

Krassimir Stojanov

Bildung und Anerkennung

Krassimir Stojanov

Bildung und Anerkennung

Soziale Voraussetzungen
von Selbst-Entwicklung und
Welt-Erschließung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage November 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Monika Mülhausen / Tanja Köhler

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN-10 3-531-15035-9

ISBN-13 978-3-531-15035-2

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	11
1 Intersubjektivitätstheoretische Transformation des Bildungsbegriffs	19
1.1 Semantische Grundstruktur des gegenwärtigen Bildungsbegriffs.....	21
1.1.1 Zur Logik der begriffsanalytischen Methode	21
1.1.2 Zwei widersprüchliche Verwendungsweisen von „Bildung“	25
1.1.3 Ist der Bildungsbegriff eine „deutschsprachige Besonderheit“?.....	27
1.1.3.1 John McDowells Begriff der Bildung	30
1.1.4 Semantische Dimensionen des Bildungsbegriffs und die Struktur ihres Zusammenhangs.....	33
1.2 Bildung und posttraditionelle Gesellschaft.....	36
1.2.1 Bildung, Tradition und post-konventionelle Inklusions- und Integrationsmuster	38
1.2.2 Sozialwissenschaftliche Ansätze zum Bildungsbegriff.....	41
1.2.3 Zentrale Desiderata der sozialwissenschaftlichen Ansätze zum Bildungsbegriff und der „klassisch-neuhumanistische“ Bildungsgedanke	47
1.3 Grundzüge einer intersubjektivitätstheoretischen Transformation des Bildungsbegriffs.....	54
1.3.1 Intersubjektivität, Sozialität und objektiver Geist	55
1.3.2 Rezeptionsfiguren des Intersubjektivitätsgedankens in der Erziehungs- und Bildungstheorie	57
1.3.3 Sprach- und anerkennungstheoretische Konzeptualisierungsformen von Intersubjektivität.....	61

1.3.4	Bildung als intersubjektives Geschehen. Universalismus-Partikularismus-Paradoxie bei dem intersubjektivitätstheoretischen Zugang zu Bildungsprozessen	64
1.4	Zusammenfassung.....	66
2	Die Universalismus-Partikularismus-Bildungsparadoxie in Bildungspolitik und im Diskurs der interkulturellen Erziehungswissenschaft.....	69
2.1	Zum Begriff der (pädagogischen) Paradoxie. Antagonistischer und dialektischer Widerspruch	70
2.2	Zwei Fallbeispiele für den Widerspruch zwischen den Prinzipien der individuellen Autonomie und der kulturellen Zugehörigkeit: „Wisconsin vs. Yoder“ und „Mozert vs. Hawkins County Board of Education“	73
2.2.1	Die faktische Beschaffenheit der Fälle.....	74
2.2.2	Theoretische Kontroversen in Bezug auf „Wisconsin vs. Yoder“ und „Mozert vs. Hawkins County Board of Education“	76
2.2.2.1	Individuelle Autonomie und kulturelle „Prägung“	81
2.3	Die Universalismus-Partikularismus-Paradoxie im Diskurs der interkulturellen Erziehungswissenschaft.....	84
2.3.1	Kulturdeterministische und kulturrelativistische Konzepte	85
2.3.2	Kulturtranszendierende Konzepte	89
2.3.3	Kulturdekonstruierende Konzepte	93
2.3.4	Dualistische Konzepte.....	96
2.4	„Differenzempfindlicher Universalismus“ als Leitbegriff bei den Bewältigungsversuchen der Universalismus-Partikularismus-Paradoxie?.....	100
2.5	Zusammenfassung.....	104
3	Struktur und Mechanismen individueller Bildungsprozesse im Lichte des anerkennungstheoretischen Paradigmas	107
3.1	Zum Begriff der Anerkennung	110

3.2	Zum modernitätstheoretischen Hintergrund des anerkennungstheoretischen Paradigmas – Posttraditionale Gemeinschaft und gebrochene Intersubjektivität.....	111
3.3	Die anerkennungstheoretische Erfassung der Subjektconstitution als Individualgenese und Identitätsentwicklung.....	115
3.3.1	Identität, Selbstbezug und intersubjektive Anerkennung.....	116
3.3.1.1	Der Begriff der Identität.....	117
3.3.1.2	Intersubjektive Hervorbringung personaler Identität als Summe von Selbst-Eigenschaften und als narrative Kohärenz.....	121
3.3.2	Anerkennungsformen und ihre Dynamik.....	127
3.3.2.1	Liebe.....	128
3.3.2.2	Recht und moralischer Respekt.....	139
3.3.2.3	Soziale Wertschätzung.....	141
3.4	Zwischenergebnis der Argumentation.....	144
3.5	Die Erfassung der Weltbezüge als Desiderat der Anerkennungstheorie.....	146
3.5.1	Weltbezug und Intersubjektivität.....	147
3.5.2	Welt, Umwelt, Lebenswelt.....	152
3.5.3	Weltbezug, Bildungsfähigkeit und kulturelle Zugehörigkeit(en).....	156
3.6	Zusammenfassung.....	161
4	Kulturell-biographische Anerkennung als bildungsstiftende Intersubjektivitätsform.....	163
4.1	Der Begriff der „kulturellen Anerkennung“ – eine kritische Betrachtung.....	164
4.1.1	Ein irreführender Weg in der erziehungswissen- schaftlichen Rezeption: „Anerkennung der Differenz“.....	165
4.1.2	Kollektive Identitäten und individuelle Selbstverwirklichung als zentrale und entgegengesetzte Bezugspunkte der Diskussion über „kulturelle Anerkennung“.....	170

4.1.3	„Kulturelle Anerkennung“ als Ermöglichung von Bildung	177
4.2	„Kulturelle Anerkennung“ als (implizites) Thema der empirischen Erforschung biographischer Bildungsprozesse bei Migranten	184
4.2.1	Migration als Bildungsprozess?	185
4.2.2	Biographische Bildungsprozesse aufgrund von Migrationserfahrung als notwendige Orientierungsannahme empirischer Migrationsforschung	192
4.2.3	Sozial-interaktive Voraussetzungen für biographische Bildungsprozesse auf der Grundlage von Migrationserfahrung und im Allgemeinen	196
4.3	Zusammenfassung	199
5	Individuelle Wissensgenerierung, Anerkennung und pädagogisches Handeln	201
5.1	Wissensgenerierung als propositionale Artikulation	202
5.2	Intersubjektive Voraussetzungen der Wissensgenerierung	206
5.2.1	Individuelle Wissensgenerierung und die didaktische Perspektive	209
5.2.2	Individuelle Wissensgenerierung und die Perspektive der Mäeutik	214
5.3	Qualitätsmerkmale pädagogischer Professionalität aus anerkennungstheoretischer Perspektive	217
6	Fazit	223
7	Literatur	225

Vorwort

Man kann sich kaum einen anderen Begriff vorstellen, der sich durch eine dermaßen doppeldeutige Verwendungsweise auszeichnet, wie derjenige der Bildung. Auf der einen Seite handelt es sich hierbei um eine ureigentlich philosophische, geisteswissenschaftlich verwurzelte Kategorie, die den Vorgang der Entstehung und Entwicklung des Subjekts als ein selbstbezügliches Wesen, die Entfaltung seiner Autonomie und Freiheit, seine Selbstüberhöhung anvisiert. Auf der anderen Seite bezeichnet man mit „Bildung“ im Sinne vom „Bildungswesen“ die Sphäre der institutionalisierten (schul-) pädagogischen Praktiken, welche die Funktion zu erfüllen haben, diejenige Kenntnisse, Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem an die heranwachsende Generation zu vermitteln, die für ihre erfolgreiche Eingliederung in die bestehenden Gesellschaft notwendig sind. Bildung als Selbstverwirklichung und Selbstüberhöhung des Subjekts einerseits und Bildung als Praxis schulischer Unterweisung andererseits scheinen zwei sehr unterschiedliche Bedeutungsgehalte aufzuweisen, die so weit voneinander entfernt sind, dass die Versuchung groß ist, „Bildung“ im ersteren Sinne des Wortes für eine individuelle, ja sogar „private“ Angelegenheit des Einzelnen zu erklären, die mit institutionalisierten pädagogischen Praktiken und Interaktionen wenig zu tun hat, deren Zielsetzung demnach in der Semantik etwa der Kompetenzvermittlung besser als in derjenigen der Bildung aufgehoben zu sein scheint.

Die vorliegende Studie versucht, die Kluft zwischen diesen zwei Bedeutungen von „Bildung“ zu überbrücken, indem sie diesen Begriff sozialtheoretisch rekonstruiert. Ihre übergreifende These ist, dass Bildung qua individuelle Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung ein intersubjektiv vermittelter Vorgang ist, der dann initiiert wird, wenn die Interaktionen, in denen er eingebettet ist, bestimmte Qualitätsmerkmale aufweisen, die sich in normative Anforderungen an institutionalisierte (schul-)pädagogische Praktiken übersetzen lassen. Diese Qualitätsmerkmale und die Wege ihrer Ausbildung können wiederum – so die Annahme – auf der Grundlage einer bildungstheoretischen Umsetzung und Erweiterung des anerkennungstheoretischen Ansatzes konzeptualisiert werden, der nicht nur als die neueste Ausprägungsform des intersub-

ektivitätstheoretischen Paradigmas anzusehen ist, sondern darüber hinaus an sich eine sehr hohe bildungstheoretische „Anschlussfähigkeit“ aufweist.

Den Weg von der sozialtheoretischen Rekonstruktion des Bildungsbegriffs bis zum angedeuteten Umriss einer normativ gehaltvollen Theorie des pädagogischen Handelns kann ich an dieser Stelle nicht vorweg nehmen. Ich kann nur hoffen, dass nach der Lektüre dieser Studie die Leserin und der Leser diesen Weg vielleicht zwar als lang und manchmal beschwerlich, vielleicht auch als sich durch einige ungewöhnliche Wendungen auszeichnend, aber letztlich als stringent und als ertragreich empfinden wird.

Der vorliegenden Monographie liegt eine Habilitationsschrift zugrunde, die 2005 von der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg angenommen wurde. Sowohl die Abfassung dieser Schrift, wie auch ihre relativ starke Überarbeitung für die Publikation wurde durch die großzügige Finanzierung meiner eigenen Stelle als Leiter eines Forschungsprojekts an der Universität Hannover zum Thema „Konzeptuelle Entwicklung eines anerkennungstheoretischen Bildungsbegriffs vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Multikulturalisierungsprozesse“ durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft ermöglicht.

An dieser Stelle möchte ich Albert Ilien und Winfried Marotzki herzlich für ihre langjährige, intensive und wohlwollend-kritische Begleitung des gesamten Projekts danken. Mein Dank gilt auch Anja-Silvia Göing für die menschliche und fachliche Unterstützung während meines nicht ganz einfachen Lebensabschnitts, in dem dieses Projekt zustande gekommen ist. Alexander Diekmeyer war nicht nur eine fachkundige und zuverlässige „Hilfskraft“ beim Korrektur-Lesen und bei der technischen Erstellung des Manuskripts, sondern auch ein kompetenter Diskussionspartner in Bezug auf seine Inhalte. Schließlich bin ich Axel Honneth nicht nur dafür zu Dank verpflichtet, dass er die zentrale Bezugstheorie dieser Monographie konzipiert hat (und nach wie vor weiter entwickelt), sondern auch für seine intellektuelle Offenheit, die eine kaum zu nachahmende und keineswegs selbstverständliche Diskursatmosphäre schafft, in der Positionen und Argumente kontrovers diskutiert werden können, ohne mit Status- und Machtfragen vermischt zu werden.

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

gie, die von den Vorgehensweisen sowohl der historisch-hermeneutischen als auch der sozialwissenschaftlich-empirischen Forschung abzugrenzen ist. Dieser Logik entsprechend eröffnet die Studie ihre eigentliche Argumentationslinie mit der Explikation der zentralen semantischen Komponenten des Bildungsbegriffs, so wie wir ihn heute sowohl als Bündel bestimmter alltags-sprachlicher Intuitionen als auch als Kategorie wissenschaftlicher Diskurse vorfinden. Danach werden zum einen interne Spannungen zwischen diesen Bedeutungskomponenten verfolgt, und zum anderen wird die Frage nach ihrer Kompatibilität mit als gesichert anzunehmenden Grundmerkmalen von individuellem Leben und individueller Entwicklung in den heutigen (spät-)modernen Gesellschaften aufgeworfen. Insbesondere werden die internen Widersprüchlichkeiten zwischen den Verständnissen von Bildung als Vorgang autonomer Selbstentwicklung einerseits und als Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in vorstrukturierten pädagogischen Interaktionen andererseits analysiert, sowie die Inkongruenzen der weit verbreiteten Vorstellung von Bildung als Initiation in einen (hoch-)kulturellen Kanon mit der Tatsache der nicht hintergehbaren soziokulturellen Pluralität (spät-)moderner Gesellschaften verdeutlicht. Die Suche nach Lösungswegen für die Problematiken der internen Widersprüchlichkeiten und der externen Inkongruenzen führt zum eben angesprochenen Rekonstruktionsversuch des Bildungsbegriffs unter intersubjektivitätstheoretischen bzw. anerkennungstheoretischen Prämissen. Schließlich werden einige der zentralen normativen Implikationen des semantischen Gehalts eines so erarbeiteten anerkennungstheoretischen Bildungsbegriffs für institutionalisiertes (schul-)pädagogisches Handeln herausgestellt.

Die begriffsanalytische Vorgehensweise wird im *ersten Kapitel* kurz vorgestellt und dann in der Herausarbeitung der zentralen Bedeutungskomponenten der Bildungskategorie angewandt. Dabei werden die schon erwähnten Problematiken der internen Spannungen zwischen diesen Komponenten sowie der Kompatibilität der gesamten semantischen Struktur dieser Kategorie mit der „posttraditionellen Kondition“ aufgegriffen und neuere sozialwissenschaftliche Versionen des Bildungsbegriffs in Betracht gezogen. Diese befassen sich direkt oder indirekt mit den angesprochenen Problematiken, indem sie sich explizit oder implizit von der geisteswissenschaftlichen Tradition in der Bildungstheorie absetzen. Die kritische Betrachtung dieser sozialwissenschaftlichen Ansätze zeigt allerdings, dass sie das Moment des normativen Universalismus negieren, das nicht nur als ein schützenswertes Erbe des neuhumanistischen Bildungsgedankens, sondern generell als ein strukturbildendes Moment des Bildungsbegriffs insgesamt zu betrachten ist.

Das Ergebnis der so skizzierten Begriffsarbeit ist die Herausstellung der Notwendigkeit einer intersubjektivitätstheoretischen Rekonstruktion des Bildungsbegriffs, die gewissermaßen als ein „dritter Weg“ zwischen den geistes- und den sozialwissenschaftlichen Interpretationslinien gegen Ende des Kapitels umrissen wird. Schon bei diesem Umriss stellt sich heraus, dass in der intersubjektivistischen Version dieses Begriffs eine Paradoxie zwischen seinem universalistischen normativen Gehalt in der Gestalt der Leitvorstellung von individueller Autonomie einerseits und der Einbettung der Subjektentwicklung in partikuläre Sozialbeziehungen andererseits angelegt ist.

Im darauf folgenden *zweiten Kapitel* werden dann einige konkrete Erscheinungsformen dieser Universalismus-Partikularismus-Paradoxie speziell bei institutionalisierten Bildungsprozessen in multikulturellen Kontexten anhand von ausgewählten Fallbeispielen erörtert, um dann unterschiedliche Strategien ihrer Entparadoxierung im Diskurs der interkulturellen Erziehungswissenschaft kritisch darzustellen. Dieses Kapitel ist für jene Leser gedacht, die sich für spezifische Problematiken von institutionalisierten Bildungsprozessen in multikulturellen Kontexten interessieren und/oder eine Anreicherung von begriffsanalytischen Erkundungen durch Kasuistik bevorzugen. Ansonsten bildet dieser Teil der Arbeit eine Art Exkurs neben ihrer eigentlichen Argumentationsführung, die wieder mit der These fortgesetzt wird, dass eine produktive Bearbeitung der Universalismus-Partikularismus-Paradoxie von Bildungsprozessen die Zuwendung zum Anerkennungstheoretischen Ansatz erfordert.

Diese These wird zu Beginn des *dritten Kapitels* erörtert, das als das Kernstück der gesamten Studie zu betrachten ist. Hier wird die eigentliche bildungstheoretische Umsetzung und Erweiterung des Anerkennungstheoretischen Ansatzes unternommen. Zunächst wird Honneths Konzeptualisierungsweg der Entwicklung individueller Autonomie bzw. der Selbstverwirklichung innerhalb alltagsweltlicher Sozialbeziehungen nachgezeichnet, bei dem die Anerkennungsformen der Liebe (bzw. der Empathie), des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung in ihrer Dynamik als Grundlage der Genese und Entwicklung von Selbstbeziehungen und Selbst-Eigenschaften ausgewiesen werden. Dann versuche ich, in einem über das Konzept Honneths hinausgehenden Schritt die Erkenntnis der Vermittlung und der Ermöglichung der Subjektconstitution durch die erwähnten Anerkennungsformen auf die Genese und die Entwicklung nicht nur von Selbst-, sondern auch von Weltreferenzen des Einzelnen auszudehnen. Dieser Versuch ist inspiriert durch die Annahme eines notwendigen Zusammenhangs zwischen den Dynamiken der Selbstbeziehungsformen einerseits und der Eröffnung und Erweiterung eines Welt-Horizonts für

den Einzelnen andererseits, die sich wechselseitig durchdringen. Diese Annahme ist im Bildungsbegriff als seine tragende Komponente angelegt. Daher gilt es, die erwähnten Anerkennungsformen nicht nur auf Selbst-Eigenschaften der Subjekte zu beziehen, sondern auch auf ihre symbolisch hergestellten Bezüge zu einem als „objektiv“ konstituierten Universum, das als Feld ihrer kontextaufschiebenden Selbst-Artikulation bzw. Selbst-Projektion fungiert.

Der angesprochene Zusammenhang zwischen Selbst- und Welterschließung innerhalb von Anerkennungsverhältnissen wird unmittelbar ersichtlich bei der im *vierten Kapitel* vorgenommenen Konzeptualisierung eines Begriffs von kulturell-biographischer Anerkennung als eine Art „Unterform“ sozialer Wertschätzung. Die Gegenstände dieser „Unterform“ sind zugleich die primär sozialisatorisch erworbenen, partikularen Selbst- und Wirklichkeitsvorstellungen des Einzelnen *und* seine Fähigkeit, diese Vorstellungen in einer propositionalen Sprache transformierend zu artikulieren, die Allgemeingültigkeit beanspruchen kann. Die Konzeptualisierung dieser Form der kulturell-biographischen Anerkennung in ihrer bildungsstiftenden Funktion stützt sich unter anderem auch auf Ergebnisse der empirischen Forschung über biographische Bildungsprozesse bei Migrant*innen, die im zweiten Teil des Kapitels vorgestellt und interpretiert werden.

Es ist genau diese propositionale Selbst-Artikulation im Rahmen der Erschließung von Welt-Horizonten, die als Grundlage des Vorgangs der Wissensgenerierung des Einzelnen erscheint. Die anerkennungstheoretische Aufarbeitung dieses Vorgangs wird im *fünften Kapitel* vorgenommen. Der Grundgedanke hier ist, dass der Prozess der individuellen Wissenskonstitution dann – und nur dann – gelingt, wenn der/die Einzelne die Erfahrung machen konnte, dass die Aneignung einer propositional ausdifferenzierten und kontexttranszendierenden wissenschaftsförmigen Sprache ein Vehikel der Erweiterung und der Anreicherung der Verhältnisse intersubjektiver Anerkennung ist, an denen er oder sie partizipiert. Dieser Grundgedanke knüpft zum einen an Robert Brandoms Theorie der expressiven Vernunft an, bei der die Konstitution von propositionalen Gehalten qua Basiseinheiten des Wissens als eine inhärente Dimension von intersubjektiven sozialen Praktiken erscheint, in denen subjektive Einstellungen zu kritisierbaren Festlegungen artikuliert werden. Zum anderen wird die in Brandoms Ansatz fehlende genetische Perspektive auf die Entstehungsbedingungen der Fähigkeit zur propositionalen Artikulation wiederum mit Hilfe des Konzepts Honneths nachgeholt. Danach erscheint die Entstehung und Entwicklung dieser Fähigkeit als entscheidend abhängig von gelungenen Erfahrungen mit den oben erwähnten Anerkennungsformen – und

unmittelbar von Erfahrungen mit der Form der sozialen Wertschätzung, so wie sie in der vorliegenden Studie konzeptuell rekonstruiert wird.

Die Überlegungen in diesem Kapitel schließen sich paradoxerweise an die triviale und konservativ anklingende Formel an, dass die zentrale Aufgabe von Schulbildung Wissensvermittlung ist, stattdessen aber diese Formel mit einem neuen Sinn aus. Denn eine erfolgreiche Wissens-*Vermittlung* meint gerade *nicht* die Abstrahierung von den Persönlichkeiten der sich Bildenden, und sie ist *nicht* als ein Gegenpol zum „sozialen Lernen“ zu verstehen. Sie ist vielmehr als die Vermittlung zwischen alltagsweltlichen, biographisch verankerten Idealen, Anliegen, Mustern der Wirklichkeitswahrnehmung einerseits und Ressourcen der propositionalen (Selbst-)Artikulation andererseits aufzufassen. Diese Vermittlung kann nur dann gelingen, wenn solche schulische Interaktionsstrukturen erfahrbar gemacht werden, die den beteiligten Kindern und Jugendlichen eine kontinuierliche Erfahrung mit den Anerkennungsformen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung ermöglichen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Neujustierung des Kompetenzprofils des Lehrerberufs, in dessen Mittelpunkt nicht technokratisch verkürzt verstandene didaktisch-methodische Fertigkeiten stehen, sondern die Fähigkeit zur „Wissens-Geburtshilfe“ durch Aufgreifen von Anerkennungsansprüchen und -bestrebungen seiner Schüler. Die Ausbildung dieser Fähigkeit setzt ihrerseits eine systematische Befassung mit der eigenen Erziehungs- und Bildungsbiographie voraus, die demzufolge als ein Kernelement der Lehrerbildung fungieren soll.

Die Beantwortung der Frage, welche zentralen Qualitätsmerkmale pädagogisches Handeln aus der Sicht des elaborierten Bildungskonzepts aufweisen muss, *wenn* es dem Auftrag an die Institutionen öffentlicher Erziehung, Bildung zu ermöglichen, zu initiieren und zu unterstützen, entsprechen soll, bildet eine Grundlage für *immanente* Kritik an dem faktisch gegebenen öffentlichen Schulbildungswesen aus. Die konkrete Entfaltung dieser Kritik bleibt Nachfolgestudien vorbehalten.

1 **Intersubjektivitätstheoretische Transformation des Bildungsbegriffs**

„Bildung“ ist eine im wissenschaftlichen Diskurs umstrittene Kategorie, die in den letzten Jahrzehnten eine sehr kurven- und amplitudenreiche Karriere aufweist. Auf der einen Seite gibt es seit den 60er Jahren und bis heute kontinuierliche Versuche, sie durch alternative Begrifflichkeiten zu substituieren (vgl. exemplarisch Lenzen 1997, Lenzen 2000). Die Motive dafür gründen sich im Wesentlichen auf die Auffassung, dass „Bildung“ ein Begriff nicht der wissenschaftlichen, sondern der alltäglichen Sprache sei, der so unterschiedliche und widersprüchliche Signifikanzen enthielte, dass es unmöglich sei, diesen Begriff wissenschaftlich zu definieren bzw. einen eindeutigen propositionalen Gehalt festzulegen (vgl. Lenzen 2000, S. 78ff.).

Auf der anderen Seite scheint aber der Bildungsbegriff eine Renaissance in den letzten Jahren zu erleben. Dabei fällt auf, dass dieser Begriff zunehmend in vorwiegend sozialwissenschaftlich orientierten Ansätzen Verwendung findet, wie etwa in der Biographieforschung (vgl. Marotzki 1990, Koller 1999). Für sie stellt die semantische Polyvalenz von „Bildung“ und ihre alltagssprachliche Verwurzelung ganz offenkundig kein Defizit dar.

Dies ist m. E. unter anderem dadurch zu erklären, dass der Bildungsbegriff bei den besagten sozialwissenschaftlich orientierten Ansätzen auf einen Objektbereich ausgedehnt wird, der mit der Polyvalenz und der umgangssprachlichen Verwurzelung dieses Begriffs epistemologisch kongruent ist: nämlich auf den Bereich alltagsweltlicher Vorgänge der Hervorbringung und Entwicklung von Subjektivität. Das sind Vorgänge, deren Rekonstruktion die Übernahme der Perspektive der sich entwickelnden Subjekte zur Wirklichkeit und zu sich selbst erfordert. Dazu gehören auch die umgangssprachlichen Vokabulare, mit denen die Akteure ihre Lebenswelt beschreiben. Demzufolge ist die zentrale Stellung, die der Bildungsbegriff in solchen lebensweltlichen Vokabularen inne hält, keineswegs ein Nachteil, sondern sie qualifiziert ihn geradezu als ein wichtiges konzeptuelles Mittel für die sozialwissenschaftliche Erfassung von Prozessen der Subjektivitätsentwicklung. Dabei begründet der Bildungsbegriff – wie noch zu zeigen sein wird – eine originelle, durch andere Begrifflichkeit-

ten, wie etwa „Lernen“ oder „Identitätsformung“, nicht substituierbare Sichtweise auf diese Prozesse, die übrigens einen kaum zu überschätzenden Orientierungszugewinn für das pädagogische Handeln erbringen kann.

Freilich macht die sozialwissenschaftlich-alltagsweltliche Wende, die an dieser Stelle angesprochen wird, die Struktur des Bildungsbegriffs als eine Synopsis unterschiedlicher, oft auf den ersten Blick widersprüchlicher semantischer Konnotationen, noch komplizierter – und die analytische Rekonstruktion dieser Struktur nötiger denn je.

Genau diese Rekonstruktion und ihre Konsequenzen stehen im Mittelpunkt des ersten Kapitels. Dabei wird in einem ersten Schritt die methodologische Logik der begriffsanalytischen Vorgehensweise in ihrer Differenz sowohl zu einem historisch-hermeneutischen als auch zum sozialwissenschaftlich-empirischen Ansatz kurz vorgestellt. Das Besondere der Begriffsanalytik im hier dargestellten Sinne ist, dass ihre primären „Daten“ alltags sprachliche Bedeutungen sind, und dass sie darauf ausgerichtet ist, die apodiktischen Propositionen und Inferenzen von Propositionen festzulegen, die in diesen Bedeutungen impliziert sind (1.1.1). Aus dieser Perspektive heraus betrachtet, erscheint der heutige Bildungsbegriff als im wesentlichen durch zwei semantische, sich zum Teil kreuzende Spannungsfelder strukturiert, nämlich erstens durch das Verständnis von Bildung zugleich als Eigenentwicklung und als institutionalisierte Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten durch Andere, und zweitens durch ihr Verständnis als ein paralleler Vorgang der Entstehung sowohl von Selbst- als auch von Weltreferenzen (1.1.2). Es wird dann aufgezeigt, dass diese zwei semantischen Paare den Bildungsbegriff noch keineswegs als eine „deutschsprachige Besonderheit“ ausweisen (1.1.3). Was diesen Begriff zu einer solchen Besonderheit macht, ist eine weitere hinzukommende Bedeutungskomponente, die den Prozess der Selbst- und insbesondere den der Welterschließung als einen Vorgang der Aneignung der Objektivationen einer vorgegebenen, meta-sozialen (Hoch-)Kultur ausbuchstabiert (1.1.4). Genau diese Bedeutungskomponente ist aber mit der Beschaffenheit der „posttraditionellen Kondition“ nicht kompatibel (1.2.1), und sie wird bei den neueren sozialwissenschaftlichen Ansätzen zum Bildungsbegriff aus demselben gewissermaßen „exkommuniziert“ (1.2.2). Die primäre Situierung von Bildungsprozessen in pluralen alltagsweltlichen Kontexten, welche diese Ansätze nahe legen, stellt eine echte „kopernikanische Wende“ in der Bildungstheorie dar, die allerdings durch einen Verlust der normativen Kraft des Bildungsbegriffs erkaufte wird. Der normative Universalismus aber, der insbesondere den klassisch-neuhumanistischen Bildungsbegriff Humboldtscher Provenienz wesentlich charakterisiert,

wird im Zeitalter der globalen posttraditionellen Gesellschaft (wieder) hochrelevant (1.2.3). Es stellt sich die Frage, wie dieser Universalismus mit der erwähnten alltagsweltlichen Situierung von Bildungsprozessen, die von den neueren sozialwissenschaftlichen bildungstheoretischen Ansätzen vollzogen wird, in Verbindung gebracht werden bzw. wie er sozialtheoretisch ausbuchstabiert werden kann (1.3.1). Diesbezüglich formuliere ich die These, dass sich diese Verbindung durch eine intersubjektivitätstheoretische Rekonstruktion des Bildungsbegriffs herstellen lässt, die in diesem Kapitel in einer ersten Annäherung umrissen wird, und zwar gewissermaßen als ein „dritter Weg“ zwischen der geistes- und der sozialwissenschaftlichen Perspektive auf diesen Begriff (9). Die angesprochene Verbindung hat allerdings eine unausweichlich paradoxe Struktur: Die Situierung von Bildung in den sozialen intersubjektiven Verhältnissen bei der gleichzeitigen Aufbewahrung des oben erwähnten normativen Universalismus als einer Art „neuhumanistisches Erbe“ führt zu einer Universalismus-Partikularismus-Paradoxie, die jedem Bildungsprozess innewohnt (1.3.4).

1.1 Semantische Grundstruktur des gegenwärtigen Bildungsbegriffs

Wie schon in der Einleitung erwähnt, bilden die Bedeutungskomponenten des Bildungsbegriffs, so wie sie sich zuerst in der Alltagssprache und dann im Wissenschaftsdiskurs artikulieren und zusammensetzen, den Ausgangspunkt dieser Studie. Bevor ich jedoch die Darlegung dieser Komponenten in Angriff nehme, möchte ich die methodologische Logik der anvisierten Rekonstruktion des propositionalen Gehalts der aktuellen Bildungskategorie kurz explizieren. Diese Logik wird im Allgemeinen jener Vorgehensweise entliehen, welche die gegenwärtige sprachanalytische, sich früheren szientistischen Verkürzungen entziehende Philosophie charakterisiert.

1.1.1 Zur Logik der begriffsanalytischen Methode

Generell gesprochen können wir bei den Bemühungen um Konzeptualisierung von Kategorien zwischen historisch-hermeneutischen und begriffsanalytischen

Verfahrensweisen unterscheiden. Während die Ersteren den geschichtlichen Prozess der Entstehung und Entwicklung von semantischen Komposita der untersuchten Kategorie nachzuzeichnen versuchen¹, nehmen die Letzteren als Ausgangspunkt ihrer Analysen die aktuelle semantische Beschaffenheit der Kategorie, so wie wir sie in entsprechenden alltagssprachlichen Vorstellungen und in einschlägigen Theoriediskursen vorfinden. Dabei besteht die Relevanz einer möglichen Thematisierung von historischen Quellen dieser semantischen Beschaffenheit ausschließlich in der Eröffnung von Verständnishorizonten, die die Rekonstruktion der Bedeutungskomponenten der untersuchten Kategorie erleichtern. Diese bezieht sich immer *auch* auf historische Vor-Bilder, wenn auch in einer selektiv-konstruierenden Form, welche der Logik einer kontinuierlichen „Fermentation von Ideen“ nicht folgt: Es sei in diesem Zusammenhang an die wohlbekannte Unterscheidung zwischen Genese und Geltung erinnert. Mit anderen Worten: die primären „Daten“, mit denen Begriffsanalytik operiert, sind nicht die verschriftlichten, geschichtlich zum Status von „Lehren“ kanonisierten Ansichten über den Sinngehalt des untersuchten Begriffs, sondern seine aktuell und sozial *praktizierten* Bedeutungen. Mit Stanley Cavell lässt sich behaupten, dass die so ansetzende Begriffsanalytik versucht zu explizieren, was diese Bedeutungen wirklich *meinen* (vgl. Cavell 2002, S. 238-241). Dies erfordert wiederum, in einem nächsten Schritt den propositionalen Gehalt dieser Bedeutungen zu rekonstruieren, genauer: sie zu Propositionen rational nachzukonstruieren.² Propositionen sind solche kritisierbare Zuschreibungen von Prädikaten an Subjekte, die eine transkontextuelle Gültigkeit beanspruchen (vgl. Tugendhat 2003, S. 15-17; 19-21).

Eine begriffsanalytische Rekonstruktion von „Bildung“ erfordert demnach zunächst die Beantwortung der Frage, welche Propositionen, also welche Aussagen von dem Typus „Bildung ist p“ in diesem Begriff enthalten sind, wie er heute verwendet wird. Danach ist zu untersuchen, wie diese Propositionen miteinander interferieren, und ob nicht Spannungen und Widersprüchlichkeiten

1 Speziell im Bereich der Bildungstheorie besitzt die historisch und philologisch sehr solide fundierte Studie von Günther Dohmen über die Entstehung und die Entwicklung des Bildungsbegriffs bis zu seiner klassisch-humanistischen Auffassung immer noch Modellcharakter für den historisch-hermeneutischen Ansatz (vgl. Dohmen 1964 und Dohmen 1965).

2 Zum Verständnis der rationalen Nachkonstruktion als eine grundlegende humanwissenschaftliche Methode der Sozial- und insgesamt der Humanwissenschaften der Darlegung von Tiefenstrukturen von Sinngenerierung siehe Habermas 1971, S. 171ff.).

ten zwischen ihnen festzustellen sind. Diese Untersuchung wird für die Frage sensibilisieren, inwieweit die besagten Propositionen noch als apodiktisch anzusehen sind, d. h. inwieweit sie den Test der Allgemeingültigkeit bestehen können.

Daraus folgt, dass die so anvisierte begriffsanalytische Rekonstruktion die alltagssprachlichen Bedeutungen von „Bildung“ im Lichte von einschlägigen *theoretischen* Diskursen reflexiv erläutern muss, die sich zwar auf dieselben Signifikaten wie diese Bedeutungen beziehen, aber zugleich versuchen, sie in wahrheitsbezogenen, d. h. kontexttranszendierenden Aussagen zu erfassen. Die Theoriearbeit folgt in diesem Fall nicht einer Deduktionslogik der Ableitung der Kategorienbestimmungen aus übergeordneten Prämissen eines übergreifenden Theoriesystems, sondern sie hat vielmehr die Aufgabe, alltagssprachlich gelagerte Bedeutungssetzungen bei der untersuchten Kategorie zu explizieren und nach ihrer Apodiktizität hin zu überprüfen.

Im Lichte der so skizzierten begriffsanalytischen Methodologie erscheint der doppelte Status von „Bildung“ als alltagssprachliches Wort und als wissenschaftliche Kategorie keineswegs als ein epistemologischer Defekt – ganz im Gegenteil. Denn nach den Prämissen, die dieser Methodologie zugrunde liegen, besteht die Aufgabe der humanwissenschaftlichen Reflexion nicht darin, neue Bedeutungen und Begrifflichkeiten zu kreieren, sondern darin, die Sinngehalte, die schon in sozialen Sprechpraktiken eingelagert sind, im Rahmen von propositional ausdifferenzierten Aussagen explizit zu machen, um ihnen dadurch die Eigenschaften kritisierbarer Geltungsansprüche und der Fallibilität zu übertragen.

Vor dem Hintergrund dieser Prämissen sind die Versuche, „Bildung“ durch andere Begrifflichkeiten im Wissenschaftsdiskurs zu substituieren, eindeutig und ohne weiteres abzuweisen. Denn der Hauptgrund für diese Versuche ist die Verwobenheit des Bildungsbegriffs mit der Alltagssprache, die als Anzeichen seiner Unwissenschaftlichkeit ausgedeutet wird. So ist das zentrale Argument für den in jüngster Zeit prominent gewordenen Vorschlag Dieter Lenzens, den Bildungsbegriff durch die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz (SAE) zu ersetzen (vgl. Lenzen 1997, S. 957ff.; Lenzen 2000, S. 73ff.), dass Bildung kein „wissenschaftlicher Terminus, sondern ein Begriff der natürlichen Sprache“ sei (Lenzen 2000, S. 79). Der Bildungsbegriff habe keine eindeutigen Referenzen und könne deshalb keine wissenschaftliche Apodiktizität beanspruchen, die kontextunabhängig sein müsse (vgl. ebd., S. 78ff.). Demgegenüber seien die Termini Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz im Rahmen des systemtheoretischen Paradigmas eindeutig definiert und – etwa

durch die neueren Ergebnisse der Hirnforschung – empirisch untermauert. Daher schienen diese Termini wissenschaftlich besser geeignet zu sein, den geschichtlich mit dem Bildungsbegriff assoziierten selbstreflexiven Kern der „Humanontogenese“ zu erfassen (vgl. Lenzen 1997, S. 965).

Bemerkenswert bei diesem Substitutionsversuch ist, dass die hier vollzogene binäre Entgegensetzung zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache um den Preis der Hypostasierung und in gewissem Sinne sogar Kanonisierung eines Diskursstrangs in den gegenwärtigen Humanwissenschaften geschieht – nämlich desjenigen des systemtheoretisch-konstruktivistischen Ansatzes. Zugepunktzt ausgedrückt handelt es sich hierbei also um eine *dogmatische Setzung* der Allgemeingültigkeit der Termini, mit denen dieser Ansatz operiert, und vor allem der Allgemeingültigkeit seiner epistemologischen Grundannahmen, die um eine deduktionslogisch untermauerte Favorisierung einer reinen Beobachterperspektive bzw. um die Verneinung der Übernahme der Teilnehmerperspektive als ein adäquater Zugang zum Verstehen von sozialen Entitäten kreisen.³ Genau durch diese Setzung wird wissenschaftliche Praxis von den alltäglichen Praktiken sowie von den Vokabularen ihrer Interpretationsleistungen

3 Zur epistemologischen Bedeutung der Unterscheidung zwischen Teilnehmer- und Beobachterperspektive bzw. der Einnahme der Teilnehmerperspektive bei der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung vgl. Habermas 1971, S. 171ff. Nach Habermas nimmt das „objektivistische Programm“ der „analytischen Wissenschaftstheorie“ die Eigenlogik dieser Theoriebildung nicht wahr, da es „zwischen dem sinnverstehend zugänglichen Bereich von Zuständen und Äußerungen sprach- und handlungsfähiger Personen einerseits und dem allein der Beobachtung zugänglichen Bereich physikalisch messbarer Dinge, Ereignisse und Zustände andererseits“ methodologisch nicht unterscheiden kann (ebd., S. 171). Die Erfassung von Sinn als *dem* Grundbegriff der Sozialwissenschaften (an dieser konkreten Textstelle geht es speziell um die Soziologie) zielt nicht auf „Hypothesen über *Naturgesetze*“ (ebd., S. 173, hervorgehoben im Original), sondern auf „die rationale *Nachkonstruktion von Tiefenstrukturen*, die die innere Logik einer regelrechten Generierung verständlicher Phänomene erschließt“ (ebd., S. 173, hervorgehoben im Original). Diese Generierung geschieht nach Habermas gemäß intuitiv beherrschten Regeln im Rahmen der intersubjektiven umgangssprachlichen Kommunikation. Zu diesen Regeln hat man als Forscher nur in der performativen Einstellung eines an dieser Kommunikation virtuell Beteiligten Zugang (vgl. ebd., S. 179f.). Auch die Systemtheorie vermag nach Habermas eine „unverkürzte Kategorie des Sinnes“ (ebd., S. 186) nicht zu entwickeln (und daher kann sie ihre eigene Unterscheidung zwischen Sinn und Information nicht konsequent aufrechterhalten, vgl. ebd., S. 185), da sie einen monologischen Ansatz habe und deswegen die Ebene der sinngenerierenden umgangssprachlichen Kommunikation bzw. die Ebene der Intersubjektivität gar nicht erreichen könne. Diese Kommunikation sei hingegen geprägt durch die Unterscheidung zwischen Ich und Gegenüber (Alter Ego) einerseits und Ich und Gegenstand (Objekt) andererseits, eine Unterscheidung, die von der binären System-Umwelt-Logik nicht erfasst werde (vgl. ebd., S. 186).