

IM AUFTRAG DER GÖRRES-GESELLSCHAFT
 HERAUSGEGEBEN VON
 WINFRIED BÖHM, URSULA FROST (GESCHÄFTSFÜHREND), VOLKER LADENTHIN, GERHARD MERTENS
 In Verbindung mit:
 INES MARIA BREINBAUER, WILHELM BRINKMANN, PHILIPP EGGERS, WALTER EYKMAN, HANNA-BARBARA
 GERL-FALKOVITZ, PETER HEESEN, MARIAN HEITGER †, NORBERT HILGENHEGER, HEINZ-JÜRGEN IPLING,
 CLEMENS MENZE †, JÜRGEN REKUS, ANNETTE SCHAVAN, MICHEL SOETARD, RITA SÜSSMUTH
 Schriftleitung: Prof. Dr. Ursula Frost,
 gemeinsam mit Dr. Matthias Burchardt, Dr. Erik Ode und Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich
 Layout: Rita Molzberger, Ingo Reiff

INHALT

PÄDAGOGISCHE RUND-SCHAU

Anselm Böhmer
 Fragile Formate. Bildung als inverse Subjektivierung 337

Johannes Giesinger
 Anerkennung, Autonomie und Erziehung 348

Manuela Pietraß
 Der empirische Unterschied zwischen Lernen und Bildung 361

PÄDAGOGISCHES MAß – PÄDAGOGISCHE VERMESSENHEIT

Thomas Jahnke
 Zur Epistemologie der quantitativen empirischen Bildungsforschung 377

FERMENTE PÄDAGOGISCHER ERKENNTNIS

Wolfram Winger
 Menschenbilder – Menschenbildung. Ein Zusammenhang und seine Konsequenzen 391

Klaus Beck
 Moralischer Universalismus oder moralischer Partikularismus? Eine systematisierende Gegenüberstellung 405

Marcus Erben
 Über die Aufgabe des pädagogischen Geschichtsschreibers 440

AKTUELLE DISKUSSION

Klaus Zierer
 Haltung ist wichtiger als Struktur. Über erziehungswissenschaftliche Irrwege und den Menschen
 als Ausweg 458

TAGUNGSBERICHTE

Sonja Muders/Nicole Vetter
 Praktiken und Diskurse zwischen Bildung, Macht und (Un-)gerechtigkeit – eine Wiener Tagung diskutiert.. 474

Nina Beck
 Kritische Memoranden zum Manifest der Neurowissenschaften 479

BUCHBESPRECHUNGEN

Carola Groppe
 Fernand Braudel (2013): *Geschichte als Schlüssel zur Welt. Vorlesungen in deutscher
 Kriegsgefangenschaft 1941* 484

Martin Nügel
 Nadine Marquardt/Verena Schreiber (2012): *Ortsregister. Ein Glossar zu Räumen der Gegenwart*,
 Joachim Kahlert/Kai Nitsche/Klaus Zierer (Hrsg.) (2013): *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven
 einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* 488

Michael Geiss
 Daniel Stedman Jones (2012): *Masters of the Universe: Hayek, Friedman, and the Birth of
 Neoliberal Politics* 492

PÄDAGOGISCHES GLOSSAR

Mathias Lotz
 Selbstbestimmung 496

PÄDAGOGISCHE RUND-SCHAU

Fragile Formate

Bildung als inverse Subjektivierung

ANSELM BÖHMER

Bildung wird gegenwärtig aus vielerlei Gründen fraglich. Hierbei spielen insbesondere gesellschaftliche Aspekte für die Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen eine Rolle, aber auch das grundsätzliche Fraglichwerden der Legitimation von Bildung, die als Konzept einer teleologischen und auf Vervollkommnung abzielenden Normierung individueller Selbstkonzepte kritisiert wird (vgl. Böhmer 2012). Der vorliegende Aufsatz verfolgt die Absicht, gegenwärtige Diskursstränge einer Problematisierung des Bildungsbegriffes aufzunehmen, um unter Verwendung der mit ihnen einhergehenden Argumentationsfiguren zu einem Verständnis von Bildung vorzudringen, das sich insbesondere der poststrukturalistisch geleiteten und nicht minder der von Seiten der historischen wie empirischen Bildungsforschung vorgebrachten Skepsis stellt. Gewinn einer solchen Darstellung kann insofern die Reformulierung des Bildungsbegriffes unter diskursiv ebenso wie gesellschaftspolitisch in Veränderung begriffenen Rahmenbedingungen sein, um auf diese Weise die mögliche Anschlussfähigkeit des Bildungskonzeptes an jene gesellschaftlichen Transformationen näher bestimmen zu können.

Daher soll hier die *These* vorgestellt und geprüft werden, dass Bildung derjenige Prozess sei, in dem Menschen auf die ihnen entgegen kommenden Verhältnisse (vgl. Witte 2010, S. 150) antworten und auf diese Weise temporäre Formate ihrer Existenz gestalten. Diese Formate der Existenz sind im Sinne einer Subjektivierung von materiellen, historischen, sozialen, kulturellen und politischen Vorgaben bestimmt, gestatten aber dennoch *innerhalb* ihrer Grenzen unterschiedliche Spielräume der Ausgestaltung. Um diese Auffassung historisch verorten (1), unter der Maßgabe einer kritischen Sichtung der tradierten Wissensbestände darlegen (2) und sodann einer revidierten Position zuführen zu können (3), werden im Folgenden Theoriebestände herangezogen, die sich der Reflexion auf die Positionierung der Bildungsdebatte innerhalb gesellschaftlicher Veränderungsprozesse dadurch als angemessen erweisen, dass sie diese Umgestaltungen aufgreifen, ihnen inhaltliche Ergänzungen zuteil werden lassen und somit schließlich – in Nuancen – eine gleichfalls transformierte Bildungskonzeption ergeben können (4).

Anerkennung, Autonomie und Erziehung

JOHANNES GIESINGER

Während die moderne Pädagogik Autonomie, Selbstbestimmung oder Mündigkeit als Ziel von Erziehung definierte, sind in den vergangenen Jahrzehnten starke Vorbehalte gegen diese Ideen laut geworden. In der neueren deutschsprachigen Erziehungsphilosophie, die von postmodernen oder poststrukturalistischen Denkformen geprägt ist, hat sich weitgehend die Auffassung durchgesetzt, dass Autonomie als Illusion zu betrachten ist (vgl. Meyer-Drawe 1990; Schäfer 1996; Nordström 2009; Ricken 1999; Rieger-Ladich 2002).

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf einen zentralen Einwand gegen die Idee der Autonomie: Da das menschliche Selbst sozial, relational oder intersubjektiv konstituiert ist, kann es keine echte Autonomie geben. Dieser Grundgedanke scheint auch folgenden Ausführungen von Sabine Reh und Norbert Ricken zu Grunde zu liegen:¹

»Wenn mit Anerkennung [...] eine grundsätzliche, theoretisch gesprochen: kategoriale Weichenstellung einhergeht, dann ist es weder plausibel noch konsequent, sie bloß als Mittel und Phase zu denken, die dann aufhört, wenn Autonomie und Identität erreicht ist. Vielmehr ist Anerkennung eine grundsätzliche Struktur – was dann auch dazu führt, dass jeweilige Identitäts- und Autonomieverständnis[se] reformuliert werden müssen [...]. Folgt man dieser Perspektive, dann taucht Anerkennung als Struktur und Existenz auf und muss auch als durchgängiges Medium verstanden werden – mit der Folge, dass Identität gerade nicht mehr als Selbsttransparenz und souveräne Autonomie, sondern als dezentrierte, relational bedingte Form der Selbstheit konzipiert werden muss« (Reh/Ricken 2012, S. 41).

Wird die Idee der intersubjektiven Verfasstheit des Menschen ernst genommen, so diese Autoren, lässt sich die Vorstellung nicht halten, wonach Personen über »souveräne Autonomie« verfügen. Die obigen Formulierungen schließen nicht aus, dass auf der Basis der Anerkennungstheorie ein *relationales* Autonomieverständnis entwickelt werden könnte.² Allerdings stehen Reh und Ricken Axel Honneths relationaler Autonomiekonzeption ablehnend gegenüber. Gegen Honneth (1994) nämlich richten sich die zitierten Bemerkungen, in denen unter anderem unterstellt wird, Honneth betrachte Anerkennung als bloßes Mittel zur Herstellung einer von intersubjektiven Bezügen unabhängigen Form von Identität und Autonomie. Honneth nimmt jedoch keineswegs an, dass nur Heranwachsende auf Anerkennung angewiesen sind. Vielmehr wird Anerkennung als allgemeine Bedingung von Autonomie gesehen (vgl. Anderson/Honneth 2005).

Interessanterweise scheinen Reh und Ricken davon auszugehen, dass Autonomie durchaus möglich wäre, wenn Anerkennung nur »als Mittel und Phase« zu denken wäre, also bloß als Entwicklungsbedingung des Selbst, nicht aber als konstitutiv für menschliche Subjektivität. Jedoch scheint die Sinnhaftigkeit des Autonomieideals

auch dann in Frage gestellt, wenn Anerkennung »nur« für den primären Aufbau des Selbst, nicht aber für das Leben als Erwachsener relevant ist. Wenn wir nämlich in Kindheit und Jugend wesentlich durch intersubjektive Erfahrungen geprägt werden, so ist unklar, wie wir uns je wirklich von diesen absetzen können.

In Abgrenzung gegen Honneth entwickeln Reh und Ricken einen basalen Begriff von Anerkennung, der nicht auf intersubjektive Formen der Bestätigung oder Wertschätzung fokussiert, sondern ganz unterschiedliche Arten der »Adressierung« einschließt (vgl. auch Balzer/Ricken 2010, S. 53ff). Ihre Auffassung lautet also, dass die moderne Idee souveräner Autonomie nicht mit der Vorstellung vereinbar ist, wonach das Selbst sich in Praktiken der Adressierung konstituiert. Honneths relationales Autonomieverständnis basiert demgegenüber auf der Annahme, dass Anerkennung die Autonomie der Person nicht unterminiert, sondern allererst ermöglicht. Gemäß dieser Auffassung können wir nicht autonom werden und sein, wenn wir von anderen nicht geliebt, sozial wertgeschätzt und respektiert werden und damit Gelegenheit haben, die entsprechenden Formen des Selbstverhältnisses (Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstachtung) zu entwickeln und aufrechtzuerhalten.

Mit dem Begriff der Anerkennung – allerdings mit zwei unterschiedlichen Verwendungen – verbinden sich also entgegengesetzte Thesen zum pädagogischen Problem der Autonomie. Vor diesem Hintergrund gehe ich zunächst auf zwei bekannte Konzeptionen von Autonomie ein, die beide keinen relationalen Charakter haben. Kants Konzeption autonomer Subjektivität ist einer der wichtigsten Bezugspunkte postmoderner Kritik (1.). Harry Frankfurt's Auffassung, welche die neuere angelsächsische Autonomiedebatte wesentlich prägte, wurde dagegen bisher in der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie kaum rezipiert (2.). Auf dieser Basis diskutiere ich Honneths Sichtweise, die er in Zusammenarbeit mit Joel Anderson präzisiert hat (3.), bevor ich meine eigene Position umreiße (4.).

1. Kant über Autonomie und Erziehung

Kant verwendete den ursprünglich nur auf Staatswesen bezogenen Begriff der Autonomie (Selbstgesetzgebung) zur Charakterisierung individuellen Handelns. Autonom ist nach Kant das Handeln einer Person, die sich – in Absetzung von natürlichen Impulsen – dem in der Vernunft vorgegebenen moralischen Gesetz unterwirft. Diese Autonomievorstellung ist also nicht für beliebige Handlungsorientierungen offen, sondern erstens rationalistisch ausgerichtet und zweitens an die Befolgung moralischer Normen geknüpft.

Hintergrund des hier in Anspruch genommenen Verständnisses von Vernunft ist die strikte Trennung zweier Sphären – der intelligiblen (oder noumenalen) und der empirischen (phänomenalen) Sphäre. Vernunft, Moralität und Autonomie sind außerhalb der empirischen Sphäre angesiedelt. Als vollständig autonom kann das Handeln einer Person nur dann gelten, wenn es seine Quellen nicht im empirischen Bereich hat, sondern vom noumenalen Selbst im Einklang mit dem vernünftigen Moralgesetz angestoßen wird.³

Es ist unmittelbar klar, dass eine solche Vorstellung von autonomem Handeln mit der Idee der relationalen Verfasstheit des menschlichen Selbst unvereinbar ist. Das noumenale Selbst besteht unabhängig von sozialen Erfahrungen. Hingegen ist das empirische Selbst durchaus in soziale Kontexte eingebettet und verändert sich durch Erziehung und Sozialisation. Autonom ist der Mensch gemäß Kant jedoch nur dann, wenn er sich *nicht* von dem bestimmen lässt, was er von seinem sozialen Umfeld gelernt hat, sondern sich an den unveränderlichen Gesetzen der Vernunft orientiert. Dies wirft die Frage nach der Rolle der Erziehung auf: Kann es überhaupt eine Erziehung zur Autonomie geben, wenn das autonome Selbst unabhängig von Erziehung ist? Die Erziehung zu moralischer Autonomie besteht für Kant – abgesehen von vorgängigen Prozessen der Disziplinierung – darin, die Vernunfttätigkeit des Kindes anzustoßen. Das Kind soll dazu angeregt werden, moralische Handlungsorientierungen kraft seiner eigenen Vernunft »in sich selbst« zu finden. Erziehung soll das Kind bei der Entdeckung und Entwicklung seines wahren – von relationalen Bezügen unabhängigen – Selbst unterstützen.

Kant ist nicht der von Honneth vertretenen Auffassung, wonach menschliche Autonomie auf Anerkennung angewiesen ist. Selbstachtung (oder Selbstschätzung) entsteht gemäß Kant nicht aus Erfahrungen der Anerkennung oder Achtung, sondern aus dem autonomen moralischen Handeln selbst. Der Mensch verliert seine Selbstachtung oder Würde nicht dadurch, dass er von anderen gedemütigt wird, sondern durch eigene moralische Verfehlungen (vgl. dazu auch Koch 2001).

Hingegen kann man mit Kant der von Reh und Ricken vertretenen These zustimmen, wonach ein intersubjektiv verfasstes Selbst nicht autonom sein kann. Wie andere erziehungsphilosophische Autoren akzeptieren diese beiden das spezifische Gepräge, das Kant dem Autonomiebegriff gegeben haben, bestreiten aber, dass Menschen autonom sein können.

Diese Grundhaltung spricht auch aus Käte Meyer-Drawes einflussreichem, allerdings nicht pädagogisch ausgerichteten Buch *Illusionen von Autonomie*: »Die Illusion von Autonomie kann als Illusion begriffen werden und gerade deshalb maßgebliche Kraft entfalten, weil sie sich kritisch gegen reale Verstrickungen wendet« (Meyer-Drawe 1990, S. 12). Einerseits wird Autonomie hier als Illusion bezeichnet. Damit ist gemeint, dass die von Descartes oder Kant formulierten Theorien des Selbst der Verfasstheit des Menschen nicht entsprechen. Andererseits wird aber von *realen* Verstrickungen gesprochen, zu deren Kritik der illusionäre Begriff der Autonomie herangezogen werden soll. Wenn aber diese Verstrickungen – in welchem Sinne auch immer – real sind, so kann man sich fragen, ob kein Zustand denkbar ist, in dem diese Verstrickungen nicht vorhanden oder abgemildert sind. Wenn es reale Formen von Nicht-Autonomie gibt, warum sollte es dann nicht auch reale Formen von Autonomie geben?

Die Frage ist deshalb, ob sich die Idee der Autonomie in einer Weise fassen lässt, die a) mit den empirischen Gegebenheiten des menschlichen Lebens vereinbar ist und b) die Identifikation und Kritik autonomiefeindlicher Erziehungsformen möglich macht.⁴ Eine Autonomie-Konzeption, welche zumindest dem ersten dieser Kriterien

zu genügen scheint, hat sich im Anschluss an Frankfurts Überlegungen zur Freiheit des Willens entwickelt.⁵

2. Frankfurt und die Idee der Autonomie

Mit Frankfurt kann man Autonomie als Fähigkeit sehen, nach denjenigen Wünschen zu handeln, mit denen man sich vollumfänglich identifiziert.⁶ In der neueren philosophischen Debatte werden auf dieser Basis zwei Aspekte von Autonomie unterschieden – Kompetenz und Authentizität (vgl. Christman 2011). Kompetenz umfasst unter anderem gewisse rationale Fähigkeiten, Selbstkontrolle, sowie die Freiheit von psychischen Störungen oder systematischer Selbsttäuschung. Authentizität bezeichnet das Verfügen über eigene – oder eben authentische – Einstellungen. Sie wird in Frankfurts Modell durch Akte der Identifikation hergestellt: Indem ich mich mit bestimmten Wünschen oder Wertvorstellungen identifiziere, mache ich sie mir zueigen. Kompetenz ermöglicht mir, gemäß diesen Einstellungen zu handeln.

Wie Kant geht Frankfurt von der reflexiven Struktur des menschlichen Selbst aus. Im Gegensatz zum Tier ist der Mensch nicht von Impulsen getrieben, sondern kann sich fragen, wie er handeln soll. In Frankfurts Begrifflichkeit ausgedrückt bedeutet dies, dass er Wünsche (bzw. *Volitionen*) zweiter Stufe ausbilden kann, die sich auf Wünsche erster Stufe beziehen – erstere drücken aus, dass die Person nach einem bestimmten Wunsch erster Stufe handeln oder nicht handeln will. Autonom ist eine Person nach diesem Modell, wenn es ihr gelingt, nach dem Wunsch (erster Stufe) zu handeln, nach dem sie – auf Grund eines Wunsches zweiter Stufe – handeln will. Typische Fälle mangelnder Autonomie ergeben sich aus Süchten oder inneren Zwängen, die dazu führen, dass Personen nicht im Einklang mit denjenigen Wünschen handeln, mit denen sie sich identifizieren.

Diese relativ anspruchslose Autonomiekonzeption lässt manche der klassischen Kritikpunkte, die gegen die Idee der Autonomie vorgebracht werden, hinfällig erscheinen. Sie beruht nicht auf der Annahme eines nicht-empirischen Selbst, das Handlungen auslöst, und auch nicht auf einer anspruchsvollen Vorstellung von Rationalität. Zudem ist das Modell nicht intellektualistisch ausgerichtet – es setzt zwar eine basale Form von Reflexivität voraus, geht aber nicht mit der Idee einher, dass nur diejenigen Handlungen autonom sein können, die auf kritischer Selbstreflexion gründen.⁷ Schließlich ist die Konzeption auch nicht an bestimmte Wert- und Moralvorstellungen gebunden, sondern inhaltlich neutral.

Hingegen setzt sie ein gewisses Maß an Selbsttransparenz voraus: Personen können nur frei sein, wenn sie sich der für sie wichtigen Wünsche bewusst sind. Das Handeln nach unbewussten Motiven gilt gemäß diesem Modell als unfrei. Wäre das menschliche Tun mehrheitlich oder ausschließlich von unbewussten Impulsen bestimmt, so könnte von Autonomie keine Rede mehr sein. Auch setzt Frankfurt voraus, dass Menschen oftmals in der Lage sind, ambivalente Einstellungen in einen Akt der Identifikation zu überführen. Sein Modell eignet sich hervorragend zur Beschreibung von Ambivalenzen, betrachtet diese aber als freiheitsgefährdend. Die

Annahme ist, dass Personen sich zumindest zu bestimmten Zeitpunkten klar festzulegen vermögen.

Aus Sicht einer relationalen Konzeption von Identität oder Autonomie wird man bemängeln, dass dieses Modell der relationalen Einbettung des Selbst – und auch seiner relationalen Geschichte – keinerlei Beachtung schenkt: Wie individuelle Akte der Identifikation in erzieherischen und sozialisatorischen Prozessen zustande kommen, wird offengelassen. Um zu beurteilen, ob eine Person und ihr Handeln autonom sind, muss man ausschließlich die interne Struktur ihrer Wünsche beachten, nicht aber das soziale und kulturelle Umfeld, das diese Wünsche beeinflusst.

Gerade diese Gleichgültigkeit gegenüber relationalen Faktoren hat zur Konsequenz, dass der Konflikt zwischen a) der These von der relationalen Verfasstheit des Menschen und b) der Idee menschlicher Autonomie sich auflöst. Die Annahme, wonach das menschliche Selbst sich durch intersubjektive Adressierung konstituiert, schließt nämlich keineswegs aus, dass Personen bestimmte Einstellungen als ihre eigenen akzeptieren und auf dieser Grundlage autonom werden können. Daraus kann man weiter schließen, dass jegliche Art der pädagogischen Adressierung, welche die Fähigkeit zur reflexiven Identifikation nicht beeinträchtigt, ein authentisches Selbst hervorbringt. Dies bedeutet unter anderem, dass die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Authentizität nicht auf moralisch relevante Formen der Anerkennung – Respekt, Wertschätzung oder Liebe – angewiesen ist. Die Frage nach der richtigen Erziehung kann sich im Rahmen des Frankfurt-Modells allenfalls auf die Kompetenzbedingungen von Autonomie richten: So ist beispielsweise anzunehmen, dass die Entwicklung von Selbstkontrolle pädagogisch gefördert werden kann.

Verwendet man das Frankfurt-Modell im pädagogischen Kontext in normativer Absicht, so lassen sich zwar gewisse pädagogische Praktiken als unangemessen zurückweisen, aber viele Formen von Erziehung, die man intuitiv als manipulativ oder repressiv einstufen würde, entgehen dieser Kritik. Aus Sicht von Reh und Ricken ist dies nicht beunruhigend. Diese Autoren wollen weder einen normativ gehaltvollen Begriff von Anerkennung, noch ein pädagogisches Ideal von Autonomie oder Authentizität verteidigen, sondern lediglich erläutern, wie sich das menschliche Selbst in Praktiken intersubjektiver Adressierung bildet.⁸ Entsprechend stellen sie keine theoretischen Mittel zur normativen Beurteilung unterschiedlicher Formen pädagogischer Adressierung bereit. Eine moralische Kritik verfehlter Erziehungsprozesse ist hingegen auf der Basis von Honneths Anerkennungs- und Autonomietheorie möglich.

3. Anerkennung als Bedingung von Autonomie

Anderson und Honneth schreiben: »The key initial insight of social or relational accounts of autonomy is that full autonomy – the real and effective capacity to develop and pursue one's own conception of a worthwhile life – is achievable only under socially supportive conditions« (Anderson/Honneth 2005, S. 130). Die Autoren gehen von einer Kernvorstellung von Autonomie aus, welche die Fähigkeit zur

Entwicklung und Verfolgung einer eigenen Konzeption des Guten umfasst. In dieser Formulierung können die genannten Aspekte der Authentizität und der Kompetenz identifiziert werden: Personen sollen erstens über eine eigene – authentische – Auffassung vom guten Leben verfügen, und sie sollen zweitens die nötigen Kompetenzen zu deren Verfolgung haben.

Bei dieser Kernidee lassen es die Autoren aber nicht bewenden. Sie vertreten die These, wonach »volle Autonomie« nur unter der Bedingung intersubjektiver Anerkennung – welche ihrerseits als Bedingung eines positiven Selbstverhältnisses gesehen wird – möglich ist. Selbstachtung, welche durch Respekt bedingt ist, ermöglicht dem Einzelnen, sich als Person mit vollem moralischem Status zu sehen, dem Status, normative Ansprüche zu stellen. Auf dieser Grundlage fühlen sich Personen berechtigt, gemäß ihrer eigenen Auffassung vom Guten zu leben. Eine basale Form von Selbstvertrauen, die durch Liebe und Fürsorge entsteht, stellt sicher, dass Personen ihren eigenen Wünsche und Gefühlen trauen können. Soziale Wertschätzung ermöglicht den Aufbau eines Selbstwertgefühls, welches die Voraussetzung dafür ist, dass Personen ihre Tätigkeiten und Projekte als sinnvoll erleben. Ob man der eigenen Lebensform einen Sinn zuschreiben kann, hängt – wie Anderson und Honneth hervorheben – in hohem Maße von in der kulturellen Umgebung vorherrschenden Bewertungen ab: »[A] socio-cultural environment that is hostile to considering what one does meaningful is *demoralizing*. Because of the way they can undermine self-esteem, systematic patterns of denigration thus pose a threat not merely to the happiness or identity but to the *agency* of those affected« (ebd., S. 137).

Die von Anderson und Honneth formulierte These lautet, dass Anerkennung sowohl für die Entwicklung, als auch für die Aufrechterhaltung von Autonomie erforderlich ist. Auf dieser Basis könnte man so weit gehen, Anerkennungsbeziehungen als *konstitutiv* für die autonome Praxis selbst zu betrachten.⁹ Das bedeutet, dass eine bestimmte Art von Relationalität gewissermaßen im Begriff der Autonomie enthalten ist. Dies wiederum heißt, dass Personen, die nicht in Beziehungen leben, welche von wechselseitiger Anerkennung getragen sind, nicht als autonom gelten können.

Diese Auffassung, die von Anderson und Honneth nicht explizit verteidigt wird,¹⁰ erscheint insbesondere dann problematisch, wenn man Autonomie als Bedingung für Respekt betrachtet: Dann müsste man absurderweise annehmen, dass nur diejenigen Personen (in ihrer Autonomie) respektiert werden müssen, die bereits respektiert werden, da nur sie autonom sind. Umgekehrt müssten diejenigen Personen, die aktuell keinen Respekt erfahren, sondern bevormundet oder unterdrückt sind, auch nicht respektiert werden. Auch bei Kindern wäre fehlende Anerkennung oder Selbstachtung ein Grund dafür, sie nicht in ihrer Autonomie zu respektieren. In der Tat wird Kindern gewöhnlich kein vollwertiges Recht auf Autonomie zugesprochen, aber nicht auf Grund mangelnder Anerkennung, sondern weil angenommen wird, dass sie gewisse Kompetenzbedingungen (Rationalität, Selbstkontrolle) nicht erfüllen oder noch nicht über authentische Einstellungen verfügen. Es wird näher zu diskutieren sein, inwiefern die Idee des Respekts vor der Autonomie im pädagogischen Kontext Anwendung finden kann (vgl. 4.).

Betrachtet man Autonomie als Erziehungsziel, so stellt sich die Frage, ob Anerkennung als Entwicklungsbedingung von Autonomie gelten kann. Einerseits scheint es plausibel, dass die Entwicklung von Selbstachtung – deren Verhältnis zur Autonomie wiederum näher zu klären wäre – durch Anerkennung ermöglicht wird. Andererseits ist es problematisch anzunehmen, dass Selbstachtung sich nur unter der Bedingung von Anerkennung entwickeln kann. Es scheint möglich, Selbstachtung in Situationen zu bewahren oder allererst zu entwickeln, in denen man keinen Respekt erfährt. Die Beziehung zwischen einer von Anerkennung bestimmten Erziehungspraxis und der Entstehung eines positiven Selbstverhältnisses ist demnach kontingent. Anders gesagt: Betrachtet man eine Geschichte der Anerkennung als konstitutiv für Autonomie, so impliziert dies ein deterministisches Verhältnis zwischen erzieherischem Handeln und dessen (langfristigen) Wirkungen. Nur unter dieser Bedingung nämlich kann man annehmen, dass Anerkennung im Erziehungsprozess *notwendig* zu Autonomie führt, während Geringschätzung oder Missachtung die Entwicklung von Autonomie verunmöglichen.

4. Anerkennung, Autonomie und Erziehung

Wie aber lässt sich der Zusammenhang zwischen Anerkennung und Autonomie sinnvollerweise verstehen? In einem *ersten* Schritt vertrete ich im Anschluss an Frankfurt – gegen Reh und Ricken – die Auffassung, dass die relationalen Bedingungen menschlichen Aufwachsens die Ausbildung von Autonomie (und Authentizität) nicht von vornherein ausschließen. In einem *zweiten* Schritt versuche ich zu klären, inwiefern Anerkennung im Prozess der Entwicklung eines autonomen Selbst von Belang sein könnte. Dabei stütze ich mich *zum einen* auf die Annahme, wonach Anerkennung die Entwicklung von Autonomie begünstigt, *zum anderen* auf die Idee des Respekts vor der aktuellen Autonomie des Kindes.

Frankfurt geht von der Auffassung aus, wonach Einstellungen unsere eigenen (d.h. authentisch) sind oder werden, insofern wir uns mit ihnen identifizieren. Christine Korsgaard nimmt diesen Gedanken als Ausgangspunkt, betont aber stärker als Frankfurt die Bedeutung des Handelns. Zudem trägt sie dem diachronen Charakter des menschlichen Lebens Rechnung. Ihre Erwägungen setzen bei einer Problemstellung an, die sie als »Paradox der Selbstkonstituierung« bezeichnet (Korsgaard 2009, S. 35): Entweder, wir sind noch nicht da, d.h. wir sind noch *niemand*. Dann stellt sich die Frage, wie wir uns selbst konstituieren oder schaffen können. Oder es gibt uns schon. Dann aber müssen wir uns gar nicht mehr konstituieren. Korsgaard präsentiert ihre eigene Position zum Problem der Selbstkonstituierung als Ausweg aus diesem Paradox. Ihrer Ansicht nach konstituieren wir uns durch fortgesetztes Handeln: Wir mögen bei Geburt noch *niemand* sein, entwickeln aber im Laufe der ersten Lebensjahre die Fähigkeit zu reflexivem Handeln. Als handelnde Personen identifizieren wir uns ständig mit gewissen Handlungsgründen und weisen andere zurück. Dadurch baut sich unsere *praktische Identität* auf, die unser weiteres Tun bestimmt, im Handeln aber auch modifiziert werden kann. Korsgaard hebt hervor, dass viele unserer zentralen Handlungsgründe nicht auf einer freien und bewussten

Wahl beruhen. Sie habe nie gewählt, Amerikanerin zu sein oder die Tochter ihrer Eltern. Korsgaard führt aus: »Whenever I act in accordance with these roles and identities, whenever I allow them to govern my will, I endorse them, I embrace them, I affirm once again that I am them. In choosing in accordance with these forms of identity, I make them my own« (ebd., S. 43).

Diese Grundidee lässt sich auf den pädagogischen Kontext anwenden: Wir werden »wir selbst«, indem wir in bestimmte Rollen und Praktiken hineinwachsen und uns so die entsprechenden Handlungsgründe *zueigen* machen. Dieser Prozess der Selbstwerdung steht unter zwei Arten sozialer Bedingungen. Zum einen findet er im Rahmen intersubjektiver Beziehungen statt, in denen Kinder von Bezugspersonen in spezifischer Weise »adressiert« werden. Zum anderen entwickelt sich das Selbst durch Übernahme von in der kulturellen Gemeinschaft vorgegebenen Denk- und Handlungsmustern. Auf der Grundlage von Korsgaards Modell könnte man die auf Frankfurt zurückgehende Auffassung stützen, wonach es für die Entwicklung des autonomen Selbst gleichgültig ist, welches die relationalen und kulturellen Bedingungen des Aufwachsens sind: In jedem Fall wird man durch das handelnde Hineinwachsen in einen sozialen Kontext man selbst.

Diese Auffassung ist möglicherweise selbst dann plausibel, wenn man Frankfurts radikale Annahme ablehnt, wonach die (soziale) Entstehungsgeschichte individueller Einstellungen nicht von Belang ist: Insofern der Mensch kein vorgegebenes Selbst besitzt, sondern erst durch Erziehung und Sozialisation »jemand« wird, scheint jede Art der Erziehung zur Selbstwerdung beizutragen. Das primäre Selbst, das wir in unserer Kindheit entwickeln, ist *unser* Selbst – wir haben kein anderes. Eine Auffassung dieser Art vertritt Robert Noggle (2005). Er hält fest: »[A]n element is authentic to a person just in case it bears the right relation to her true self. Before the self initially arises, there is no other self for the initial self to bear any authenticity-grounding relation to« (Noggle 2005, S. 103). Auf dieser Grundlage verteidigt er die Position, dass jegliche Art (früher) Erziehung zur Entwicklung authentischer Einstellungen führt. Autoritäre, manipulative oder unterdrückerische Formen von Erziehung können die Authentizität entstehender Einstellungen nicht beeinträchtigen, weil noch kein authentisches Selbst vorhanden ist, auf Grund dessen neu erworbene Einstellungen als inauthentisch zu bezeichnen wären.

Allerdings kann man Noggles Auffassung anzweifeln, wonach Kinder nicht über authentische Einstellungen verfügen. Gewisse emotionale Bindungen oder Werthaltungen von Kindern, so könnte man argumentieren, sind durchaus als authentischer Ausdruck ihres Selbst zu sehen. So wird – unter Verweis auf Frankfurts Begriff des *caring* – die Ansicht vertreten, dass sich bereits kleine Kinder um Personen, Tätigkeiten, Dinge oder Ideale besonders *kümmern* (vgl. Mullin 2007; 2014; Jaworska 2007; Betzler 2011; Baumann/Bleisch 2014). Es scheint plausibel anzunehmen, dass solche emotionalen Einstellungen in einem zumindest provisorischen Sinne *authentisch* sind: Sie drücken einen elementaren Aspekt des kindlichen Selbst aus. Die Bindungen von Kindern an ihre engsten Bezugspersonen etwa sind nicht nur äußerst stabil. Man kann auch davon ausgehen, dass der Verlust dieser Einstellungen zu einem

Bruch in der Identität des Kindes führen würde. Ältere Kinder bilden – teils auf der Basis elementarer »caring attitudes« – eigene Wertvorstellungen aus, auf Grund derer sie ihr Tun oftmals in erstaunlich selbstkontrollierter Weise organisieren.

Auf dieser Grundlage lässt sich argumentieren, dass die Authentizität des kindlichen Selbst durch gewisse Erziehungspraktiken, bei denen dem Kind Wertvorstellungen oder Überzeugungen aufgedrängt oder aufgezwungen werden, möglicherweise beeinträchtigt wird. Ein Mangel an Anerkennung hat jedoch nicht notwendigerweise diese Form. Wenn Schüler im Unterricht wegen schlechter Leistungen bloßgestellt werden, oder wenn man sie wissen lässt, dass ihre Meinungen und Wünsche im schulischen Alltag »nicht zählen«, so drückt sich eine Geringschätzung anderer Art aus. Die Frage ist, inwiefern dadurch die Entwicklung von Autonomie bedroht ist.

Der Mangel an Selbstachtung oder Selbstwertgefühl, der mit fehlender Anerkennung typischerweise einhergeht, wird die Handlungsfähigkeit von Personen – von Erwachsenen und Kindern – kaum unberührt lassen. Eine problematische Selbstbeziehung äußert sich in der Einstellung zu den eigenen Wünschen, Überzeugungen, Zielen oder Projekten. Wenn wir unsere Projekte nicht sinnvoll finden, schwindet die Motivation, sie zu verfolgen. Zudem fühlen wir uns nur berechtigt, eigene Ziele zu verfolgen, wenn wir über Selbstachtung verfügen. Man könnte also sagen, dass das Fehlen einer positiven Selbstbeziehung unsere *Kompetenz* zum Handeln nach eigenen Einstellungen beeinträchtigen kann.

Mangelnde Anerkennung berührt aber nicht nur die Kompetenzbedingungen von Autonomie, sondern auch die Authentizitätsbedingungen. Die Verunsicherung bezüglich der eigenen Gefühle, der Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeiten und der Legitimität von Ansprüchen, die durch Geringschätzung und Missachtung entstehen kann, entmutigt Personen nicht nur in der Verfolgung eigener Projekte, sondern auch in der Weiterentwicklung ihrer Einstellungen. Ist sich jemand unsicher, ob seine Tätigkeiten oder Wertvorstellungen relevant oder sinnvoll sind, so fehlt ihm das Vertrauen, sich weiter darauf zu verlassen. In der Begrifflichkeit Harry Frankfurts könnte man sagen, dass die Identifikation mit bestimmten Einstellungen fragwürdig wird. Erfahrungen fehlender Anerkennung können zur Entfremdung vom bisherigen Selbstverständnis führen. Bei Kindern können solche Erfahrungen den Aufbau einer stabilen praktischen Identität stören. Zum einen kann ein Mangel an Anerkennung bereits die Entwicklung basaler authentischer Einstellungen, z. B. der Bindungen an Personen oder Tätigkeiten, behindern. Zum anderen kann dadurch die Weiterentwicklung dieser provisorischen Einstellungen – und damit des eigenen normativen Selbstverständnisses – gestört werden.

Anerkennung begünstigt demnach die Entwicklung von Autonomie, aber dies bedeutet nicht, dass Personen, die in der Kindheit unter fehlender Anerkennung leiden, unter keinen Umständen autonom werden können. Diese Überlegungen beruhen auf probabilistischen Annahmen zum kausalen Zusammenhang zwischen bestimmten pädagogischen Praktiken und ihren Effekten. Davon zu unterscheiden ist eine Herangehensweise, die sich direkt auf das Prinzip des Respekts stützt. Demnach ist Respekt *an sich* gefordert und nicht weil es positive Effekte für den Aufbau von

Selbstachtung oder Autonomie hat. Man könnte hier von einem deontologischen – im Gegensatz zu einem konsequenzialistischen – Ansatz sprechen. Respekt für Personen und deren Autonomie setzt gewisse Eigenschaften auf Seiten dieser Personen voraus: Nur wenn Kinder als in einem zumindest rudimentären Sinne autonom gelten können, können sie in ihrer Autonomie respektiert werden. Wie angedeutet, können bereits kleine Kinder Einstellungen verfügen, die in einem provisorischen Sinne authentisch sind. Zudem besitzen sie im Ansatz auch die Fähigkeit (oder Kompetenz), nach ihren eigenen Einstellungen zu handeln. Da jedoch ihre rationalen Fähigkeiten und ihre Selbstkontrolle, ebenso wie ihre praktische Identität, noch in Entwicklung begriffen sind, wird man Kindern kaum ein volles Recht auf Autonomie zusprechen können (vgl. auch Mullin 2014). Die Forderung danach, sie in ihrer Autonomie zu respektieren, muss also mit gewissen Formen der Bevormundung und Erziehung vereinbar sein. Man wird allerdings annehmen können, dass das Handeln gegen bestimmte kindliche Entscheidungen, die auf Einstellungen beruhen, welche dem Kind selbst sehr wichtig sind, mit *ernsthaften moralischen Kosten* (vgl. Jaworska 2007) verbunden sind. Dies bedeutet aber nicht, dass Eltern oder Erzieher nicht berechtigt sind, solchen Entscheidungen zuwiderzuhandeln, wenn sich dies für den Schutz oder die Förderung grundlegender kindlicher Interessen als nötig erweist.

In dieser letzten Überlegung erscheint der Autonomiebegriff als notwendige Bedingung für Respekt, nicht als pädagogische Zielvorstellung. Es ist wichtig festzuhalten, dass der Autonomiebegriff im pädagogischen Kontext diese beiden *Funktionen* übernehmen kann. Die radikale poststrukturalistische Kritik richtet sich typischerweise gegen Autonomie in der zweitgenannten Funktion: Es wird behauptet, dass Kinder nicht autonom *werden* können. Ist Autonomie illusorisch, so stellt sich aber auch die Frage, inwiefern sie in ihrer *aktuellen* Autonomie respektiert werden können und sollen. Man könnte die Auffassung vertreten, Personen sollte die Fähigkeit zur Autonomie *unterstellt* werden. Hat aber diese Unterstellung keinen Anhalt in der »Realität«, so muss man fragen, inwiefern auf dieser Basis die unterschiedliche Behandlung von Kindern und Erwachsenen zu rechtfertigen ist. Entweder sind beide Gruppen in Wirklichkeit nicht autonom, dann aber ist unklar, warum man Erwachsenen Autonomie unterstellen sollte, Kindern aber nicht. Oder die Autonomieunterstellung beruht doch auf realen Unterschieden in der Handlungsfähigkeit von Kindern und Erwachsenen. Dann aber wird die radikale Kritik an der Autonomievorstellung fragwürdig.

Fazit

In diesem Beitrag werden folgende Thesen vertreten:

1. Das Faktum der intersubjektiven Verfasstheit des menschlichen Selbst macht Autonomie nicht *per se* unmöglich. Personen können authentisch und autonom werden, indem sie im Rahmen intersubjektiver Beziehungen in eine vorgegebene kulturelle Lebensform hineinwachsen und sich deren Gehalte aneignen.

2. Anerkennung sollte nicht als konstitutiv für Autonomie betrachtet werden. Es ist nicht angebracht, Personen nur dann als autonom zu betrachten, wenn sie aktuell Anerkennung erfahren. Ebenso wenig sollte angenommen werden, dass Kinder nur dann autonom werden können, wenn sie konstant Anerkennung erfahren.

3. Hingegen ist plausibel, dass Anerkennung die Entwicklung von Fähigkeiten begünstigt, die für autonomes Handeln nötig sind.

4. Schließlich kann Respekt als (deontologische) moralische Forderung betrachtet werden, die unabhängig davon gilt, welche Effekte für die Autonomieentwicklung dadurch erzielt werden.

Anmerkungen

¹ Diese Überlegungen beruhen auf Vorarbeiten Rickens (vgl. u.a. Ricken 2006; Balzer/Ricken 2010).

² In entsprechender Weise lassen sich auch frühere Ausführungen Rickens deuten, in denen er sich gegen die moderne Idee des unabhängigen, souveränen Subjekts wendet, ohne die Möglichkeit von Selbstbestimmung radikal auszuschließen: »Selbstbestimmung und Mündigkeit sind gerade nicht – möglichst freier – Selbstausdruck, der an Anderen dann seine Grenze finden mag, sondern von Anfang an durch Andere ebenso ermöglicht wie bedingt« (Ricken 2006, S. 225).

³ Kant führt den Autonomiebegriff in der »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« ein, wo Autonomie als »Eigenschaft des Willens, sich selbst Gesetz zu sein« beschrieben wird (Kant 1913, S. 447). Die Unterscheidung zwischen dem empirischen (phänomenalen) und dem intelligiblen (noumenalen) Selbst geht auf die »Kritik der reinen Vernunft« (Kant 1904) zurück. Die dort eingeführte transzendente Idee der Freiheit liegt dem Autonomiebegriff der ethischen Schriften zu Grunde (zu Kants Ethik und Pädagogik vgl. insbesondere Koch 2003).

⁴ Diese Herangehensweise ist inspiriert von Überlegungen Holger Baumanns. Baumann (2008) vertritt die Auffassung, dass die Diskussion um den angemessenen Autonomiebegriff sich an der Frage orientieren soll, welches praktische Interesse sich damit verbindet, d.h. für welche Funktion dieser Begriff vorgesehen ist. So kann Autonomie – wie Baumann ausführt – z.B. als Lebensideal oder als politisch-liberales Konzept verstanden werden. In diesen beiden Kontexten können unterschiedliche Ausprägungen der Idee von Selbstbestimmung zum Tragen kommen. Der pädagogische Kontext wiederum – der sich teils mit den beiden genannten Sphären überschneidet – stellt andere Anforderungen an den Autonomiebegriff. Der Begriff kann hier wohl sogar mehr als eine Funktion übernehmen (vgl. 4.).

⁵ Im Gegensatz zu Gerald Dworkin (1988) – dessen Theorie große Ähnlichkeiten mit Frankfurts Ansatz aufweist – hat sich Frankfurt selbst nicht um die Klärung des Begriffs der Autonomie bemüht, aber seine Überlegungen werden oft als Beitrag zur Autonomiedebatte gelesen.

⁶ Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf Frankfurts frühen Aufsatz »Freedom of the Will and the Concept of Person« (1988a). Frankfurt hat seine Konzeption später weiterentwickelt und dabei besonderes Gewicht auf die Idee des »caring« gelegt. Dabei handelt es sich um Einstellungen, die ausdrücken, was (oder wer) einem besonders wichtig ist, wer oder was einen »kümmert« (vgl. Frankfurt 1988b).

⁷ Dies gilt in besonderem Maße dann, wenn die Idee des »caring« in den Mittelpunkt gestellt wird.

⁸ Vgl. Reh/Ricken 2012, S. 40: »Menschen erlernen sich selbst, indem sie mit anderen, von anderen und durch andere lernen [...]. Dieses Sich-von-Anderen-Erlernen ist selbst aber ein pa-

radoxer Sachverhalt, der nicht analytisch in seine Einzelschritte zerlegbar ist, sondern als ein – allerdings abgründiges, weil grundloses – figuratives Geschehen zu verstehen ist«.

⁹ Diese Unterscheidung ist grundlegend für die aktuelle Debatte um relationale Autonomie. In einen Fall geht es, wie Christman sagt, um »background requirements for the development of autonomy« (Christman 2009, S. 184), im anderen nimmt man an, »that being autonomous means standing in proper social relations to surrounding others« (ebd., S. 184f). Entsprechend wird oftmals zwischen »konstitutiv-« und »kausal-relationalen« Ansätzen unterschieden. Catriona Mackenzie und Natalie Stoljar erläutern: »Those conceptions focusing on the social constitution of the agent or the social nature of the capacity for autonomy itself, are constitutive conceptions, whereas those focusing on the ways in which socialization and social relationships impede or enhance autonomy are causal conceptions« (Mackenzie/Stoljar 2000, S. 22). Mit Blick auf den pädagogischen Kontext ergibt es Sinn, zwischen zwei Arten von Ermöglichungsbedingungen zu unterscheiden: Zum einen können soziale Faktoren aktuell das autonome Handeln begünstigen, ohne konstitutiv für Autonomie zu sein. Zum anderen können sie die Entwicklung relevanter Fähigkeiten ermöglichen.

¹⁰ Honneth erläuterte im persönlichen Gespräch, Anerkennung könne nicht als konstitutiv für Autonomie gesehen werden.

Literatur

Anderson, Joel/Honneth, Axel (2005): Autonomy, Vulnerability, Recognition, and Justice. In: Christman, John (Hrsg.): Autonomy and the Challenges to Liberalism. Cambridge: Cambridge University Press, S. 127-149.

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-87.

Baumann, Holger (2008): Reconsidering Relational Autonomy. Personal Autonomy for Socially Embedded and Temporally Extended Selves. In: Analyse und Kritik 2/2008, S. 445-468.

Baumann, Holger/Bleisch, Barbara (2014): Respecting Children and Children's Dignity. In: Bagattini, Alexander/Mcleod, Colin (Hrsg.): The Well-Being of Children in Theory and Practice. Dordrecht: Springer [im Druck].

Betzler, Monika (2011): Erziehung zur Autonomie als Elternpflicht. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 6/2011 S. 937-953.

Christman, John (2009): The Politics of Persons. Individual Autonomy and Socio-historical Selves. Cambridge: Cambridge University Press.

Christman, John (2011): Autonomy in Moral and Political Philosophy. In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2011 Edition). URL: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/autonomy-moral/>

Dworkin, Gerald (1988): The Theory and Practice of Autonomy. Cambridge: Cambridge University Press.

Frankfurt, Harry (1988): Freedom of the Will and the Concept of a Person [1971]. In: Ders.: The Importance of What We Care About. Cambridge: Cambridge University Press, S. 11-25. [= Frankfurt 1988a]

Frankfurt, Harry (1988): The Importance of What We Care About [1982]. In: Ders.: The Importance of What We Care About. Cambridge: Cambridge University Press, S. 80-94. [= Frankfurt 1988b]

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Jaworska, Agnieszka (2007): Caring and Internality. In: Philosophy and Phenomenological Research 3/2007, S. 529-568.
- Kant, Immanuel (1913): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [1785]. In: Kants Gesammelte Schriften. Bd. 5. Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften.
- Kant, Immanuel (1904): Kritik der reinen Vernunft. 2. Auflage [1787]. In: Kants Gesammelte Schriften. Bd. 3. Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften.
- Koch, Lutz (2001): Wert und Würde in der Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/2001, S. 6-24.
- Koch, Lutz (2003): Kants ethische Didaktik. Würzburg: Ergon.
- Korsgaard, Christine (2009): Self-Constitution. Agency, Identity, and Integrity. Oxford: Oxford University Press.
- Mackenzie, Catriona/Stoljar, Natalie (2000): Introduction: Autonomy Reconfigured. In: Mackenzie, Catriona/Stoljar, Natalie (Hrsg.): Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self. Oxford: Oxford University Press, S. 3-71.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: P. Kirchheim.
- Mullin, Amy (2007): Children, Autonomy, and Care. In: Journal of Social Philosophy 4/2007, S. 536-553.
- Mullin, Amy (2014): Children, Paternalism and the Development of Autonomy. In: Ethical Theory and Moral Practice 3/2014, S. 413-426.
- Noggle, Robert (2005): Autonomy and the Paradox of Self-Creation: Infinite Regresses, Finite Selves, and the Limits of Authenticity. In: Taylor, James S. (Hrsg.): Personal Autonomy. Cambridge: Cambridge University Press, S. 87-108.
- Nordström, Karin (2009): Autonomie und Erziehung. Freiburg: Alber.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In: Miethke, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 34-56.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/2006, S. 215-230.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schäfer, Alfred (1996): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/1996, S. 175-189.

Der empirische Unterschied zwischen Lernen und Bildung

MANUELA PIETRAß

Zusammenfassung

Lernen und Bildung werden begrifflich-theoretisch voneinander unterschieden. Fraglich ist, ob sich dieser Unterschied auch empirisch nachweisen lässt, wie auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2014 im Workshop »Lerntheorien jenseits reduktionistischer Ansätze: Entwicklungslinien um einen Kernbegriff« diskutiert wurde. Dazu ist eine Theorie notwendig, die Lern- und Bildungsprozesse gleichermaßen beschreibbar werden lässt. Die Lerntheorie Gregory Batesons, deren höhere Lernstufen an Bildungstheorien anknüpfbar sind, erscheint dazu geeignet. Im folgenden Beitrag wird die Theorie Batesons auf theoretische und empirische Beispiele aus der phänomenologischen Lern- und Bildungstheorie und der qualitativen, biographischen Bildungsforschung angewendet. Auf diese Weise wird die verdichtete und abstrakte Theorie Batesons konkretisiert und ein empirischer Unterschied zwischen Lernen und Bildung innerhalb ein und desselben theoretischen Bezugsrahmens sichtbar gemacht.

1. Einleitung

Lernen und Bildung werden auf begrifflich-theoretischer Ebene als qualitativ unterschiedliche Prozesse verstanden, wobei Bildung ein grundsätzlich reflexiver Charakter attestiert wird. Zugleich wird oft eine Relation beider Begriffe postuliert, wonach Bildung ohne Lernen nicht auskomme, oder, dass sie aufeinander verwiesen seien, jedoch unterschiedliche Arten der Erkenntnisgewinnung darstellten (vgl. z.B. Faulstich 2010, S. 312; Strzelewicz 1980, S. 55). Die Unterscheidung von Lernen und Bildung auf begrifflich-theoretischer Ebene führt weiterhin dazu, dass die damit verbundenen, unterschiedlichen theoretischen Konzepte auch in jeweils auf Lernen *oder* auf Bildung gerichtete Untersuchungen münden, so dass es schwierig ist, die empirischen Ergebnisse aufeinander zu beziehen. Unklar bleibt dabei, inwiefern Lernen und Bildung tatsächlich empirisch unterschiedliche Prozesse beschreiben. Um einen qualitativen Unterschied zwischen Lern- und Bildungsprozessen feststellen zu können, wird eine Theorie benötigt, die Lern- und Bildungsprozesse gleichermaßen für die empirische Forschung operationalisierbar werden lässt. Benötigt werden also Theorien, die Lernen so weit fassen, dass auch Bildungsprozesse konzeptionell integrierbar sind und umgekehrt. Dem steht entgegen, dass Lerntheorien oft niedrigere und höhere Stufen unterscheiden (vgl. z.B. Kaiser 2013; zur Übersicht vgl. Hilzensauer 2008), während Bildungsprozesse, aufgrund ihrer meist grundsätzlich angenommenen Reflexivität oder auch Transformativität, in dieser qualitativen Besonderheit an sich betrachtet werden.