

Michael Spieker | Krassimir Stojanov [Hrsg.]

Bildungsphilosophie

Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung

Tutzingener Studien zur Politik

herausgegeben von der
Akademie für Politische Bildung, Tutzing

Band 9



Inhaltsverzeichnis

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.d-nb.de>

ISBN 978-3-8487-3169-5 (Print)
978-3-8452-7537-6 (ePDF)

British Library Cataloguing-in-Publication Data

A catalogue record for this book is available from the British Library.

ISBN 978-3-8487-3169-5 (Print)
978-3-8452-7537-6 (ePDF)

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Spieker, Michael / Stojanov, Krassimir
Bildungsphilosophie
Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung
Michael Spieker / Krassimir Stojanov (eds.)
362 p.
Includes bibliographic references.

ISBN 978-3-8487-3169-5 (Print)
978-3-8452-7537-6 (ePDF)

1. Auflage 2017

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2017. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

This work is subject to copyright. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without prior permission in writing from the publishers. Under § 54 of the German Copyright Law where copies are made for other than private use a fee is payable to "Verwertungsgesellschaft Wort", Munich.

No responsibility for loss caused to any individual or organization acting on or refraining from action as a result of the material in this publication can be accepted by Nomos or the editors.

MICHAEL SPIEKER / KRASSIMIR STOJANOV

Einführung 9

I. Disziplinäre Identität und Standortbestimmung von Bildungsphilosophie

HARVEY SIEGEL

Philosophy of Education and the Tyranny of Practice 21

KAI HORSTHEMKE

Peeking through the Legs of Giants? Versuch einer Standortbestimmung der Bildungsphilosophie 37

KRASSIMIR STOJANOV

Was kann Bildungsphilosophie leisten? 51

ARI KIVELÄ

Between Philosophy and Allgemeiner Pädagogik. Remarks on the Identity of Educational Philosophy 65

STEFAN E. CUYPERS

John White's Radically Practical Conception of Educational Philosophy. On the Power and Limits of Philosophy of Education 79

FABIAN GEIER

Über Bildungsphilosophie und die Grenzen philosophischer Disziplinen 93

MICHAEL RASCHE Paideia und Pädagogik. Antike Perspektiven auf die moderne Pädagogik und ihren Wissenschaftscharakter	115
--	-----

II. Bezugstraditionen und Gegenstandsbereiche von Bildungsphilosophie

MICHAEL SPIEKER Platons frühe Bildungsphilosophie. Überlegungen zu Platons Dialog <i>Laches</i>	131
SEBASTIAN SCHWENZFEUER »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung«. Kants Begriff der Erziehung	145
LUDWIG A. PONGRATZ Unmögliche Möglichkeiten. Bildungsphilosophische Grenzgänge	159
KONSTANTINOS MASMANIDIS Fichtes Bildungsbegriff in den <i>Reden an die deutsche Nation</i>	173
THEODOROS PENOLIDIS Hegels Bildungsbegriff	187
GAJA VON SYCHOWSKI Performanz als Gegenstandsbereich von Bildungsphilosophie	203
ANNIKA SCHLITTE Bildung und Kultur bei Georg Simmel	213
GERHARD STAMER Schillers »ästhetische Erziehung«. Gedanken zum Realitätsgehalt der Ästhetik	229
CLAUDIA SCHUMANN Was heißt Denken in der Pädagogik?	243
JAN DERRY Can Inferentialism Contribute to Social Epistemology?	257

DENNIS C. PHILLIPS Entering the Chamber of Horrors. Uses and Misuses of Epistemology in Educational Discourses	275
--	-----

RENÉ TORKLER Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie. Ein Vorschlag zur Verhältnisbestimmung	287
--	-----

III. Philosophische Erkundungen von Bildungspolitik und Politischer Bildung

JOHANNES GIESINGER Erziehung zum Menschen? Demokratische Legitimität und Bildungspolitik	305
KIRSTEN MEYER Neue bildungspolitische Debatten und alte philosophische Fragen. Der Beitrag der Bildungsphilosophie zur Bildungspolitik	315
WOLFGANG SANDER Das Politische (in) der Bildung. Herausforderungen für Bildungstheorie und Fachdidaktik	327
CHRISTO TODOROV Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education	341
RANDALL CURREN Global Civic Education	351
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	361

Erziehung zum Menschen?

Demokratische Legitimität und Bildungspolitik

Kern des modernen pädagogischen Denkens ist die Vorstellung, dass Heranwachsende zu Menschen erzogen werden sollten. Diese Idee nimmt bei Autoren wie Rousseau, Kant, Fichte oder Humboldt unterschiedliche Ausprägungen an. Sie konkretisiert sich in der Forderung, die Autonomie oder individuelle Selbstverwirklichung von Kindern zu ermöglichen. Diejenigen deutschen Erziehungsphilosophen, die sich in der Tradition moderner Pädagogik sehen, vertreten nach wie vor Varianten dieser Auffassung. Sie formulieren ihre Positionen typischerweise unter Rückgriff auf den Begriff der Bildung.

Häufig verbindet sich damit eine zweite Auffassung. Es wird behauptet, die moderne Pädagogik habe alle Formen teleologischen Denkens hinter sich gelassen.¹ Demnach sind in der menschlichen Natur keine Zwecke vorgegeben, an denen sich die Erziehung zu orientieren hätte. Vielmehr ist die menschliche Natur radikal offen und unbestimmt. Der Mensch ist damit frei, sich selbst zu bestimmen. Bisweilen wird der Wert von Autonomie oder Selbstverwirklichung aus der Einsicht abgeleitet, dass der Mensch nicht durch die Natur determiniert ist.²

Gemäß einer dritten Auffassung, die vor allem von Dietrich Benner³ in aller Schärfe vertreten wird, sollte die Bildungspolitik in der Idee der Bildung – das heißt der Idee der Erziehung zum Menschen – selbst verankert sein und nicht von elterlichen oder politischen Entscheidungen abhängen. Der demokratische Staat sollte also nicht versuchen, den Bildungsbereich nach demokratischen Vorstellungen zu regulieren, sondern die vorgegebene Idee der Bildung respektieren. Einerseits wird der teleologische Charakter von Bildung bestritten, andererseits wird diese Idee aber doch zur normativen Begründung der Bildungspolitik herangezogen.

1 Vgl. zum Beispiel Benner 1987 oder Ladenthin 2012.

2 Vgl. insbesondere Benner 1987; dazu auch Giesinger 2011, wo Benners Gebrauch des Begriffs der Bildsamkeit problematisiert wird.

3 Vgl. Benner 2012; kritisch dazu Giesinger 2012.

Mit diesen drei Aspekten verknüpfen sich viertens Vorbehalte gegenüber staatsbürgerlicher Erziehung. Es wird die Auffassung vertreten, der demokratische Staat solle die Entfaltung wahrer Menschlichkeit ermöglichen, sich aber nicht darum bemühen, aus Kindern gute Staatsbürger zu formen. Dahinter steht die Sorge, der Staat könnte Kinder für seine Zwecke instrumentalisieren, anstatt sie – in Kantischem Vokabular ausgedrückt – als »Selbstzweck« zu respektieren. Die Idee ist, dass Kinder zuerst zu Menschen erzogen werden und erst dann als Bürger in den Staat eintreten sollten.⁴

Im Folgenden geht es mir nicht um eine Überwindung des modernen pädagogischen Denkens. Vielmehr möchte ich dessen normative Substanz bewahren. Jedoch bin ich überzeugt, dass dies nur möglich ist, wenn die Idee einer Erziehung zum Menschen und die damit verbundenen Positionsbezüge neu durchdacht werden. Erstens sollte der normative – »perfektionistische« – Charakter der modernen Pädagogik anerkannt werden. Der Begriff des Perfektionismus wird in der neueren praktischen Philosophie für Konzeptionen verwendet, die von einem objektivistischen Verständnis des menschlichen Guten ausgehen.⁵ Manche dieser Positionen beruhen auf einem normativen Verständnis der menschlichen Natur. Ist die perfektionistische Ausrichtung der Idee einer Erziehung zum Menschen anerkannt, muss zweitens das Problem der politischen Legitimität angegangen werden. Es wird klar werden, dass Überlegungen zur Legitimität politischer Vorgaben im liberaldemokratischen Staat neue Perspektiven zur Rechtfertigung moderner pädagogischer Ziele eröffnen. Im dritten Teil wird das Problem staatsbürgerlicher Erziehung neu betrachtet.

1. Der perfektionistische Charakter der Idee einer Erziehung zum Menschen

In einem kürzlich veröffentlichten Essay über Bildung schreibt Volker Ladenthin:

»Teleologische Konzepte aller Zeiten versuchten Freiheit und Autonomie des Menschen einzuschränken. Freiheit und Autonomie des Menschen seien begrenzt, weil für Wissen und Handeln von den Göttern, dem Kosmos, der Natur, der Geschichte oder der Gesellschaft gesetzte Ziele gälten. Die Aufklärung argumentierte gegen den Fundamentalismus einer durch Götter gelenkten Welt, eines prästabilierten Kosmos, einer Teleologie der Geschichte oder einer gutartigen Natur oder Gesellschaft.«⁶

4 Vgl. Humboldt 1980 oder auch Rousseau 2001.

5 Vgl. Wall 2012; sowie auch Cuypers 2012 und Drerup 2013.

6 Ladenthin 2012: 19.

Die Überwindung des teleologischen Denkens führt gemäß Ladenthin in die Freiheit. Ist der Mensch nicht durch teleologische Vorgaben eingeschränkt, sondern in seiner Existenz radikal unbestimmt, so kann er als frei gelten. Die Behauptung, die menschliche Existenz sei unbestimmt oder offen, kann auf zwei verschiedene Arten verstanden werden: Gemäß der ersten Deutung ist der Mensch nicht oder nicht vollständig durch seine biologische Natur bestimmt. Er kann sich gegen seine natürlichen Impulse wenden. Nach der zweiten Deutung ist der Mensch normativ unbestimmt, das heißt in der menschlichen Natur ist nicht angelegt, wie er leben sollte.

Aus keiner dieser Deutungen kann abgeleitet werden, dass Heranwachsende zu Menschen (das heißt zur Autonomie oder zu individueller Selbstverwirklichung) erzogen werden sollten. Ist der Mensch unbestimmt, so ist unklar, warum er dazu bestimmt sein sollte, sich selbst zu bestimmen. Der Begriff der Bestimmung, den Theoretiker wie Kant oder Fichte – aber auch Benner – in diesem Kontext verwenden, verrät den perfektionistischen Charakter ihrer Denkmodelle.

Traditionelle Formen teleologischen Denkens dienten oftmals dazu, Ungleichheiten in Gesellschaft und Erziehung zu rechtfertigen. Diese Formen der Teleologie werden vom modernen pädagogischen Denken zurückgewiesen und durch eine Art des Perfektionismus ersetzt, gemäß dem der Mensch »Perfektion« erreicht, indem er seine Individualität entfaltet und autonom wird. Autonomie wird als objektiv wertvoll für den Menschen betrachtet, und es wird angenommen, die Bestimmung zur Autonomie sei in der menschlichen Natur verankert.

Diese Art von Perfektionismus, den man auch als liberalen Perfektionismus bezeichnen könnte, ist offen für vielfältige Lebensformen, aber nicht für alle. Manche Personen bestreiten, vornehmlich aus religiösen Gründen, den Wert von Individualität und Autonomie. Sie haben eine andere Vorstellung davon, was es heißt, »wahrhaft menschlich« zu werden. Andere sind vielleicht liberalen Ideen gegenüber nicht abgeneigt, wenden sich aber dennoch dagegen, dass sich die Bildungspolitik davon leiten lassen sollte und fordern eine stärkere Ausrichtung der Schule auf ökonomische Bedürfnisse. Das bedeutet, dass die moderne Idee einer Erziehung zum Menschen ein umstrittenes perfektionistisches Ideal ist. Dies wirft das Problem der politischen Legitimität auf.

2. Demokratische Legitimität und die Erziehung zur Autonomie

Politische Legitimität ist selbst ein kontroverser Begriff, der hier nicht näher diskutiert werden kann. Beim Problem der Legitimität geht es um gerecht-

fertigte und ungerechtfertigte Formen politischer Macht oder Autorität. Demokratische Legitimität bindet die legitime Ausübung von Macht an demokratische Entscheidungsprozesse. Fabienne Peter schreibt: »Legitimacy entails an ideal for how members of a democratic constituency ought to make decisions about how to organize their life together.«⁷ In den folgenden Überlegungen setze ich voraus, dass demokratische Legitimität am besten im Sinne einer deliberativen Auffassung von Demokratie verstanden wird, welche durch zwei Merkmale charakterisiert ist. Erstens soll die demokratische Entscheidungsfindung nicht auf Akte des Wählens reduziert werden, sondern mit Prozessen öffentlicher vernünftiger Diskussion einhergehen. Zweitens sollten diese kollektiven Diskussionsprozesse unter bestimmten normativen Bedingungen stattfinden, insbesondere der Bedingung normativer Gleichheit.⁸

Benner vertritt die Auffassung, Erziehung könne und müsse nicht demokratisch fundiert werden. Das bedeutet, dass die Bildungspolitik oder zumindest deren Leitideen keinen Prozessen demokratischer Legitimation unterworfen werden sollten. Mit anderen Worten: In demokratischen Prozessen der Entscheidungsfindung sollten Bürger nicht berechtigt sein, über Grundfragen der Bildung und Erziehung zu befinden, sondern sich an einem vorgegebenen Bildungsideal orientieren.

Allerdings ist es in hohem Maße problematisch, ein kontroverses Thema dieser Art von demokratischer Legitimation auszunehmen. Mit diesem Vorgehen wird eine bestimmte Auffassung vom menschlichen Guten vor allen anderen Konzeptionen privilegiert. Alle Konzeptionen des Guten, welche liberal-perfektionistischen Idealen zuwiderlaufen, werden von vornherein für irrelevant erklärt. Dies ist ein merkwürdiger Umgang mit dem religiös-weltanschaulichen Pluralismus, durch den moderne Gesellschaften charakterisiert sind. In demokratischen Legitimationsprozessen soll ein sinnvoller Umgang mit der herrschenden Meinungsvielfalt gefunden werden. Grundprobleme des Zusammenlebens sollen in einer für alle akzeptablen Weise gelöst werden.⁹ Da ist es wichtig, dass verschiedene religiöse, weltanschauliche und kulturelle Gruppen ihre Positionen in die Legitimationsprozesse einbringen können, ohne dass einer von ihnen von vornherein ein besonderer Status eingeräumt wird.

7 Peter 2011: 1.

8 Vgl. Peter 2011: 31.

9 Rawls (1993) verwendet an dieser Stelle die Idee des öffentlichen Vernunftgebrauchs (»public reason«), die hier nicht näher diskutiert werden kann.

Hierauf könnte geantwortet werden, dass ein allgemeiner Konsens in Bildungsfragen ohnehin nicht zu erwarten ist. Zum Beispiel gibt es Eltern, die ihren Kinder rassistische oder sexistische Wertvorstellungen vermitteln wollen oder von einer theokratischen Gesellschaftsordnung träumen. Es ist nicht klar, wie solchen Ansichten in demokratischen Diskussionsprozessen Rechnung getragen werden könnte. Die Frage ist deshalb, warum wir nicht all jene Positionen, die mit liberal-perfektionistischen Auffassungen unverträglich sind, von vornherein als inakzeptabel betrachten sollten.

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass gewisse Aspekte des Ideals einer Erziehung zum Menschen auch unter nicht-perfektionistischen Vorzeichen zu rechtfertigen sind. Dabei gehe ich von den Bedingungen demokratischer Legitimität aus. Wie gesagt, setzt demokratische Legitimität eine Vorstellung von normativer Gleichheit voraus. Demnach sollten alle Teilnehmer an demokratischen Legitimationsprozessen als Personen mit gleichem normativem Status gesehen werden, das heißt als gleichermaßen berechtigt zur Teilnahme an der öffentlichen Debatte. Jeder Person muss also ein (negatives) Recht auf politische Partizipation zugesprochen werden.

Dies jedoch ist nicht genug. Personen mögen ein solches Recht haben, aber dennoch unfähig sein, in effektiver Weise an demokratischen Beratungen teilzunehmen. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie nicht angemessen gebildet sind. Zugang zu angemessener Bildung scheint also Teil der Bedingungen demokratischer Legitimität zu sein. Was aber ist eine angemessene Erziehung?¹⁰ In diesem Kontext bezieht sich der Begriff der Angemessenheit auf das Ziel einer Sicherung demokratischer Legitimität. Die Frage ist also, welche Art von Bildung und welches Bildungsniveau diesem Ziel angemessen sind. Erstens sollten Kinder gewisse Grundfähigkeiten, wie die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, erwerben können. Der Wert solcher Fähigkeiten ist allgemein akzeptiert, da sie sich in unterschiedlichen persönlichen, politischen und ökonomischen Zusammenhängen anwenden lassen. Zweitens erfordert effektive politische Partizipation eine Form von Allgemeinbildung. Kinder sollten in unterschiedliche Wissensformen und kulturelle Praktiken eingeführt werden. Kontrovers ist, mit welchen kulturellen Feldern Kinder in Berührung kommen sollten. Beispielsweise ist zu diskutieren, ob kompetente politische Beteiligung es nötig macht, in die Bereiche der Literatur, Musik, Kunst oder Philosophie eingeführt zu sein. Drittens scheint es nötig, dass Staatsbürger kritisch über politische Fragen nachdenken können. Fehlt Personen diese Fähigkeit, so werden sie dazu neigen, die Urteile anderer unbedenken zu übernehmen und sich manipulieren zu lassen. Man kann also

10 Zum Problem der angemessenen (»adequate«) Bildung vgl. auch Satz 2007.

sagen, dass die Teilnahme an politischen Prozessen eine Form staatsbürgerlicher Autonomie erforderlich macht.

Die Frage ist, ob auf dieser Basis auch eine Erziehung zu kritischem Denken oder Autonomie in persönlichen Belangen gerechtfertigt werden kann. Ich denke, dass dies der Fall ist. Ein erster Grund hierfür ist, dass es im Zuge der öffentlichen Debatte nötig werden kann, seine eigene Konzeption des Guten zu überdenken. Wenn jemand, der eine theokratische Auffassung vom Staat für richtig hält, sich in die liberale Ordnung einfügen will, muss er seine religiösen Überzeugungen kritisch betrachten und entscheiden, welche Elemente er beibehalten kann und welche er modifizieren muss. Hier wird vorausgesetzt, dass die betreffende Person bereits über eigene weltanschauliche oder religiöse Positionen verfügt und diese in der politischen Auseinandersetzung verändern muss. Ein zweiter Punkt bezieht sich auf die Fähigkeit von Personen, eigene Einstellungen allererst zu entwickeln. Um am öffentlichen Diskurs teilhaben zu können, müssen Personen über eigene religiös-weltanschauliche Einstellungen verfügen. Sie müssen wissen, wer sie sind und was sie wollen. Die Frage ist, ob nur diejenigen, die zu kritischer Selbstreflexion fähig sind, über eine eigene Konzeption des Guten verfügen können. Es scheint möglich, im Einklang mit eigenen Einstellungen zu leben, ohne diese ständig infrage zu stellen. Allerdings stellen sich im Falle von Kindern spezielle Probleme. Im Prozess des Aufwachsens nehmen Kinder Einstellungen ohne vorgängige rationale Prüfung auf. In gewissen manipulativen und autoritären Erziehungsformen werden ihnen Werthaltungen und Überzeugungen aufgedrängt. Aus diesem Grund ist es nötig, dass Kinder befähigt werden, die im Laufe der Kindheit aufgenommen Einstellungen kritisch zu prüfen.

Damit ist eine nicht-perfektionistische Argumentation für eine Erziehung zur Autonomie formuliert, die zentrale Aspekte des modernen pädagogischen Denkens aufnimmt. Das Argument beruht nicht auf einer Auffassung davon, was es heißt, wahrhaft menschlich zu sein. Es wird nicht mit dem Begriff der Bestimmung operiert und keine (objektivistische) Konzeption des menschlichen Guten vertreten. Es wird auch nicht auf subjektivistische, nicht-perfektionistische Erwägungen zum guten Leben verwiesen.¹¹ Die Erziehung zur Autonomie erscheint als notwendig, um die Legitimität des demokratischen Staates sicherzustellen. Mit anderen Worten: Diejenigen Erziehungsformen, die nicht autonomiefördernd sind, untergraben die demokratische Legitimität, weil sie Heranwachsenden keine effektive Teilnahme an der öffentlichen Debatte ermöglichen.

Aber hier besteht ein Problem: Es dürfte unkontrovers sein, dass die Sicherung demokratischer Legitimität die pädagogische Förderung Heranwachsender nötig macht. Jedoch ist ein Konsens darüber, wie genau deren Bildung aussehen sollte, nicht zu erwarten. Das skizzierte Argument für eine Erziehung zur Autonomie nimmt dieses Ideal von vornherein vom demokratischen Legitimationsprozess aus. Wie bereits deutlich wurde, ist es problematisch, strittige Themen der demokratischen Entscheidungsfindung zu entziehen. Tut man dies, so droht die Legitimität der staatlichen Ordnung untergraben zu werden. Diese ist aber auch dann in Gefahr, wenn Personen nicht angemessen gebildet werden. Damit entsteht ein Dilemma: Ob man Autonomie als verbindliche pädagogische Zielvorstellung nimmt oder nicht – in beiden Fällen gerät die demokratische Legitimität in Gefahr.¹²

Als Reaktion auf dieses Dilemma bietet sich die Entwicklung eines dynamischen Verständnisses von demokratischer Legitimität an, gemäß dem die Bedingungen öffentlicher Entscheidungsfindung nicht definitiv vom demokratischen Prozess ausgenommen sind, sondern allenfalls im politischen Diskurs modifiziert werden können.¹³ Es scheint aber klar, dass die Teilnahme an einem solchen Diskurs mehr voraussetzt als das Verfügen über grundlegende Kompetenzen.

3. Erziehung zum Menschen – Erziehung zum Bürger

Vor diesem Hintergrund kann auf die in der modernen Pädagogik anzutreffenden Vorbehalte gegenüber staatsbürgerlicher Erziehung eingegangen werden. Die vorgeschlagene Rechtfertigung von Autonomie als pädagogische Zielvorstellung bezieht sich auf Personen als (zukünftige) Bürger, nicht als Menschen. Darüber hinaus bieten die Überlegungen zur demokratischen Legitimität Raum für weitergehende Forderungen nach staatsbürgerlicher Erziehung: Es scheint klar, dass Personen sich im demokratischen Prozess wechselseitig als gleichberechtigt respektieren sollten. Daraus ergibt sich, dass die Sicherstellung von Legitimität es erforderlich macht, Kinder dazu zu erziehen, andere zu respektieren.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund das in der Einleitung erwähnte Problem der Instrumentalisierung. Zentral ist die Frage, ob hier *Personen* für politische Zwecke instrumentalisiert werden. Heranwachsende sollen für den

¹² Diese Formulierungen sind inspiriert von Fabienne Peters Ausführungen zu demjenigen Problem, das sie als »the political egalitarian's dilemma« bezeichnet (vgl. Peter 2011: 75ff.).

¹³ Vgl. Gutmann/Thompson 2004: 19.

¹¹ Vgl. Meyer 2011.

demokratischen Legitimationsprozess gebildet werden. Allerdings besteht die demokratische Bildung gerade darin, ihren Status als gleichberechtigte Partner im Legitimationsprozess zu sichern. Die Erziehung zu wechselseitigem Respekt will Kindern beibringen, ihr Gegenüber als Personen mit gleichen normativen Status (oder als Selbstzweck) anzuerkennen. Klar ist, dass Kinder unterstützt werden sollten, auch *sich selbst* in dieser Weise sehen zu können. Die Erziehung zur Autonomie soll sicherstellen, dass Heranwachsende befähigt werden, politische oder ökonomische Ansprüche kritisch zu prüfen und sich nicht von anderen manipulieren zu lassen. Demokratische Legitimität wird untergraben, wenn die am Legitimationsprozess Beteiligten nicht als Personen mit gleichen Status anerkannt und in problematischer Weise instrumentalisiert werden. Hier ist auch zu beachten, dass nicht jede Instrumentalisierung von Personen bereits moralisch problematisch ist: Personen können politisch oder ökonomisch von Nutzen sein, ohne dass ihnen dabei ihr Status als Gleiche aberkannt wird.¹⁴

Möglicherweise liegt das Problem aber gar nicht in der Instrumentalisierung von Personen, sondern in der rein instrumentellen Betrachtung des Werts der Autonomie. Autonomie als wertvoll im *Hinblick auf* demokratische Legitimität zu betrachten scheint dem modernen Bildungsverständnis zuwiderzulaufen, gemäß dem Bildung ihren Wert in sich selbst hat: Wer autonom wird oder seine Individualität entfaltet, realisiert dadurch – ungeachtet politischer oder ökonomischer Nutzenerwägungen – seine menschliche Bestimmung. Allerdings könnte man die Teilnahme an öffentlichen Debatten, die den Legitimationsprozess ausmachen, als Tätigkeit beschreiben, die nicht (nur) instrumentell, sondern intrinsisch wertvoll ist.¹⁵ Als instrumentell wertvoll könnte hingegen die *Fähigkeit* zur Teilnahme betrachtet werden, das heißt die Autonomiefähigkeit. Im gleichen Sinne ist jedoch die Fähigkeit zum Lesen eines guten Romans instrumentell wertvoll für eine Tätigkeit, die man als intrinsisch wertvoll betrachten könnte, das Lesen eines Romans. Auf dieser Basis erschließt sich die Differenz zwischen der Vorbereitung Heran-

14 Die Kantische Formulierung spricht davon, Personen dürften *nicht bloß* als Mittel zum Zweck verwendet werden. Es ist allerdings schwierig, Fälle von reiner Instrumentalisierung scharf gegen unproblematische Fälle abzugrenzen. Nicht klar ist, ob tatsächlich nur reine Instrumentalisierung moralisch problematisch ist. Peter Schaber argumentiert vor diesem Hintergrund, dass das Instrumentalisierungsverbot nicht als eigenständiges moralisches Prinzip zu betrachten ist, da wir für die Unterscheidung problematischer und unproblematischer Formen der Instrumentalisierung zusätzliche moralische Kriterien benötigen (vgl. Schaber 2010).

15 Hier könnte man etwa auf Aristoteles' Begriff der Praxis verweisen, der vom Poesiesbegriff abgegrenzt ist. Im Anschluss an Aristoteles (1995) unterscheidet Hannah Arendt (1960) das (politische) Handeln vom Arbeiten und Herstellen.

wachsender auf politische Prozesse und deren Ausbildung für ökonomische Zwecke. Im zweiten Fall, nicht aber im ersten, werden sie für instrumentell wertvolle Tätigkeiten vorbereitet.

Weiter könnte kritisiert werden, dass die Ausrichtung von Bildung auf politische Legitimation das Bildungssystem politisch instrumentalisiert. Hierzu ist anzumerken, dass das Bildungssystem ohnehin instrumentell wertvoll ist, nämlich in dem Sinne, dass es für wertvoll erachtete Lehr-Lernprozesse ermöglicht. Wenn das Ziel in der Entfaltung wahrer Menschlichkeit besteht, hat das Bildungssystem instrumentellen Wert in Hinblick auf dieses Ziel.

Auch wenn hier keine problematische Form von Instrumentalisierung vorliegt, mag es unattraktiv erscheinen, das moderne Ideal einer Erziehung zum Menschen durch eine Form staatsbürgerlicher Erziehung zu ersetzen. Kann es wirklich falsch sein zu sagen, dass Kinder zuerst und vor allem Menschen werden sollten – und erst dann Bürger? Um Missverständnisse zu vermeiden, sollte die Unterscheidung zwischen der *Art der Rechtfertigung* von pädagogischen Zielen und *den Zielen selbst* beachtet werden. Meine erste These ist, dass bildungspolitische Fragen demokratischen Legitimationsprozessen unterworfen werden sollten. Bildungsziele müssen politisch gerechtfertigt werden. Auf diese Weise können aber nicht nur Ziele gerechtfertigt werden, die in einem engen Sinne politisch sind. Es gibt viele allgemein akzeptable nicht-politische Aspekte von Bildung, darunter Ziele, die auf die Ermöglichung eines guten Lebens ausgerichtet sind. Die Schule sollte nicht nur auf das politische Leben vorbereiten, sondern in unterschiedliche Sphären menschlicher Praxis einführen. Das Problem ist aber, dass das moderne Ideal der Erziehung zum Menschen eine kontroverse perfektionistische Auffassung von wahrer Menschlichkeit zum Ausdruck bringt. Dies ist meine zweite These. Ich gehe davon aus, dass sich auf der Basis kontroverser weltanschaulicher Annahmen der legitime Gebrauch politischer Macht nicht rechtfertigen lässt.¹⁶ Die dritte These lautet jedoch, dass zentrale Aspekte dieses Ideals sich auf nicht-perfektionistischer Grundlage rechtfertigen lassen. Das präsentierte Argument nimmt keine Annahmen über die menschliche Bestimmung oder das objektive menschliche Gute in Anspruch, sondern gründet auf der Idee des gleichen normativen Status in Prozessen politischer Legitimation.

16 Diese Position kann als Ausdruck eines politischen Liberalismus gelesen werden (vgl. Rawls 1993), der gängigerweise von perfektionistischen oder »umfassenden« (comprehensive) Formen liberalen Denkens abgegrenzt wird.

Literatur

- Arendt, Hannah (1960): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, Stuttgart.
- Aristoteles (1995): *Nikomachische Ethik*, übers. von Eugen Rolfes, bearb. von Günther Bien, Hamburg.
- Benner, Dietrich (1987): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim.
- Benner, Dietrich (2012): Warum öffentliche Erziehung in Demokratien nicht politisch legitimiert werden kann, in: ders., *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*, Paderborn, S. 13–30.
- Cuypers, Stefaan (2012): R. S. Peters' 'The Justification of Education' Revisited, in: *Ethics and Education* 7 (1/2012), S. 3–14.
- Drerup, Johannes (2013): *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*, Paderborn.
- Giesinger, Johannes (2011): *Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6/2011), S. 894–910.
- Giesinger, Johannes (2012): Warum Bildung einer demokratischen Fundierung bedarf. Zur Pädagogik Dietrich Benners, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 88 (3/2012), S. 521–531.
- Gutmann, Amy / Thompson, Dennis (2004): *Why Deliberative Democracy?*, Princeton.
- Humboldt, Wilhelm von (1980): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792)* (= Werke in fünf Bänden; Bd. 1), hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt.
- Ladenthin, Volker (2012): *Einleitung. Bildung am Ende?*, in: ders. (Hg.), *Philosophie der Bildung. Eine Zeitreise von den Vorsokratikern bis zur Postmoderne*, 2. Aufl., Bonn, S. 7–33.
- Meyer, Kirsten (2011): *Bildung*, Berlin.
- Peter, Fabienne (2011): *Democratic Legitimacy*, New York/London.
- Rawls, John (1993): *Political Liberalism*, New York.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001): *Emil oder Über die Erziehung*, hrsg. von Ludwig Schmidts, 13. Aufl., Paderborn (zuerst 1762).
- Schaber, Peter (2010): *Instrumentalisierung und Würde*, Paderborn.
- Satz, Debra (2007): *Equality, Adequacy, and Education for Citizenship*, in: *Ethics* 117 (4/2007), S. 623–648.
- Wall, Steven (2012): *Perfectionism in Moral and Political Philosophy*, in: Edward N. Zalta (Hg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/perfectionism-moral/> – letzter Zugriff: 11.08.2017).

Kirsten Meyer

Neue bildungspolitische Debatten und alte philosophische Fragen

Der Beitrag der Bildungsphilosophie zur Bildungspolitik

1. Einleitung

In aktuellen bildungspolitischen Debatten wird vielfach auf Forderungen der Gerechtigkeit verwiesen. Dazu gehören der Bezug auf das Recht auf Bildung sowie Forderungen, die auf das Ideal der Chancengleichheit rekurrieren. Das gilt zum Beispiel für die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem. Dieses soll ein Bildungssystem ablösen, welches durch eine institutionelle Zweiteilung in Regelschulen sowie Förder- beziehungsweise Sonderschulen gekennzeichnet ist. Der Begriff der Inklusion wird aber nicht allein auf die Situation von Menschen mit Behinderungen bezogen, sondern zum Beispiel auch auf die Situation hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Hier geht es weniger um die Forderung nach einem *Zugang* zur Regelschule als einer *bestmöglichen Förderung* dieser Kinder innerhalb der Regelschule.

Inwiefern können diese Forderungen an die Rede von einem Recht auf Bildung anknüpfen? In welchem Zusammenhang steht dieses mit dem Diskriminierungsverbot sowie der Forderung nach Chancengleichheit? Im nächsten Abschnitt (2.) wird sich zeigen, dass bereits das Recht auf Bildung grundlegende philosophische Fragen aufwirft, etwa nach dem Wert von Bildung. Auch das Verhältnis zwischen dem Recht auf Bildung und der Forderung nach Chancengleichheit ist klärungsbedürftig (3.). Eine Analyse der Forderung nach Chancengleichheit ist zudem für das Verständnis aktueller bildungspolitischer Forderungen wichtig, so zum Beispiel für die Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem (4.) und mehr Begabtenförderung (5.). Beide Bereiche werfen sowohl Fragen nach dem Wert von Bildung als auch nach der gerechten Verteilung von Bildung auf. Derartige Fragen werden in der gegenwärtigen Diskussion recht selten von Philosophen bearbeitet. Mein Ziel ist es daher, exemplarisch zu skizzieren, welchen Beitrag die Philosophie zur Klärung bildungspolitischer Fragen leisten kann.