (Hrsg.): *Sämtliche Werke*, Bd. 1. Aalen: Scientia.
- Herbart, J.F. (1806/1964): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: Kehrbach, K./Flügel, O. (Hrsg.): *Sämtliche Werke*, Bd. 2. Aalen: Scientia.
- Korsgaard, Ch.M. (1996): *Sources of Normativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korsgaard, Ch.M. (1999): *Personale Identität und die Einheit des Handelns: eine kantianische Antwort auf Parfit*. In: Quante, M. (Hrsg.): *Personale Identität*. Paderborn: Schöningh, S. 195-237.
- Lessing, G.E. (1766/1964): *Laokoon oder die Grenzen der Malerei und Poesie*. Stuttgart: Reclam.
- MacIntyre, A. (2001): *Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden*. Hamburg: Rotbuch.
- McDowell, J. (2002) *Zwei Arten von Naturalismus*. In: *Wert und Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30-73.
- Nida-Rümelin, J. (2001): *Strukturelle Rationalität. Ein philosophischer Essay über praktische Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Nohl, H. (1935/1988): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Oelkers, J. (2002): *Kindheit – Glück – Kommerz*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 553-570.
- Peters, R.S. (1965): *Education as Initiation*. In: Archambault, R.D. (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge and Kegan Paul, S. 87-111.
- Schapiro, T. (1999): *What is a Child?* In: *Ethics* 109, S. 715-738.
- Tomasello, M. (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- White, H. (1987): *The Value of Narrativity in the Representation of Reality*. In: *The Content of the Form*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 1-25.
- Wittgenstein, L. (1971): *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract: *The author develops a concept of the narrative which he then combines with a theory of human acting. The resulting narrative theory of acting is then integrated into his educational-philosophical considerations. These focus on the issue of children's actions and on the question of a child's responsibility for his or her actions: children are described as responsible persons, as "authors of their own life" who, however, in the construction of their personal "story", depend on the adoption of reasons for acting from that form of living to which they have been introduced in the process of their education.*

Anschrift des Autors:

Lic. phil. Johannes Giesinger, St.Georgenstrasse 181a, CH-9011 St.Gallen,
E-Mail: johannes.giesinger@ksbg.ch.