

Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft

Der mit den Namen des indischen Ökonomen und Nobelpreisträgers Amartya Sen (1992, 2000, vgl. Klasen/Günther 2006) und der US-amerikanischen Philosophin Martha Craven Nussbaum (vgl. 1999, 2006) verbundene Capabilities-Ansatz ist ein international zunehmend diskutierter, gerechtigkeits-theoretischer Ansatz, der die Frage nach einem guten Leben bzw. einer gelingenden praktischen Lebensführung in den Mittelpunkt stellt¹. Der primäre Fokus von Sens *Capability Approach* ist das Arrangement differenter Handlungs- und Daseinsweisen, über das je unterschiedliche Menschen verfügen und damit verbunden die Frage nach ihren positiven Freiheiten, sich für ein als erstrebenswert betrachtetes Leben entscheiden zu können. Demgegenüber schlägt Martha Nussbaum mit ihrem *Capabilities Approach* eine „objektive Liste“ fundamentaler Möglichkeiten und Befähigungen vor, die sie als Grundlage eines erfüllten, gedeihlichen Lebens („human flourishing“) im Sinne komplexer menschlicher Zustände und Handlungsweisen begründet.

Amartya Sen und insbesondere Martha Nussbaum schließen sich dabei mit ihren Begründungen des Capabilities-Ansatzes an eine aristotelische Ethik an, die im „tugendhaften Charakter“ eine wesentliche Bedingung zur Führung eines solchen guten Lebens sieht. Ein solcher tugendtheoretischer Fokus ist für eine Erziehungswissenschaft attraktiv, die sich auf die Komplexität von Lebenswelten und Lebensführungen bezieht und auf AkteurInnen „mit einer konkreten Geschichte, Identität und affektiv-emotionalen Verfassung“ (Benhabib 1989: 460) sowie auf Fragen von „Kultur, also von Haltungen, Einstellungen und symbolisch artikulierten Lebensentwürfen“ (Brumlik 2007: 82). Der aristotelischen Tradition folgend, nimmt der Capabilities-Ansatz über Regeln, Standards, Prinzipien und rationale Abwägungen hinaus auch Bedürfnisse, Neigungen, Empfindungen, Haltungen, Erlebnisperspektiven, Sinn- und Symbolsysteme sowie ästhetische Handlungsmotivationen der AkteurInnen in den Blick und verweist darauf, dass ein gutes Leben nicht nur ein individuelles, sondern immer auch ein soziales Projekt ist.

Mit seinem Bezug auf die aristotelische Tugendlehre stellt sich der Capabilities-Ansatz jedoch zugleich in eine Tradition, derzufolge sich ein gutes Leben dann einstellt, wenn Menschen ihr Leben gemäß einer spezifischen, ihnen ei-

¹ Dies ist auch der Gegenstand der Pädagogik als Disziplin und Profession, wenn es ihr – wie beispielsweise in Rousseaus *Emile* – um das Glück oder, moderner formuliert, um einen gelingenderen Alltag, Wohlergehen (Well-Being) oder Lebensqualität geht.

gentümlichen dispositionalen Anlage und Natur, führen (vgl. Quante 2003). Diese Prämisse alleine ist Anlass genug, um dem Capabilities- Ansatz mit Skepsis zu begegnen. Denn eine solche Konzeptualisierung eines guten Lebens behauptet zumindest, über ein Grundverständnis darüber zu verfügen, was ein „wahres menschliches Leben“ (Marx 1968) sei, um aus diesem eine objektive Bestimmung des Guten und eines gut geführten, erfüllten Lebens abzuleiten. Jeder Versuch, ein gutes, geglücktes oder glückliches Leben in einer solchen Weise substanziell zu bestimmen, gerät in den Verdacht eines metaphysisch-teleologischen Essentialismus. Zumal, wenn in gängigen Interpretationen der aristotelischen Tugendtheorie das gute Leben im Sinne einer Erfüllungen essentieller Anlagen und Fähigkeiten und nicht als Selbstverwirklichung individueller Originalität und Einzigartigkeit in den Blick genommen wird (kritisch: Nussbaum 1999), münden hierauf berufende „Werde-der-du-bist“-Theorien eines gelingenden Lebens (vgl. Horn 2006) schnell in rückwärtsgewandte Formen der Modernisierungskritik, wie sie sich etwa in traditionalistischen Naturrechtsbegründungen aber auch im Zuge des Erstarkens eines neo-konservativen Kommunitarismus finden. Über diese Tradition legitimieren sich auch pädagogische Versuche, verbindlich zu entscheiden, „was die Menschen als ihr Glück anzusehen hätten“ (Seel 1998: 113) und das, was für alle gut sei, auf die Lebensführung beliebiger Dritter zu dekretieren. Eine solche Pädagogik wäre autoritär und stünde aufgeklärten, emanzipatorischen erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen diametral entgegen: Eine allgemeinverbindliche inhaltlich ausgeführte Festlegung des Guten kommt einer Infragestellung liberaler und wertpluralistischer Grundprämissen gleich, die sich die Erziehungswissenschaft auch in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Geschichte und Wirkung mit guten Gründen zu Eigen gemacht hat. Die Dekretierung einer materialen Formulierung des Guten würde nicht nur einer anti-pluralistischen und tendenziell totalitären Anmaßung gleichkommen und „zu einem unerträglichen Paternalismus führen“ (Habermas 1996: 42), sondern wäre auch von Beginn an begründungslogisch kaum zu rechtfertigen. Denn die „Beteiligten müssten vor jeder moralischen Überlegung bereits wissen, was denn das für alle gleichermaßen Gute ist [...]. Aber niemand kann aus der Beobachterperspektive schlicht feststellen, was eine beliebige Person für gut halten soll. In der Bezugnahme auf ‚beliebige‘ Personen steckt eine Abstraktion, die auch den Philosophen[, die Lehrerin oder die Sozialpädagogin *d. Verf.*] überfordert“ (Habermas 1996: 44).

Entwürfe, die vorgeben, über politisch und moralisch stets umstrittene Konzeptionen – wie der des Guten – „objektiv“ entscheiden zu können, münden schnell in Ideologien, die mit modernen Autonomiekonzeptionen kaum zu vereinbaren sind. Der Capabilities-Ansatz gehört nicht zu diesen Ideologien. Zwar baut er auf einer „starken vagen Konzeption des Guten“ (Nussbaum 1995: 456) auf und richtet sich auf die Schaffung und Aufrechterhaltung der sozialen Bedingungen, die es Individuen erlauben, ein gelingendes Leben zu führen. Es sei, so argumentiert Martha Nussbaum, die wesentliche öffentliche Aufgabe, je-

dem Bürger „die materiellen, institutionellen sowie pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden“ (Nussbaum 1999: 24). Allerdings zielt der Capabilities-Ansatz weder darauf, den AkteurInnen von außen zu oktroyieren, was sie als das Gute zu verstehen hätten, noch darauf, ihren Handlungs- und Daseinsfreiraum auf dieses Ziel hin zu verengen, noch befürwortet er (staatlichen) Zwang „to force people into excellence“ (Hurka 1993: 147). Im Gegenteil: Der Capabilities-Ansatz repräsentiert einen jener modernen, liberalen Ansätze der Bestimmung des Guten, die nicht von einem allgemeinen view from nowhere aus, sondern „aus der hypothetischen Perspektive eines beliebigen einzelnen [fragen], was es für sie oder ihn bedeuten kann, nach Wohlergehen und Glück zu streben und Leid, Not, Unglück (soweit es denn geht) zu vermeiden“² (Seel 1998: 114) und denen es mit Blick auf die Ermöglichung eines guten Lebens um den Spielraum von Selbstbestimmung und Autonomie geht.

Der Capabilities-Ansatz nimmt diesen Fokus auf die Möglichkeits- und Freiheitsspielräume von Menschen, ihr eigenes Leben zu führen, systematisch ernst, indem er zwischen „Funktionsweisen“ (*functionings*) und Verwirklichungschancen bzw. Befähigungen (*capabilities*) unterscheidet. Funktionsweisen beziehen sich darauf, ob Menschen tatsächlich etwas Bestimmtes sind oder tun. Demgegenüber richtet sich die Perspektive der Capabilities auf die *objektive Menge* an Möglichkeiten, *unterschiedliche Kombinationen* bestimmter Qualitäten von Funktionsweisen zu verwirklichen. Aus der Perspektive der Verwirklichungschancen geht es also um die *reale, praktische Freiheit* der Menschen, sich für oder gegen die Realisierung bestimmter Funktionen bzw. Lebensführungsweisen *entscheiden* und d. h. eine eigene Konzeption des guten Lebens entwickeln und realisieren zu können (vgl. Sen 1992, 1999). Diese objektiven Realfreiheiten – und nicht bestimmte Funktionsweisen als solche – werden als das zu fördernde Gut verstanden³. Mit dem Capabilities-Ansatz geht es also weniger um die Etablierung eines Zwangs oder einer Disziplinierung zum „Guten“, sondern um die Formulierung von grundlegenden Gelegenheiten und Befähigungen auf deren Ermöglichung Menschen Anspruch haben und die sich als ein Funda-

2 Die wesentliche Frage, so erläutert Martin Seel an der selben Stelle, lautet dann nicht, ‚Was wäre für alle Menschen das Beste‘, sondern [...] ‚Was kann ich (im Vollzug meines Lebens) wollen?‘ (Seel 1998: 114).

3 Wie Martha Nussbaum (2000: 87-88) hierzu erläutert, manifestiert sich ein gutes und vollständiges Leben zwar nur als real gelebtes Leben, d.h. in den tatsächlich verwirklichten Funktionsweisen und nicht nur in hypothetischen, potentiellen Optionalitäten, aber „nichtsdestoweniger ist es für politische Zielsetzungen angemessen, dass wir auf die Befähigungen zielen – und nur auf diese. Ansonsten muss es den BürgerInnen freigestellt sein, ihr Leben selbst zu gestalten. [...] Denn selbst wenn wir sicher wüssten, worin ein gedeihliches Leben besteht und dass eine bestimmte Funktionsweise dafür eine wichtige Rolle spielt, würden wir Menschen missachten, wenn wir sie dazu zwängen, diese Funktionsweise zu realisieren“ (*eigene Übersetzung*).

ment für die Verfolgung und Verwirklichung der verschiedensten Entwürfe eines guten Lebens verstehen lassen⁴ (vgl. Nussbaum 2000).

Das aus der Perspektive des Capabilities-Ansatzes entscheidende Maß ist mithin die Reichweite und Qualität des Spektrums sowie die Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände realisieren zu können. Dieses Maß ist *empirisch* mess- und rekonstruierbar.

Der Capabilities-Ansatz bietet die Möglichkeit, im Spannungsverhältnis zwischen einer sich geisteswissenschaftlich und einer sich sozialwissenschaftlich verortenden Erziehungswissenschaft zu vermitteln und diese im Sinne einer gerechtigkeitstheoretisch angelegten und empirischen fundierten Bildungsforschung weiterzuentwickeln. Dabei stellt der Capabilities-Ansatz die Erziehungswissenschaft vor die Aufgabe, eine relationale Perspektive zu entwickeln, die es erlaubt, den materiell, kulturell und politisch-institutionell strukturierten Raum *gesellschaftlicher Möglichkeiten* in Beziehung zum *akteursbezogenen* Raum der *individuellen Handlungs- und Selbstaktualisierungsfähigkeiten* ihrer AdressatInnen zu setzen. Diese Ermöglichungen und Befähigungen zusammen bestimmen die objektiven Chancen auf Wohlergehen im Sinne eines guten, gelingenden oder „glückseligen“ Lebens. Das in dieser Form zu bestimmende gute Leben ist der zentrale Zielbegriff und Nutzwert der hier vorgeschlagenen gesellschaftsreflexiven Neufundierung einer Erziehungswissenschaft und einer neuen Bildungsforschung, die auf mehr zielt als auf effektive Humankapitalproduktion und Employabilitätssicherstellung.

4 Die von Martha Nussbaum hierzu vorgeschlagene „objektive Liste“ grundlegender menschlicher Capabilities umfasst die Ausbildung von spezifischen körperlichen Konstitutionen, sensorischen Fähigkeiten, Denkvermögen und grundlegenden Kulturtechniken, die Vermeidung von unnötigem Schmerz, die Gewährleistung von Gesundheit, Ernährung und Schutz, die Möglichkeit und Fähigkeit zu Bindungen zu anderen Menschen, anderen Spezies und zur Natur, zu Genuss, zu sexueller Befriedigung, zu Mobilität und schließlich zu praktischer Vernunft und zur Ausbildung von Autonomie und Subjektivität. Ein auf der Grundlage dieser Capabilities fundierter Ansatz, so argumentiert Martha Nussbaum (2000: 88), „kommt dem Ansatz von Rawls sehr nahe, der den Begriff der Primärgüter verwendet. Wir können diese Liste von Capabilities als eine lange Liste von Möglichkeiten für Handlungen und Daseinszustände betrachten, so dass es unabhängig davon, was man ansonsten begehrt, immer vernünftig ist über diese verfügen zu wollen“ (*eigene Übersetzung*).

Literatur

- Benhabib, S.*, 1989: Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie. In: *List, E./Studer, H.* (Hg.): Denkverhältnisse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, M.*, 2007: Soll ich je zum Augenblicke sagen ... Das Glück: Beseligender Augenblick oder erfülltes Leben? In: *Kessl, F./Reutlinger, Ch./Ziegler, H.* (Hg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J.*, 1996: Eine genealogische Betrachtung zum kognitiven Gehalt der Moral. In: *Habermas, J.*: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horn, Ch.*, 2006: Glück/Wohlergehen. In: *Düwell, M./Hübenthal, Ch./Werner, M.* (Hg.): Handbuch Ethik. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Hurka, Th.*, 1993: Perfectionism. Oxford: Oxford University Press.
- Klasen, S./Günther, I.* (Hg.), 2006: Amartya Sen: Perspectives on the Economic and Human Development of India and China. Göttingen: Universitätsverlag.
- Marx, K.*, 1968: Ökonomisch-philosophische Manuskripte. In: MEW 40 (Ergänzungsband 1) Berlin (Ost): Dietz.
- Nussbaum, M.*, 1995: Human Functioning and Social Justice: in Defence of Aristotelian Essentialism. In: *Tallack, D.* (Hg.): Critical Theory: A Reader. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Nussbaum, M.*, 1999: Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, M.*, 2000: Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M.*, 2006: Frontiers of Justice. Cambridge: Harvard University Press.
- Quante, M.*, 2003: Einführung in die Allgemeine Ethik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Seel, M.*, 1998: Wege einer Philosophie des Glücks. In: *Schummer, J.* (Hg.): Glück und Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Sen, A.*, 1992: Inequality Re-examined. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A.*, 2000: Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: DTV.