

Einleitung

Das übergreifende Anliegen dieses Buches ist die Konzeptualisierung einer Theorieperspektive auf die sozial-intersubjektiven Voraussetzungen und Verlaufsmuster von Bildungsprozessen. Auf dieser Grundlage können in einem nächsten, in dieser Arbeit allerdings nur ansatzweise vollzogenen Schritt, zentrale Qualitätsmerkmale bildungstiftenden pädagogischen Handelns rekonstruiert werden.

Mit ihrer so formulierten Zielsetzung versucht diese Arbeit zur Behebung eines Theoriedefizits beizutragen, das seit einigen Jahren von vielen Seiten zum Ausdruck gebracht wird. Ich meine die Feststellung, dass wir heute immer noch sehr wenig über die konkreten sozialen Bedingungen, die sozialen Triebkräfte und Verlaufspfade von Bildungsprozessen wissen.

Dieses Defizit erhält unter den Bedingungen der heutigen posttraditionellen Gesellschaften eine besondere Brisanz. Der Grund dafür ist, dass unter diesen Bedingungen ein einheitlicher, alle Einzelperspektiven übergreifender Kanon kultureller Objektivationen nicht mehr widerspruchsfrei begründet werden kann: die nicht-aufhebbare Pluralität dieser Perspektiven ist eine Tatsache, die die posttraditionellen Gesellschaften entscheidend prägt. Daher wird die für die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik weitgehend charakteristische Vorstellung obsolet, wonach Bildung als Initiation in einen kulturellen Kanon erscheint, der wiederum durch die selben kulturellen Überlieferungen übermittelt wird, in welche die Einzelnen schon hineingeboren und familiär einsozialisiert wurden, und wonach sich Bildung als eine Art Selbstläufer, als ein quasi-automatischer Akt der Aufschließung von Kultur für den Einzelnen und des Einzelnen für die Kultur vollzieht, sobald der fragliche Kanon authentisch und didaktisch geschickt durch die Lehrpersonen repräsentiert wird. Wenn diese Vorstellung wegen der Tatsache der nicht-hintergehbaren sozio-kulturellen Pluralität ihre Selbstverständlichkeit verliert, rücken die folgenden Fragen ins Zentrum der Reflexion über pädagogisches Handeln: Wie können Lehrpersonen Bildungsprozesse bei Heranwachsenden anstoßen, ohne sich dabei auf einen gemeinsamen und übergreifenden Überlieferungskomplex stützen zu können, der die gegenseitige Andersheit der Perspektiven der Akteu-

re bildungsbezogener Interaktionen sollte transzendieren können? Was ist das übergeordnete Ziel von schulischen Bildungsprozessen, wenn nicht die Weitergabe dieses Überlieferungskomplexes von der erwachsenen an die heranwachsende Generation? Und: was ist überhaupt heute unter „Bildung“ zu verstehen, wenn sie nicht mehr ohne weiteres als „Kulturaneignung“ oder als „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno) bestimmt werden kann?

Die Beantwortung dieser Fragen erfordert als *erstes* die Entwicklung eines Theorieansatzes zu den Prozessen der Subjektivitätskonstitution, d. h. der Selbst-Entwicklung und der Welt-Erschließung, in dessen Rahmen diese Prozesse nicht mehr als Hinführung zu einem meta-sozialen objektiven Geist ausbuchstabiert, sondern als immanente Dimensionen von pluralisierten sozialen Verhältnissen rekonstruiert werden. Solche Verhältnisse zeichnen sich durch die Nicht-Aufhebbarkeit der Differenz und der Spannung zwischen den Momenten des Sich-selbst-durch-den-Anderen-Seins und des Von-dem-Anderen-getrennt-Seins aus.

Als Grundlage für die Entwicklung dieser Theorieperspektive bietet sich das intersubjektivitätstheoretische Paradigma an, das unübersehbar und rapide an Einfluss im gesamten Bereich der Humanwissenschaften gewinnt – von Sprachtheorie über Psychoanalyse und Entwicklungspsychologie bis hin zur Praktischen Philosophie. In allen diesen Disziplinen scheint die Grundannahme dieses Paradigmas, dass das Selbstsein immer ein Sein in den Anderen und durch die Anderen ist, unter anderem deshalb so attraktiv, weil sie einen Zugang zu den Triebkräften der Entwicklung des Subjekts eröffnet, die in seinen alltäglichen Sozialbeziehungen lokalisiert sind. Dadurch entsteht die Hoffnung, dass sich die „Geheimnisse“ dieser Entwicklung (und ihrer Pathologien) durch die Rekonstruktion des konkreten Charakters dieser Beziehungen lüften lassen könnten. Anders ausgedrückt: Entwicklung individueller Autonomie erscheint durch eine bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen bedingt, und sie lässt sich deshalb durch Arbeit an dieser Qualität fördern.

Daraus folgt unmittelbar, dass die hier anvisierte Transformation des Bildungsbegriffs auf der Grundlage des intersubjektivitätstheoretischen Paradigmas sich zum einen jenen meistens systemtheoretisch und/oder radikal-konstruktivistisch inspirierten pädagogischen Vorstellungen entgegensetzt, welche die Tatsache der post-traditionellen oder „post-modernen“ Pluralisierung und Individualisierung der Selbst- und Weltbezüge der Einzelnen und ihrer Entwicklungswege als Postulat der Nicht-Beeinflussbarkeit von individuellen Lern- und Bildungsprozessen auslegen. Zum anderen wendet sich diese Transformation des Bildungsbegriffs auch gegen die – nicht nur in der pädago-

gischen Populärliteratur! – wieder erstarkten naturalistisch-biologizistischen Erklärungsmuster, die eine genetische oder physiologische Vorbestimmtheit dieser Prozesse verheißten, die sich sozial nur geringfügig irritieren ließen. Gegen diese beiden Tendenzen vertritt die vorliegende Arbeit die Position, dass Bildungsprozesse sich weder in vereinzelt autopoietischen „Black Boxes“ vollziehen, noch als Ausführung von genetischen Programmen und Realisierung von natürlichen Gaben verstehen lassen, sondern sich zwischen Ego und Alter-Ego und als immanente Dimension sozialer Interaktionen und ihrer Dynamik ereignen. Genau diese Position bedingt die Anstrengung, die konkreten Qualitätsmerkmale von *bildungstiftenden* Interaktionen auszuloten, um dadurch normative Orientierungen für den institutionalisierten Interaktionsbereich des (schul-)pädagogischen Handelns zu formulieren, dessen übergreifende Aufgabe trivialerweise darin besteht, Bildung zu ermöglichen, zu initiieren und zu unterstützen.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich bei dem so angedeuteten Transformationsversuch des Bildungsbegriffs konkret an dem Anerkennungstheoretischen Ansatz innerhalb des intersubjektivitätstheoretischen Paradigmas, und sie strebt eine bildungstheoretische Umsetzung und Erweiterung dieses Ansatzes an. Der Grund dafür ist nicht nur, dass er als die neueste Ausprägung intersubjektivitätstheoretischen Denkens gelten kann, sondern vor allem, dass er eine viel höhere Kongruenz zum Bildungsbegriff aufweist als frühere Ansätze innerhalb dieses Paradigmas. So arbeitet insbesondere das Anerkennungskonzept Axel Honneths, das im Fokus der Studie steht, einen unmittelbaren und zugleich theoriebildenden Zusammenhang zwischen Selbst-Entwicklung und intersubjektiven Verhältnissen heraus, wobei die erstere Entwicklung zur zentralen Domäne der letzteren Verhältnisse wird. Hingegen bezieht die inzwischen „klassisch“ gewordene sprachpragmatische Intersubjektivitätstheorie Jürgen Habermas' und Karl-Otto Apels Intersubjektivität in erster Linie nicht auf die Entwicklung des Selbst, sondern auf die Beherrschung von Regeln verständigungsorientierter Kommunikation. Daraus entsteht ein generelles Problem der erziehungswissenschaftlichen Übertragbarkeit dieses Ansatzes. Denn nach ihm entfaltet sich Intersubjektivität vollständig erst auf der Grundlage von Kommunikationsprinzipien wie Reziprozität und Anerkennung der Macht des besseren Arguments. Daher setzt hier Intersubjektivität *schon ausgebildete* und relativ anspruchsvolle kommunikative Kompetenzen – wie etwa die Fähigkeit, kritisierbare Geltungsansprüche zu erheben und zu begründen – *voraus*. Nach diesen Prämissen fällt demnach der Großteil der erzieherischen

Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen letztlich nicht unter die Kategorie der Intersubjektivität.

Der anerkennungstheoretische Ansatz überwindet diese kognitivistische Verengung. Inspiriert nicht zuletzt durch neuere psychoanalytische Theorien und offen auch für die Ergebnisse der modernen Säuglingsforschung buchstabiert dieser Ansatz die Intersubjektivitätskategorie auch auf der Ebene von basalen und präreflexiven interpersonalen Verflechtungen des Individuums aus und verschafft sich einen viel direkteren und zugleich viel tiefer greifenden Zugang zu den Prozessen der Formung und Entwicklung von Subjektivität, da diese Prozesse nicht mehr auf die Internalisierung von Regeln sprachlicher Verständigung reduziert werden. In diesem Zugang gründet letztlich, generell gesprochen, die hohe bildungs- und erziehungstheoretische Relevanz des anerkennungstheoretischen Ansatzes.

Der bildungstheoretischen Umsetzung dieses Ansatzes steht allerdings ein wichtiges Defizit auf seinem aktuellen Entwicklungsstand im Wege. Ich habe oben schon angedeutet, dass Bildung als ein paralleler Vorgang der Entwicklung von Selbstbeziehungen *und* der Erschließung von Welt zu verstehen ist. Das Moment der Welterschließung enthält die pädagogisch immens wichtige Dimension der Generierung und Konstitution von Wissen für und durch den Einzelnen. Gerade dieses Moment der Herstellung von Weltbezügen in ihrer Bedeutung für Entstehung und Entwicklung von Subjektivität, diese sozusagen „zweite Hälfte des Bildungsbegriffs“, wird bislang von anerkennungstheoretischen Erkundungen kaum aufgegriffen. Das zeigt sich unter anderem darin, dass bei diesen Erkundungen „Subjektivitätsentwicklung“ oft auf „Identitätsentwicklung“ reduziert wird, wobei die Rolle des Bezugs zur Welt als ein universalistischer und depersonalisierter Bedeutungshorizont im Prozess der Entstehung und Entwicklung von Subjektivität außer Acht gelassen wird. Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, den anerkennungstheoretischen Ansatz *auch* auf die Prozesse der Welt-Erschließung und letztlich der Wissensgenerierung des Einzelnen zu beziehen. Letztere wird auszuweisen sein als Medium der Erweiterung und der Anreicherung der Verhältnisse intersubjektiver Anerkennung, an denen das Individuum partizipiert, wobei es zugleich durch die Dynamik seiner Anerkennungsansprüche motiviert ist. Mein Anliegen lässt sich insofern als Versuch der bildungstheoretischen *Erweiterung* des anerkennungstheoretischen Ansatzes interpretieren, die über die bloße bildungstheoretische Anwendung desselben hinausgeht.

Die Realisierung des so skizzierten Unterfangens der vorliegenden Arbeit stützt sich im Wesentlichen auf die Logik der begriffsanalytischen Methodolo-