

Krassimir Stojanov

Bildungs- gerechtigkeit

Rekonstruktionen
eines umkämpften Begriffs



4. Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse

Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie

Der anerkenntnistheoretische Ansatz, der primär in der Sozialphilosophie entwickelt wurde, erfreut sich derzeit einer beachtlichen Aufmerksamkeit in den Bildungswissenschaften. Er wird vor allem in der Interkulturellen Erziehungswissenschaft (vgl. Prengel 1993; Mecheril 2001) und in der Schulpädagogik (vgl. exemplarisch Helsper 2001), aber auch verstärkt in der Bildungstheorie (vgl. Borst 2003; Scherr 2002; Stojanov 2006 und 2007; Balzer 2007; Röhr 2009; Ricken 2009) rezipiert. Dennoch ist das Potential des anerkenntnistheoretischen Ansatzes für die Rekonstruktion der sozialen Normvoraussetzungen gelungener Bildungsprozesse sowie für die Modellierung von bildungstiftenden Formen des pädagogischen Handelns bei weitem nicht ausgeschöpft. Insofern sich bildungstheoretische, schul- oder interkulturell-pädagogische Annäherungsversuche an die Anerkennungskategorie der *Erziehungswissenschaft* zuordnen, tun sie sich in der Regel ausgesprochen schwer mit der rekonstruktiv-normativen und gesellschaftskritischen Ausrichtung der sozialphilosophischen Anerkennungstheorie – und sie versuchen, diese Ausrichtung auf unterschiedlichen Wegen zu umgehen. Die Erziehungswissenschaft ist ja als ein dezidiert anti-normatives Unternehmen entstanden (vgl. Brezinka 1968), wodurch sie sich vom oft moralisierenden Argumentationsstil der früheren Geisteswissenschaftlichen Pädagogik abzugrenzen trachtete.

Allerdings ist der letzteren aufgrund ihres Historismus, aufgrund der Annahme, dass pädagogische Begrifflichkeiten und Normen ausschließlich den historisch entstandenen Zeitgeist in seiner Totalität widerspiegeln (vgl. Nohl 1970, insb. S. 149f), die Leitvorstellung einer kritischen Bildungstheorie, die von der sozialphilosophischen Anerkennungstheorie nahe gelegt wird, genauso fremd, wie auch der in den 60er und der 70er Jahren des letzten Jahrhunderts positivistisch konzipierten Erziehungswissenschaft: die Vorstellung nämlich, dass die jeweils gegebenen bildungsbezogenen sozialen Verhältnisse einer systematisch verfahrenen und normativ fundierten Kritik unterzogen werden sollen, die über diese Verhältnisse hinausweist.

Bevor ich im Folgenden auf die so angedeuteten strukturellen Schwierigkeiten beider Rezeption des anerkenntnistheoretischen Ansatzes in Erziehungswis-

enschaft und Pädagogik eingehe, werde ich zunächst die Quintessenz dieses Ansatzes als neueste Form der kritischen Gesellschaftstheorie umreißen. Im letzten Teil des Aufsatzes werde ich zusammenfassend aufzuzeigen versuchen, wie dieser Ansatz zu einer differenzierten begrifflichen Erfassung von Bildungsprozessen und ihren sozialen Voraussetzungen beitragen kann.

„Anerkennung“ als Schlüsselkategorie kritischer Gesellschaftstheorie

Der Begriff der Anerkennung ist als tragende Kategorie einer neuen kritischen Gesellschaftstheorie in den letzten zwei Dekaden entwickelt worden. Als erster hat Charles Taylor die These aufgestellt, dass gesellschaftliche Verhältnisse, die die Anerkennung von berechtigten Identitätsansprüchen und -entwürfen der Akteure nicht gewährleisten, der Voraussetzungen für deren individuelle Autonomie und positive Freiheit entbehren, weswegen diese Verhältnisse als kritikwürdig zu bezeichnen sind (vgl. Taylor 1993). Nach Nancy Fraser sollen Anerkennungskämpfe, wie sie vor allem von den so genannten »Neuen sozialen Bewegungen« geführt werden, zu einem zentralen Fokus kritischer Gesellschaftstheorie werden (vgl. Fraser 2003). Vor allem aber hat Axel Honneth die von ihm entwickelte Anerkennungstheorie zugleich dezidiert als Programm einer Neubegründung von Gesellschaftskritik im Sinne der Frankfurter Schule konzipiert (vgl. Honneth 2000). Dieses Programm, das – wie sich noch zeigen wird – eine immanente bildungstheoretische Dimension aufweist, soll nun zunächst kurz umrissen werden.

Nach Honneth besteht der gemeinsame Nenner der verschiedenen gesellschaftskritischen Ansätze, die in der Geschichte der Frankfurter Schule entwickelt wurden, in der konzeptuellen Bemühung, Gesellschaftskritik als begründet in einer vorwissenschaftlichen Instanz auszuweisen, die in den sozialen Verhältnissen selbst verankert ist (vgl. ebd., S. 88f). Diese Bemühung verweist auf ein linkshegelianisches Denkmotiv zurück, wonach im gesellschaftlich faktisch Gegebenen eine spannungsreiche Dynamik angelegt ist, die dazu führt, dass dieses Gegebene permanent transzendiert wird. Die Triebfedern dieser Dynamik sind im Spannungsfeld zwischen tatsächlichen sozialen Umständen und sittlichen Normvorstellungen zu lokalisieren, die zwar aus diesen Umständen entspringen, aber zugleich einen „Geltungsüberschuss“ besitzen, der dazu führt, dass diese Normvorstellungen über das faktisch Gegebene hinaus reichen, und so als Grundlage für die Kritik an den gegebenen sozialen Umständen dienen können (vgl. Honneth 2000).

Nun lokalisiert Honneth diese vorwissenschaftliche Instanz der Kritik weder in der wirtschaftlich bedingten Lage der Arbeiterklasse, wie die marxistischen und neomarxistischen Versionen der kritischen Theorie dies tun, noch wie Habermas

in den Regeln der verständigungsorientierten sprachlichen Kommunikation, sondern in den Anerkennungsansprüchen der Individuen. Demnach empfinden die Betroffenen gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen dann als ungerecht und unterdrückend, wenn diese Verhältnisse und Institutionen Missachtung in Bezug auf sie generieren – etwa in den Formen der Vernachlässigung, Diskriminierung oder Geringschätzung.

Aus diesem Leidempfinden resultieren oft diffuse Widerstände, deren Motive und Dynamiken sowie ggf. deren emanzipatorisches Potential die kritische Theorie begrifflich-rational zu rekonstruieren hat (vgl. Honneth 2000, S. 96–101; Honneth 2003, S. 136–159).

Aus bildungstheoretischer Perspektive ist es außerordentlich wichtig, dass die Akteure letztlich deswegen unter Missachtung (und auch unter Nicht-Anerkennung) leiden, weil dadurch die Entwicklung ihrer Subjektivität beeinträchtigt wird. Denn nach der bekannten Hegel'schen Denkfigur, wonach Subjektivität immer nur als Selbstsein im und durch den Anderen möglich ist (vgl. Hegel 1974, S. 223; S. 231ff; Hegel 1974a, S. 321ff), lässt sie sich als praktische Selbstbeziehung des Einzelnen begreifen, die intersubjektiv durch die Anerkennung seiner Selbst-Eigenschaften durch seine Interaktionspartner vermittelt sowie durch seine Behauptung der Selbst-Eigenschaften gegenüber diesen Partnern konstituiert wird. Mit anderen Worten, wenn Subjektivität in der reflexiven Konstituierung der eigenen Eigenschaften und Intentionen besteht, durch die der Einzelne zugleich sich der Welt als ihr Gegenüber setzt, das sich den Bahnen der Naturnotwendigkeit entzieht und daher über verschiedene Handlungsoptionen und Wahlmöglichkeiten verfügt, so setzt diese Konstituierung von Selbst-Eigenschaften ihre (antizipierende) Anerkennung durch die Anderen voraus.

Wir können den so skizzierten Vorgang der Subjektivitätsentwicklung ruhig als Bildung bezeichnen. Schon Meister Eckhart erfasste den Vorgang des Sich-Bildens als die Herstellung eines Bezugs zu sich selbst als zu einem intelligiblen Wesen, das sich den Zwängen und den Einschränkungen der Faktizität widersetzt. Spätere zentrale Bezugsautoren der Bildungstheorie wie Wilhelm von Humboldt, John Dewey oder neuerdings John McDowell haben weiter herausgearbeitet, dass diese bildungsmäßige »Selbst-Überhöhung« des Subjekts zugleich als dessen Sich-Setzung als Gegenpol der Welt zu verstehen ist, mit der es nunmehr intelligent interagieren kann, d.h. aufgrund von wohlüberlegten Wahlentscheidungen zwischen verschiedenen Handlungsoptionen (vgl. Stojanov 2006, S. 25–36).

Auch wenn die Anerkennungstheorie Honneths den weiterschließenden Aspekt von Subjektivitätsentwicklung vernachlässigt, der zentral für den Bildungsbegriff ist, hat sein Ansatz dennoch ein sehr hohes und innovatives bildungstheoretisches

und pädagogisches Potential. Denn dieser Ansatz erlaubt uns, Bildungsprozesse als verankert in sozialen Verhältnissen zu analysieren und dabei zentrale Fragen aufzugreifen wie: Welchen Normen sollen diese Verhältnisse entsprechen, damit sie als bildungs- bzw. subjektivitätsfördernd fungieren können? Wie lassen sich die aktuell gegebenen gesellschaftlichen Interaktionsstrukturen und die sie stabilisierenden (Bildungs-)Institutionen vor dem Hintergrund dieser Normen bewerten? Wie soll pädagogisches Handeln strukturiert sein, damit es Bildungsprozesse initiiert und unterstützen kann; welche pädagogische Praktiken sind hingegen eher dazu geeignet, Bildungsmotivation abzurufen?

Die vorwissenschaftliche Instanz der Anerkennungsansprüche der Einzelnen, die aus ihren Subjektivitätsentwicklungsprozessen entspringen, stellt zugleich die Grundlage für die Rekonstruktion der normativen Infrastruktur von bildungsstiftenden sozialen Verhältnissen dar. Diese Verhältnisse entsprechen den Normen, die in den Anerkennungsformen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung enthalten sind (vgl. Honneth 1992, S. 148-211).

Die genannten Anerkennungsformen umfassen sowohl die gefühlsmäßigen wie auch die kognitiven Aspekte der Subjektivitätsentwicklung, wobei diese Formen in einer Verhältnisstruktur zueinander stehen, welche die Hegel'sche Denkfur der Negation der Negation abbildet. Empathie, die insbesondere für die ersten Stadien der Subjektivitätsentwicklung im Kindesalter von immenser Bedeutung ist, bezeichnet eine Praxis des Sich-Hineinversetzens in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt des Anderen und des Nachvollziehens seiner Bedürfnisse und Wünsche. Die Spiegelung dieser Bedürfnisse und Wünsche durch die Bezugspersonen ist die Voraussetzung dafür, dass das (werdende) Individuum überhaupt einen Zugang zu diesen Bedürfnissen und Wünschen als Grundzügen seiner Persönlichkeit findet. Hingegen bezieht sich die Anerkennungsform des Respekts nicht auf besondere, personalisierende Eigenschaften des Einzelnen, sondern auf seinen abstrakten Status, allen anderen Menschen formell gleichgestellt zu sein, und über die gleichen Grundrechte zu verfügen. Die übergreifende Norm des Respekts besteht darin, jeden Menschen als ausgestattet mit Würde, d.h. mit Fähigkeit zur Selbstbeziehung und zum autonomen Handeln zu betrachten und zu behandeln, und dabei von seinen spezifischen Persönlichkeitszügen zu abstrahieren.

Nur unter dieser Voraussetzung kann der Einzelne auch die Motivation und die kognitive Kompetenz entwickeln, sich an argumentativen moralischen Diskursen zu beteiligen, in deren Rahmen unterschiedliche Interessen und Handlungspräferenzen gegeneinander abgewogen und auf ihre Universalisierbarkeit hin überprüft werden.

Schließlich stellt die soziale Wertschätzung eine Art Synthese dar zwischen dem Partikularismus der Anerkennungsform der Empathie und dem formellen Universalismus des Respekts: Die Norm der Wertschätzung besagt nämlich, dass Fähigkeiten oder Fähigkeitenpotentiale des Einzelnen anerkannt werden sollen, die von einer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung sind bzw. sein können. Nur unter der Voraussetzung dieser Anerkennung kann der Einzelne diese Fähigkeiten und Fähigkeitenpotentiale auch tatsächlich entwickeln und verwirklichen (vgl. Honneth 1992, 148-211; Stojanov 2006, S. 123-140).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildungsprozesse angestoßen und zugleich ermöglicht werden, indem das Individuum diese so skizzierten drei Anerkennungsformen durchläuft. Nun möchte ich diese These im Rahmen einer Auseinandersetzung mit bildungstheoretisch ausgerichteten Kritiken an dem gesellschaftskritischen anerkenntnistheoretischen Ansatz und an dessen bildungstheoretischer und pädagogischer Umsetzbarkeit weiter spezifizieren und untermauern.

Die Anerkennungskategorie in der bildungstheoretischen Diskussion – Kritiken, Zurückweisungen und Missverständnisse

Die Anerkennungskategorie, wie sie im Rahmen der neuen Frankfurter Schule konzeptualisiert wird, wird im deutschsprachigen bildungs- und erziehungstheoretischen Diskurs in letzter Zeit vermehrt und zum Teil auch scharf kritisiert. Diese Kritiken, die übrigens meistens durch poststrukturalistische Denksätze beeinflusst sind, richten sich im Großen und Ganzen an drei Aspekte des anerkenntnistheoretischen Ansatzes der neuen Frankfurter Schule: an die Art und Weise wie Anerkennung generell im Rahmen dieses Ansatzes aufgefasst wird, nämlich als Verhältnis reziproker Intersubjektivität (1); an die Rekonstruktion der einzelnen Anerkennungsformen und der Zusammenhänge zwischen ihnen (2); an die angebliche Ausklammerung der »Machtthematik« aus der Anerkennungskategorie (3). Nun stellt sich die Frage, inwiefern die Kritiken zu den benannten drei Punkten berechtigt und begründet sind, und inwiefern sie auf Missverständnissen und/oder Voreingenommenheiten beruhen.

(1) In jüngster Zeit haben insbesondere Nicole Balzer und Norbert Rickan benähgelt, dass die Anerkennungslehre Honneths, der nach Balzer der »Gewährsmann schlechthin« für anerkenntnistheoretische Überlegungen im deutschsprachigen Raum sei (Balzer 2007, S. 52), fälschlicherweise Anerkennung als ein reziprokes und symmetrisches Verhältnis darstelle (vgl. ebd. S. 55f). Diese Kritik enthält in Wirklichkeit zwei unterschiedlich gerichtete Einwände: Erstens, die Annahme

der Reziprozität und Symmetrie von Anerkennung ignoriere, dass Anerkennungsverhältnisse auch als Machtinstrumente benutzt werden können, und dass sie von Macht durchdrungen seien. Zweitens, wenn Anerkennung im Kontext von pädagogischen Handeln überhaupt Sinn mache, könne sie nicht reziprok und symmetrisch sein, denn pädagogisches Handeln sei per se asymmetrisch und nicht-reziprok. Der „Machteinwand“, der ja viel breiter ist als eine Zurückweisung der Annahme der Symmetrie und der Reziprozität, stellt einen eigenständigen zentralen Kritikpunkt dar, mit dem ich mich weiter unten auseinandersetzen werde. An dieser Stelle möchte ich kurz den zweiten, den »pädagogisch-asymmetrischen« Einwand problematisieren.

Ohne Zweifel enthält das pädagogische Verhältnis eine gewisse Asymmetrie, insofern der Pädagoge die Entwicklung von heranwachsenden Personen in eine bestimmte Richtung hinleiten möchte, und dabei unter Umständen auch Zwang anwenden muss. Wie Ricken zutreffend anmerkt, war sich schon Kant dieser Asymmetrie bewusst, indem er die Paradoxie der Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange formuliert hatte, die Ricken wiederum in eine Widerspruchlichkeit zwischen bejahendem und negierendem Grundzug des pädagogischen Handelns umformuliert (vgl. Ricken 2009, S. 89).

Dieselbe Paradoxie hebt aber andererseits einen ganz zentralen Aspekt von Symmetrie im pädagogischen Handeln hervor: Pädagogisches Handeln soll nach Kant darauf ausgerichtet sein, die Subjektautonomie des heranwachsenden Individuums, d.h. seine Fähigkeit zu mündigem, rational begründetem freihetlichem Handeln, zur Entfaltung zu bringen. Aus Anerkennungstheoretischer Sicht setzt die Verwirklichung dieses Ziels eine Antizipation der Subjektivität des Heranwachsenden bzw. die Anerkennung seines Subjektivitätspotentials voraus. Dieser entscheidende Aspekt des pädagogischen Handelns lässt sich vielleicht am besten mit Randall Currens Begriff eines »prospektiven Respekts« bezeichnen (vgl. Currens 2007, S. 470). Dabei ist Respekt in pädagogischen Kontexten nach der zutreffenden Formulierung von Richard S. Peters als die Anerkennung der Heranwachsenden als distinktive Zentren von Bewusstsein, von Intentionen, Idealen, Bedürfnissen, und als distinktive Ausgangspunkte von Perspektiven auf die Welt zu verstehen (vgl. Peters 1966, S. 59).

Insofern also pädagogisches Handeln auf Kultivierung von Mündigkeit im Sinne von individueller Autonomie abzielt, enthält es einen Kernaspekt von symmetrisch-reziproker Intersubjektivität, bei der sich Pädagogen und Heranwachsender wechselseitig in ihrer realen oder potentiellen Subjektivität anerkennen. Dies schließt das Ernstnehmen der Intentionen, Wünsche, Ideale und Bedürfnisse der heranwachsenden Person mit ein. Mehr noch, dieser intersubjektiv-reziproke As-

pekt ist dem asymmetrischen Moment der Zwangsausübung seitens des Pädagogen übergeordnet. Denn seine Zwangsausübung ist nur dann berechtigt, wenn sie der Kultivierung der Freiheitsfähigkeit der heranwachsenden Person dient.

Natürlich machen diese Überlegungen nur dann Sinn, wenn (antizipatorische) reziprok-intersubjektive Anerkennung als Bedingung der Möglichkeit von Freiheit und individueller Autonomie verstanden wird – und nicht als deren Einschränkung.

Dieses Verständnis ist die Quintessenz des anerkennungstheoretischen Ansatzes, und es macht letztlich sein hohes bildungstheoretisches Potenzial aus. Einige Kritiker ignorieren diese Quintessenz bzw. setzen sich mit ihr nicht argumentativ auseinander, indem sie einen Gegensatz zwischen intersubjektiven (Anerkennungs-)Beziehungen und individueller Freiheit schlichtweg postulieren, um auf der Grundlage dieses konstruierten Gegensatzes Einwände gegen den anerkennungstheoretischen Ansatz zu formulieren, die gänzlich an seiner eigentlichen Argumentationslogik vorbeigehen.

So behauptet Ricken, dass zwar Anerkennung historisch in Gestalt des Gleichheits- und Brüderlichkeitsgedankens der Neuzeit immer schon mitgedacht sei, aber es sei bislang kaum gelungen, den geradezu prinzipiellen Konflikt zwischen Freiheits- und Anerkennungsdenken zu lösen bzw. mindestens so zu lindern, dass Anerkennung nicht bereits von Anfang an als Selbstschmälerung und Freiheitsbegrenzung verstanden werden muss“ (Ricken 2009, S. 78f).

Man kann freilich einen „geradezu prinzipiellen Konflikt zwischen Freiheits- und Anerkennungsdenken“ nur dann postulieren, wenn man von einem atomistischen Freiheitsverständnis ausgeht. Es darf aber inzwischen als sozialisationstheoretisch trivial angesehen werden, dass Freiheit nicht als Eigenschaft eines isolierten Individuums verstanden werden kann, sondern dass Freiheit und Autonomie durch bestimmte soziale Beziehungen ermöglicht und letztlich auch hervorgebracht werden. Die konzeptuellen Bemühungen, welche für den anerkennungstheoretischen Ansatz charakteristisch sind, fokussieren sich auf die Aufgabe, das Adjektiv „bestimmte“ vor »sozialen Beziehungen« zu präzisieren. Welche sind genauer die „bestimmten“ Sozialbeziehungen, die freiheitstiftend und autonomiefördernd sind? Wenn wir die These ernst nehmen (bzw. diese These ernsthaft überprüfen möchten), dass diese Sozialbeziehungen in den Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung zum Ausdruck kommen, dann dürfen wir einen „prinzipiellen Konflikt“ zwischen „Freiheit“ und „Anerkennung“ nicht von vornherein postulieren.

(2) Ein weiterer Einwand richtet sich gegen die Plausibilität der genannten drei Anerkennungsformen und der Beschreibung ihrer Architektonik. So behauptet

Henning Röhr, dass der Rekonstruktion aller dieser drei Formen, so wie sie von Honneth vollzogen wird, ein „juridischer Anerkennungs-begriff“ zugrunde gelegt worden sei, der gleichsam den „semantischen Nullpunkt“ der Anerkennungskategorie darstelle (vgl. Röhr 2009, S. 94). Dies führe dazu, dass voneinander differierenden, auch nicht-juridischen Arten von Sozialbeziehungen wie Liebe oder soziale Wertschätzung dadurch als „Anerkennung“ aufgefasst werden, dass sie re-duktionsmäßig auf den juristischen „semantischen Nullpunkt“ zurückgeführt werden, bei dem Anerkennung als „öffentliche und interaktionsrelevante Kenntnisnahme und Akzeptanz eines artikulierten Anspruchs einer identifizierbaren Partei durch einen qualifizierten Dritten“ (ebd., S. 94) verstanden werde.

Nun scheint es aber offensichtlich zu sein, dass sich – so Röhr – insbesondere die elterliche Liebe und Empathie, die nach psychoanalytischen Bezugsaufbauern der Anerkennungstheorie wie Donald Winnicott oder Heinz Kohut von entscheidender Bedeutung für die frühe Ontogenese sind, nicht auf diesen „semantischen Nullpunkt“ zurückführen lassen. Denn das Kleinkind kann (Anerkennungs-)Ansprüche gegenüber seinen Bezugspersonen erst dann artikulieren, wenn sich eine Kernsubjektivität bei ihm bereits ausgebildet hat – wofür aber gerade elterliche Liebe und Empathie die entscheidende Voraussetzung sind (vgl. ebd., S. 98).

Freilich ist die Annahme, dass wir nur dann von einem Anerkennungsverhältnis sprechen können, wenn ein „artikulierter Anspruch“ auf Anerkennung vorliegt, der durch „einen qualifizierten Dritten“ öffentlich zur Kenntnis genommen und akzeptiert wird, dem gesellschaftskritisch ausgerichteten anerkenntnistheoretischen Ansatz vollkommen fremd. Eine der zentralen Thesen in diesem Ansatz ist ja gerade, dass die allermeisten Ansprüche auf und Wünsche nach Anerkennung gerade *nicht* artikuliert sind – und schon gar nicht in einem öffentlichen Raum. Vielmehr verursacht die Missachtung von Anerkennungsansprüchen und -wünschen meistens diffuse Leidens- und Widerstandsgefühle, die die Schwelle der Öffentlichkeit gar nicht erreichen.

Die Aufgabe der kritischen Theorie im Sinne des anerkenntnistheoretischen Ansatzes besteht gerade darin, solche Leidenserfahrungen und -gefühle begrifflich zu artikulieren und zwar unter der Anwendung des normativen Maßstabs der Anerkennungstheorien, die jedem menschlichen Wesen zustehen (vgl. Honneth 2003, S. 136-159). Umgekehrt gilt: Wenn die Eltern ihr Kleinkind lieben und deswegen seinem (in diesem Alter natürlich nicht artikulierbaren) Grundbedürfnis nach empathischer Zuwendung entsprechen, so tun sie dies normalerweise nicht bewusst und sicherlich nicht als eine juristische Instanz, die einen gestellten Anerkennungsanspruch auf Empathie zur Kenntnis nimmt, prüft und akzeptiert. Dennoch ist das Verhältnis der Empathie eine fundamentale Form der *Anerkennung* der Grundbe-

dürfnisse, der Ängste und der Wünsche einer anderen Person, die von entscheidender Bedeutung für den Prozess ihrer Subjektivitätsentwicklung ist. Die Abwesenheit oder auch eine Instabilität dieser Anerkennungsform ist als eine soziale Pathologie zu bezeichnen. Obwohl die Anerkennungsform der Empathie auf die Sphäre der intimen, nicht-öffentlichen Face-to-Face Beziehungen fokussiert ist, muss sich die kritische Theoretikerin fragen, was denn wohl schief in einer Gesellschaft ist, wenn die Abwesenheit dieser Anerkennungsform zu einem verbreiteten Beziehungsmuster in dieser Gesellschaft wird.

Fassen wir zusammen: die Semantik der Anerkennungsform der Empathie ist grundlegend verschieden von derjenigen der rechtlichen Anerkennung wie auch der sozialen Wertschätzung, welche – wie schon im letzten Abschnitt ausgeführt – eine Art der „Negation der Negation“, der Synthese zwischen dem inhaltlichen Partikularismus der Empathie und dem formellen Universalismus des Respekts bzw. der rechtlichen Anerkennung darstellt. Diese drei Anerkennungsformen enthalten eine Reihe von pluralen Normen, die als Grundlage für kritische Rekonstruktionen von sozialen Pathologien dienen, die sich als Barrieren vor der Subjektivitätsentwicklung der Einzelnen auswirken.

(3) Vielleicht der schwerwiegendste Einwand gegen den anerkenntnistheoretischen Ansatz der neuen Frankfurter Schule in der bildungstheoretischen Diskussion ist, dass er die Ambivalenz von Anerkennungsbeziehungen übersehe, die „Subjektivität“ im poststrukturalistischen Sinne dieses Begriffs hervorbringen würden: Sie würden also Subjektivität durch Machtanwendung bzw. durch Unterwerfung der (werdenden) Subjekte hervorbringen. Ohne hier auf die strukturellen Schwierigkeiten und internen Widersprüche des Subjektivitätsbegriffs aus Platzgründen eingehen zu können, möchte ich zunächst einmal lediglich festhalten, dass die poststrukturalistisch beeinflussten Kritiker dem anerkenntnistheoretischen Ansatz entgegenhalten, dass Anerkennungsverhältnisse auch als Machtmechanismen dienen würden, sowie dass sie selbst von Machtpraxen und Machtmechanismen durchdrungen seien (vgl. Balzer 2007, S. 59; Ricken 2009, S. 86). So findet sich etwa in hier zitierten Aufsatz von Nicole Balzer die folgende Generalthese: „Anerkennungspraxen sind immer in Machtverhältnissen und -ordnungen eingebettet bzw. verwickelt und beziehen sich auf sie; vielmehr noch aber stellen sie selber – insbesondere aufgrund ihres stiftenden Zuges – Machtpraxen und Machtmechanismen dar“ (Balzer 2007, S. 59).

Dazu ist zunächst einmal anzumerken, dass die gesellschaftskritische Ausrichtung des anerkenntnistheoretischen Ansatzes auch und vor allem darin besteht, dass dieser Ansatz als Grundlage für eine Kritik an den gegebenen Machtverhält-

nissen dienen soll. Eine solche Kritik, die mir sowohl sozialwissenschaftlich wie auch politisch unentbehrlich erscheint, bedeutet freilich nicht eine pauschale Ablehnung aller Formen von Macht. Vielmehr ist sie um eine Unterscheidung zwischen legitimen und nicht-legitimen, zwischen moralisch akzeptablen und nicht-akzeptablen, zwischen gerechtfertigten und nicht-gerechtfertigten und vor allem zwischen unterdrückenden und nicht-unterdrückenden Machtformen bemüht. Diese analytische Perspektive auf Machtverhältnisse ist natürlich nicht vereinbar mit einem holistischen Machtbegriff, bei der „Macht“ undifferenzierterweise und unterschiedslos als universales Erklärungsmittel auf alle möglichen Situationen angewendet wird, bei denen es sich um sanktionsbezogene Regel- und Normbefolgung, legitime und nicht-legitime Zwangsangewendung, oder aber um tatsächliche Unterdrückung und Exklusion handelt.

Mir scheint, dass sich Balzer und Ricken genau dieses undifferenzierten (und daher wissenschaftlich unbrauchbaren) „*catch all*“-Machtbegriffs bedienen, wenn sie die konstruktiv-adressierende Seite von Anerkennung sogleich als Unterwerfung ausdeuten, und diese wiederum mit der bisher angeblich vernachlässigten „Machtdurchdrungenheit“ von Anerkennung gleichsetzen (vgl. Ricken 2009, S. 83-87; Balzer 2007, S. 59-67).

Die konstruktive Seite der Anerkennung besagt, dass nicht nur schon vorhandene Eigenschaften der anerkannten Person festgestellt werden, sondern dass sie auch als jemand anerkannt bzw. als jemand „adressiert“ wird, die sie (noch) nicht ist, wodurch sie sich zu diesem „jemand“ überhaupt erst entwickeln kann. Nun kann diese konstruktive Dimension der Anerkennungsbeziehung auf zwei unterschiedliche Weisen interpretiert werden – einmal im oben angedeuteten Sinne einer bildungsstiftenden vorgehenden Anerkennung von Subjektivitätseigenschaften und ein zweites Mal im Sinne der Unterwerfung oder gar der strategischen Manipulierung der Anderen.

Ricken und Balzer interpretieren die konstruktiv-produktive Kraft von Anerkennung ausschließlich im letzteren Sinne der Erzeugung von Persönlichkeitseigenschaften, die sich einer gegebenen Machtordnung fügen. Damit greifen sie aber lediglich eine nach Honneth pervertiert-verdinglichte Anerkennungsweise auf, bei der Anerkennung als Ideologie fungiert (vgl. Honneth 2010). Dabei wird der Andere nicht in seiner Subjektivität und das heißt nicht als Selbstzweck anerkannt. Dies bedeutet, dass der „Originalmodus“ der Anerkennung nach Honneth als primär selbstbezweckte Affirmierung von Subjekteigenschaften verfehlt wird (vgl. Honneth 2010, S. 110f).

Vielmehr wird hier Anerkennung strategisch als Mittel zum Zweck vorgespielt, damit der „Anerkannnte“ so funktioniert, dass er dem „Anerkennenden“ Vor-

teile verschafft bzw. damit er sich einer ihn benachteiligenden Herrschaftsordnung fügt (vgl. ebd., S. 105f). Da aber diese Art von „Anerkennung“ ganz offensichtlich kein *inter-subjektives* Verhältnis ist, wird sie dem (hegelianischen) ideengeschichtlichen Entstehungs- und Entwicklungszusammenhang der Anerkennungskategorie nicht gerecht.

Die so angedeutete Unterscheidung zwischen authentisch-intersubjektiven Anerkennungspraxen als Ermöglichung von Autonomie einerseits und Anerkennungsutrogeten als Untermauerung von Unterwerfungsordnungen andererseits geht bei der skizzierten Ausdeutung von Anerkennung als Subjektivation unweigerlich verloren. Warum es aber gerade aus bildungs- und erziehungstheoretischer Sicht immens wichtig ist, diese Unterscheidung aufrechtzuerhalten und sie nicht zu relativieren, lässt sich vielleicht am besten mit einem Beispiel verdeutlichen.

Führen wir uns die oft anzutreffende Situation vor Augen, bei der Eltern ihre eigenen (nicht-verwirklichten) Berufswünsche auf ihre Kinder übertragen und ihnen oktroyieren. Wenn die Eltern aus egoistischen oder biographischen Gründen von der Vorstellung besessen sind, dass ihr Sohn Arzt werden soll, dann werden sie wahrscheinlich „Anerkennung“ strategisch und manipulativ einsetzen, indem sie nur solche Leistungen loben und belohnen, die zur Erfüllung dieses Karriereziels führen, wie z.B. gute Noten im Biologieunterricht. Diese Art von „Anerkennung“ ist natürlich gründlich verschieden von einer unverzerrten Anerkennungsbeziehung der Eltern zu ihrem Kind, bei dem sie dessen Subjektivitäts- bzw. Freireisepotential, ein autonomes Leben führen zu können, vorgehend (und in diesem Sinne „konstruierend“) anerkennen. Im Zuge dieser vorgehenden Anerkennung des Autonomiepotentials der heranwachsenden Person *um dieser Person willen* werden die Eltern Gefährdungen dieses Potentials wie z. B. Drogenkonsum sicherlich sanktionieren. Nun ist es offensichtlich, dass diese Art von Zwangsangewendung im Namen der Kultivierung von Autonomiefähigkeit im letzteren Fall nichts zu tun hat mit der unterwerfenden Funktionalisierung des Kindes für die Obsessionen seiner Bezugspersonen im ersteren Fall.

Mit der Pauschalthese, dass Anerkennung immer Unterwerfung mit beinhaltet, wird die analytische Unterscheidung zwischen den Arten der „Machtanwendung“ in den beiden skizzierten Fällen verunmöglicht. Diese Unterscheidung ist aber von zentraler Bedeutung für die Erneuerung des Programms einer kritischen Bildungstheorie, die schon seit Adorno und Heydom immer darauf ausgerichtet war, die sozialen Bedingungen und Voraussetzungen für Emanzipation und individuelle Autonomie auszuloten (vgl. Heydom 1980; Adorno 1971).

Bildungsprozesse aus anerkenntnistheoretischer Perspektive

Wie schon ausgeführt setzen aus anerkenntnistheoretischer Sicht Bildungsprozesse eine Subjektivitätsentwicklung die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Die Zurückweisung von Kriterien an dieser Sichtweise, die im letzten Abschnitt erfolgte, sollte freilich nicht als Behauptung verstanden werden, dass sich die Anerkennungsstheorie, wie sie bislang vor allem von Honneth konzeptualisiert wurde, ohne weiteres zugleich als Bildungstheorie lesen lasse.

Die Anerkennungsstheorie Honneths ist ausgerichtet auf die Erhellung der sozialen Voraussetzungen ausschließlich der Selbst-Entwicklung, d.h. der Entstehung von Selbst-Bezügen des Einzelnen, die zur Entdeckung und Verwirklichung von Eigenschaften, Bedürfnissen und Fähigkeiten im und durch das Individuum führen. Was dabei vernachlässigt wird, ist die Herstellung von Weltbezügen des Einzelnen bzw. es werden seine Welterschließungsprozesse nicht beachtet, mit denen die Entwicklung des Selbst gerade aus bildungstheoretischer Perspektive eng verzahnt ist. Schon Humboldt fasste Bildung als eine „allgemeinste, regeste, und freieste“ Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, zwischen Ich und Nicht-Ich auf, bei der es darauf ankommt, dass sich das Ich so viel Welt wie möglich aneignet (vgl. Humboldt 1980, S. 235f). Dabei ist Welt als die allumfassende Entität, die jede konkret-partikuläre Umwelt transzendiert, nicht unmittelbar gegeben. Vielmehr lässt sie sich als Horizont, als intelligibler Allgemeinzusammenhang, in dem das Faktische eingebettet ist, lediglich begrifflich-argumentativ rekonstruieren.¹¹

Eine zentrale bildungstheoretische Annahme ist es, dass die Erschließung dieses intelligiblen Objekts als die „Kehrseite“ der Entwicklung des Selbst zu verstehen ist. Nun stellt sich die Frage, ob sich dieser Prozess der Welterschließung ebenso wie die Entwicklung des Selbst durch das Raster der Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung rekonstruieren lässt.

Mit Heinz Kohut, der allgemein als wichtigster Vertreter der psychoanalytischen Selbst-Psychologie gilt, können wir annehmen, dass die erste Protoform von Weltbeziehungen in der Ontogenese die Ideale des heranwachsenden Individuums sind, die als bildlich-narrative Vorstellungen einer wünschenswerten Umwelt zu verstehen sind, in die sich das Individuum selbst hineinprojiziert. Die Ent-

4. Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse

wicklung von Idealen als unentbehrliche Stützen des sich entwickelnden Selbst erfordert entsprechende empathische Reaktionen seiner Bezugspersonen und vor allem der Eltern (vgl. Kohut 1971, S. 37-56; Kohut 1977, S. 171-191). Ideale stellen aber noch nicht vollwertige Weltbezüge dar, da sie eng mit dem partikularen Lebenskontext und mit der Beziehungsmatrix des Einzelnen verzahnt sind. Damit sie sich zu wirklichen Weltbezügen bzw. zu Weltperspektiven entwickeln können, die soziale Wertschätzung verdienen, müssen sie begrifflich-argumentativ artikuliert und umformuliert werden. Dies setzt wiederum die Anerkennungsform des Respekts voraus, hier insbesondere die Anerkennung des Potentials des Einzelnen, einen kompetenten Spieler im Spiel des „Gründe-Gebens“ und „Nach-Gründen-Verlangens“ zu sein (vgl. Brandom 1994, S. 183; S. 188; S. 496f). Bildungspolitische und pädagogische Betrachtungs- und Behandlungsformen, bei denen bestimmte Kinder und Jugendliche im Zuge einer segregierenden Schulbildungspraxis von vornherein als „wenig begabt“ bzw. als mit niedrigeren „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ ausgestattet ausselektiert werden, widersprechen dieser Anerkennungsform und wirken sich daher als Bildungsbarrieren aus – genauso wie die schulische Missachtung von spezifischen Idealen der betroffenen Kinder und Jugendlichen oder die Missachtung ihrer schon artikulierten Perspektiven auf die Welt etwa in der Form von subjektiven Theorien oder Moralvorstellungen.

Fassen wir zusammen: Nicht nur die Selbst-Entwicklung des Individuums, sondern auch seine Welterschließungsprozesse setzen die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Soziale Verhältnisse, Funktionsweisen von Bildungsinstitutionen und pädagogische Praktiken, die den Normen widersprechen, welche in diesen Anerkennungsformen impliziert sind, stellen bildungsbezogene Exklusionsmechanismen dar. Solche Mechanismen aufzuzeigen und zu bekämpfen ist zentrale Aufgabe jeder kritischen Bildungstheorie.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959 bis 1969. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 49-76.

11

Dies impliziert, dass Bildung nicht einfach als biographische Such- und Wandlungsbewegungen zu verstehen ist, wie häufig in der qualitativen Bildungsforschung angenommen (vgl. Marotzki 1990, S. 41ff; S. 135ff; Kohler 2000, S. 311f). Vielmehr können nur solche Such- und Wandlungsbewegungen als Bildung bezeichnet werden, die dazu führen, dass sich das Individuum „möglichst viel Welt“ aneignet, indem es die faktisch gegebene Umwelt stets im Zuge der Befassung mit ideellen Objekten mit universalen Geltungsanspruch wie Begriffen, Argumenten und Prinzipien überschreitet.

5. Kognitive Entwicklung und intersubjektive Anerkennung

Über die Genese der begrifflichen Denkfähigkeit aus sozialtheoretischer Sicht

In den letzten Jahren ist der Begriff der „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ ins Zentrum der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen gerückt (vgl. etwa Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 12, S. 136). Wie es mir scheint erklärt sich die diskursive Durchschlagskraft dieses Begriffs, der als verwandt – wenn auch nicht identisch – mit „kognitiver Leistungsfähigkeit“ anzusehen ist (vgl. Bellin 2010, S. 140, S. 148), mit zweierlei Umständen: Zum einen fungieren „kognitive Ausgangsvoraussetzungen“ bzw. „Grundintelligenz“ (vgl. Bellin 2010, S. 140) als Ersatz für den älteren und von vielen als problematisch angesehenen Begriff der „Begabung“. Zum anderen hebt sie die kognitive Entwicklung als Kerndimension des Bildungsprozesses hervor – worin eine Abgrenzung von vielen reformpädagogischen und antiautoritären Ansätzen des letzten Jahrhunderts mitschwebt, die eine Relativierung der kognitiven Komponente zugunsten von emotionalen und ästhetischen Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung nahe zu legen schienen.

In diesem Kapitel greife ich zuerst das letztere Motiv zustimmend auf, indem ich zu erläutern versuche, warum die kognitive Entwicklung eine notwendige und strukturell zentrale Kerndimension jedes Bildungsprozesses ist. Dann zeige ich jedoch auf, dass es zu postulieren nicht hinnehmbar ist, dass die Richtung und das Niveau dieser Entwicklung schon vor dem eigentlichen Bildungsprozess weitgehend festgelegt sei, wie die Rede von „kognitiven Ausgangsvoraussetzungen“ als Maßstäbe für eine angeblich „gerechte“ schulische Selektion zu suggerieren scheint (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 12). Anhand Robert Brandoms Verständnis von kognitiver Entwicklung als eingebettet in sozialdiskursive Praktiken, das ich durch Heinz Kohuts Selbstpsychologie zu erweitern versuche, umreibe ich anschließend ein dynamisches Verständnis von kognitiver Entwicklung als entscheidend abhängig von bestimmten Formen intersubjektiver Anerkennung auch und gerade in schulischen Kontexten.

Kognitive Entwicklung und Bildung als Welterschließung

Allgemein ausgedrückt lässt sich kognitive Entwicklung als Entwicklung der Denkfähigkeit des Einzelnen auffassen, d.h. als Entwicklung der Fähigkeit, ideell-hypothetische Zusammenhänge zu konstruieren und nachzuvollziehen, die einen berechtigten Anspruch auf situationsunabhängige und über-subjektive, objektive Gültigkeit aufweisen. Etwas präziser ausgedrückt, handelt es sich hierbei im Wesentlichen um die Fähigkeit, Aussagen vom Typus „x ist p“ zu machen und zu verstehen; Aussagen, die eine wahrheitsbeanspruchende Zuschreibung von Prädikaten an Subjekten vornehmen.

Solche trans-kontextuellen, inter-perspektivischen Zuschreibungen werden in der sprachanalytischen Philosophie gewöhnlich als propositionale Behauptungen bezeichnet. Sie konstituieren Sachverhalte, die als identisch in allen, sich voneinander unterscheidenden Wirklichkeitsperspektiven der Sprecher, und in diesem Sinne als „wahr“, gesetzt werden. Nach Ernst Tugendhat bildet sich komplexen-tär zu der Konstitution von solchen begrifflich-ideellen Sachverhalten die Welt als der Raum, der diese Sachverhalte umfasst und der die partikularen Umwelten der Einzelnen transzendiert, welche von rein subjektiven Erfahrungs- und Wahrnehmungszusammenhängen geprägt sind (vgl. Tugendhat 2003, S. 15-17; S. 19-21).

Freilich unterziehen sich die weltkonstituierenden Sprecher von propositionalen Behauptungen dem Zwang, die situationsunabhängige, unwelttranszendierende, inter-perspektivische Gültigkeit dieser Behauptungen zu begründen; d.h. sie verpflichten sich implizit, ihren Wahrheitsanspruch einzulösen. So habe ich, wenn ich z.B. behaupte, „Chancenungleichheit ist ungerecht“, zugleich die Pflicht, Gründe für diese Behauptung aufzuführen, die von jeder vernünftigen Person (d.h. von jeder Person, die selbst propositionale Aussagen artikulieren und nachvollziehen kann) akzeptiert werden können, und zwar ungeachtet ihrer subjektiven Erfahrungen, „kulturellen Prägungen“ oder ihren Sozialisationsmustern. Dies setzt wiederum voraus, dass ich einen *Begriff* von Chancenungleichheit und von Gerechtigkeit *an-visieren* und darlegen kann, der einen Anspruch von allgemeiner, und in diesem Sinne von *weltlicher* Gültigkeit hat.

Ich habe bereits im vorherigen Kapitel dieses Buches dargelegt, dass Welterschließung als eine der beiden Kerndimensionen von Bildung neben Selbst-Entwicklung aufzufassen ist. Da jedoch Begriffe nummehr als die Bausteine der Welt erscheinen, lässt sich der Vorgang ihrer Erschließung im Wesentlichen als Rezeption und Artikulation von propositionalen Aussagen und den Zusammenhängen zwischen ihnen verstehen. Denn in diesen Zusammenhängen werden die Bedeutungen von Begriffen als weltliche Entitäten festgelegt, und diese Festlegungen werden

argumentativ begründet. Kognitive Entwicklung und Welt-Erschließung durch den Einzelnen erscheinen somit als die beiden Seiten einer und derselben Medaille.

Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass die Entwicklung der emotionalen Komponenten oder der Einbildungskraft der Persönlichkeit keine Rolle im Bildungsprozess spielt, und dass pädagogisches Handeln lediglich die Kultivierung von abstrakt-formellem logischem Denken bezwecken soll. Zum Idealzustand eines gebildeten Menschen gehört es ohne Zweifel, dass er instande ist, seine Gefühle differenziert auszudrücken und mitzuteilen, sowie die Gefühle seiner Mitmenschen empathisch nachzuvollziehen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die Wirklichkeit durch die Augen des Anderen zu betrachten. Überhaupt ist die Fähigkeit, sich nicht unmittelbar Erfahrbares vorzustellen – also die Einbildungskraft – sicherlich ein Kernmerkmal der gebildeten Person, die instande sein soll, sich hypothetische, nicht aktuell gegebene Wirklichkeitsalternativen vor ihr geistiges Auge zu führen.

Allerdings fallen die Fähigkeit, die eigenen Gefühle differenziert zu artikulieren, sowie die Einbildungskraft mit einer ausgeprägten kognitiven Kompetenz zusammen.

Die Artikulation von Gefühlen bedeutet, sie mit Hilfe von Begriffen wie „Freude“, „Wut“, „Trauer“ etc. zu versprachlichen, d.h. sie so mitzuteilen, dass sie auch von Mitmenschen nachempfunden werden können, die nicht gerade diese Gefühle verspüren. Erst in diesem (reellen oder virtuellen) Mitteilungsakt reflektiert und „ordnet“ das Subjekt die Bedeutungen seiner Gefühle in seinem geistigen Leben. Dies bezeichnen wir für gewöhnlich als „emotionale Intelligenz“, die eben die Fähigkeit, mit Begriffen umzugehen, und sich begrifflich zu artikulieren, voraussetzt.

Letztendlich setzen auch Empathie und Fantasie diese Fähigkeit voraus. Propositionale Aussagen, in denen begriffliche Inhalte argumentativ festgelegt werden, beinhalten und fördern zugleich das Bewusstsein des Einzelnen, dass die Menschen erstens unterschiedliche Perspektiven auf die Welt haben, und dass zweitens eine Übersetzbarkeit zwischen diesen Perspektiven möglich ist. Sie äußert sich in der Festlegung von – begrifflichen – Bedeutungen, die in allen voneinander differierenden Perspektiven identisch sind. Umgekehrt gilt, dass diese Arbeit an argumentativer Festlegung und Reproduktion von begrifflichen Bedeutungen die Fähigkeit zur Perspektiventnahme, also die Fähigkeit zur Empathie deshalb voraussetzt, weil diese Arbeit die Befassung mit fremden Bedeutungszuschreibungen und Gründen erfordert, die zunächst in den Perspektiven der Anderen eingebettet sind.

Schließlich ist eine wechselseitige Beziehung zwischen kognitiver Kompetenz und Fantasie festzustellen. Das Arbeiten mit Begriffen bedeutet im Wesentlichen der Umgang mit hypothetischen Inhalten, die nicht in der unmittelbaren Erfahrung des Einzelnen existieren; die nicht getastet, berührt, oder gerochen werden

~~immer Begreifbar~~ wie z.B. Gerechtigkeit implizieren hypothetische Modelle, die ~~immer wieder gegeben~~ sind. Jede verständnisvolle Befassung etwa mit dem Gerechtigkeitsbegriff erfordert es sich vorzustellen, wie eine gerechte Gesellschaft aussehen könnte, und wie sich dieses Idealbild der gerechten Gesellschaft verändern würde, wenn man die Bedeutungsmerkmale des Gerechtigkeitsbegriffs ändert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die kognitive Entwicklung die Welterschließungsdimension des Bildungsbegriffs *unmittelbar* abbildet, wobei sich kognitive Entwicklung in einem Korrelationsverhältnis mit der Entwicklung der Empathie- und der Fantasiefähigkeit sowie mit der Entwicklung der „emotionalen Intelligenz“ des Einzelnen befindet. Daher bietet es sich an, die Frage danach, wie sich Welterschließung vollzieht, in der Frage nach den Mechanismen und den Voraussetzungen der kognitiven Entwicklung zu konkretisieren.

Kognitive Entwicklung als sozial eingebetteter Prozess

In einem Zeitungsinterview wird die bekannte Lernpsychologin Elisabeth Stern mit ihrer Behauptung konfrontiert, wonach mit Zunahme der Chancengleichheit im Schulbildungssystem, die Gene der Schüler stärker durchschlagen würden (vgl. Geyer und Stern 2010). Daraufhin erklärt sie, dass eine gute Schule dafür Sorge, dass sich jeder entsprechend seinen genetischen Voraussetzungen zu seinem Optimum entwickeln könne. „Im Prinzip gilt: Je größer die Leistungsgerechtigkeit einer Gesellschaft ist, um so größer ist die Chance, dass Menschen mit guten genetischen Voraussetzungen ihr in den Genen angelegtes Potential für die Intelligenzentwicklung nutzen und beruflichen und schulischen Erfolg haben. In ungerechten Gesellschaften sind sozialer Hintergrund und Beziehungen wichtiger als Begabung.“ (ebd.).

In diesen Zitat kommt eine derzeit medial sehr wirksame Denkfigur klar zum Vorschein, wonach das kognitive Entwicklungspotenzial des Einzelnen als biologisch-genetisch vorgeprägt und weitgehend festgelegt betrachtet wird. Demnach ist es lediglich wichtig, die Entwicklung dieses Potentials, das zugleich als „Begabung“ deklariert wird, durch die Neutralisierung von ungünstigen sozialen Faktoren zu gewährleisten.

Bei dieser Denkfigur wird eine alternative Sichtweise auf die kognitive Entwicklung vollkommen außer Acht gelassen, bei der das kognitive Potential einer Person nicht als eine substantialistisch festgelegte, statische Größe erscheint, sondern als eine dynamische Variable, die entscheidend von den sozialen Erfahrungen dieser Person abhängt. Diese Sichtweise ist insbesondere charakteristisch für den so genannten „sozial-konstruktivistischen“ Ansatz zur kognitiven Entwicklung, so wie er sich vor allem in der US-amerikanischen Diskussion seit den 1980er Jahren

ren anhand einer in dieser Zeit beginnenden verstärkten und zugleich innovativen Rezeption der Schriften des russischen Entwicklungspsychologen Lev Vygotsky entfällt (vgl. Richardson 1998, insb. S. 143–168; S. 210–214).

Bei dem sozial-konstruktivistischen Ansatz zur kognitiven Entwicklung, der übrigens den *Literacy*-Begriff stark geprägt hat, welcher als wichtigste konzeptuelle Grundlage der PISA-Studie anzusehen ist (vgl. OECD 1999, S. 19–21; OECD 2003, S. 112f.), wird diese Entwicklung in zweierlei Hinsicht als sozialer Vorgang verstanden: Zum einen ist sie nicht als eine passive Aneignung vorgegebener Wissensinhalte zu betrachten, sondern als ein aktiver Prozess von *meaning-making*, der dann initiiert wird, wenn das Individuum versucht, Probleme in seiner sozialen Umwelt zu lösen (vgl. Kress 1997, S. 8; Rogoff 1984, S. 31ff.). Ein einfaches Beispiel hierfür ist, dass das Kind sich dann *einen Sinn* vom Alphabet *macht*, bzw. dem Alphabet einen Sinn verleiht, wenn es versucht, eine Telefonnummer im Telefonbuch zu finden, das bekanntlich alphabetisch strukturiert ist.

Zum anderen vollzieht sich dieser Prozess von *meaning-making* immer im Rahmen einer Interaktion mit Anderen: Gegenstände bekommen dann Sinn und Bedeutung, wenn sie als psychologische Kommunikationswerkzeuge fungieren (vgl. Hofstetter 2009, S. 51): z.B. wenn das Alphabet dazu genutzt wird, eine Verbindung mit einer anderen Person aufzunehmen. Speziell in Bezug auf die kognitive Entwicklung im Kindesalter lässt sich der Prozess der Bedeutungskonstitution als geführte Partizipation an kooperativen Problemlösungsaktivitäten beschreiben (vgl. Rogoff 1984, S. 31f.).

Die entscheidende Frage an dieser Stelle ist, wie soziale Interaktionen beschaffen sein müssen, damit kognitive Entwicklung ermöglicht, angeregt und unterstützt wird. In der Tat finden sich bei dem sozial-konstruktivistischen Ansatz einige Hinweise zu dieser Frage, die sich jedoch lediglich auf Interaktionen beziehen, die bewusst als Lernarrangements durchgeführt werden – und nicht auf das weitaus breitere Feld der lebensweltlichen Erfahrungen des Einzelnen. Diese Hinweise kommen vor allem in dem Prinzip der „Zone der nächsten Entwicklung“ zum Vorschein, die als Orientierungsmaßstab für gelungenen Unterricht dienen soll. Demnach soll der Lehrer oder die Lehrerin das Kind in solche Aufgabstellungen interaktiv einführen, die ihm erlauben, neue Bedeutungseinheiten als Kommunikationswerkzeuge zu konstruieren, die zwar an das bereits erreichte kognitive Fähigkeitsniveau „anschlussfähig“ sind, zugleich aber über dieses Niveau hinausgehen (vgl. Hofstetter 2009, S. 52). So z. B. praktiziert das Kind zunächst das Zählen von konkreten Gegenständen als Mittel in seiner Kommunikation mit den erwachsenen Bezugspersonen, um dann – bei entsprechenden interaktiven Arrangements – sich den Umgang mit abstrakten Zahlen anzueignen.

Nun stellen aber die Interaktionen, die bewusst als Lehr-Lern-Settings konstruiert sind, nur einen kleinen Teil vom Gesamtspektrum der sozialen Erfahrungen des Einzelnen dar. Deshalb stellt sich vor einem umfassenden sozialtheoretischen Ansatz zur kognitiven Entwicklung die Frage, wie die sozialen Erfahrungen des Individuums insgesamt seine kognitive Fähigkeit prägen. Welche Interaktionsmuster initiieren die Entwicklung dieser Fähigkeit, welche blockieren diese Entwicklung? Dabei ist die Frage besonders spannend, was die Kompetenz motiviert, Begriffe zu verstehen und sich Begriffen zu bedienen. Begriffe haben ja situationsunabhängige und dekontextualisierende Bedeutungen, weswegen die Entwicklung der Fähigkeit zum begrifflichen Denken nicht ohne weiteres von konkreten Problemlöseaktivitäten abgeleitet werden kann, da Problemlöseaufgaben in der Regel situations- und kontextgebunden sind.

Eine mögliche Antwortrichtung dieser Fragen bietet Robert Brandoms Ansatz zum begrifflich-propositionalen Denken als eine Art sozial-interaktive Praxis an, der Gegenstand des folgenden Abschnitts ist.

Begriffliches Denken und propositionale Artikulation als Teilnahme an sozialer Argumentationspraxis

Im vorletzten Abschnitt habe ich anhand von Tugendthats sprachphilosophischen Ansatz ausgeführt, dass begriffliches Denken, das den eigentlichen Gegenstand der kognitiven Entwicklung bezeichnet, sich in der Artikulation und in der Rezeption von propositionalen Behauptungen verwirklicht, bei denen Prädikate begründungspflichtig, kontextranzendierend und wahrheitsbeanspruchend Subjekten zugeschrieben werden. Dieses sprachtheoretische Verständnis des begrifflichen Denkens wird besonders detailliert in Robert Brandoms Konzept herausgearbeitet, das als ein maßgebender Ansatz in der modernen sprachanalytischen Philosophie gelten darf.¹²

Zunächst ist anzumerken, dass für Brandom eben propositionale Behauptungen die paradigmatischen „Träger“ der „begrifflichen Inhalte“ („conceptual contents“) sind, aus denen Wissen besteht (vgl. Brandom 1994, S. 4-6). Schon der Begriff „begriffliche Inhalte“ an sich deutet an, dass die damit gemeinten Denotate nicht einfach als empirische Daten gegeben sind. Vielmehr werden sie anhand von Normen und Regeln konstruiert, und mit Gründen versehen. Im Konstruktionsvorgang der begrifflichen Inhalte drückt sich ihr inferentialer Charakter aus. Nach Brandom besteht ihre fundamentale Eigenschaft darin, dass sie auf andere

¹² Ein Großteil der Überlegungen in diesem und im nächsten Abschnitt wurden zunächst dargelegt in meiner Monographie „Bildung und Anerkennung“ (vgl. Stojanov 2006, S. 197-203).

begriffliche Inhalte als Gründe verweisen und selbst als Gründe für weitere propositionale Festlegungen von Bedeutungen dienen können. Die Inferenzen, die hier gemeint sind, sind nicht einfach gegeben, vielmehr sind sie soziale Praktiken der Anwendung von Normen und Argumenten. Im Wesentlichen handelt es sich bei diesen Praktiken um die Akte der Festlegung von Bedeutungen („commitments“) und der Unterstellung der Berechtigung („entitlements“) für diese Festlegung des Sprechers. Beide Akte bezeichnet Brandom als „deontische Status“ („deontic statuses“) (vgl. Brandom 1994, S. XIV; S.159-172).

Propositionale Aussagen, die begriffliche Inhalte konstituieren, beinhalten also die Hervorbringung von „deontischen Stati“, die das „deontische Konto“ sowohl des Sprechers wie auch der Diskursgemeinschaft verändern – eine Praxis, die Brandom als „deontic scorekeeping“ bezeichnet. Aussagen, die begriffliche Inhalte artikulieren und sie auf Eindrücke und Expressionen übertragen, sind daher als Züge in einem sozialen Spiel zu verstehen (ähnlich wie Tore im Fußball oder Strikes im Baseball), nämlich im Spiel des „Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens“ („giving and asking for reasons“) (vgl. ebd., S. 183; S. 188, S. 496-497; S. 590).

Der kompetente Spieler in diesem Spiel zeichnet sich durch seine Fähigkeit aus, seine ursprünglich privat-partikularen Meinungen („beliefs“) zu propositional ausdifferenzierten „discursive commitments“ zu artikulieren, und dabei seine Berechtigung für diese „discursive commitments“ nachweisen zu können. Dafür ist es notwendig, dass er eine Art „doppelte Kontoführung“ unterhält: Er muss die Inferenzen des erfassten Inhalts sowohl aus seiner eigenen Perspektive, wie auch aus der Perspektive der Zuhörerschaft verfolgen, und die Berechtigung für seine diskursiv-propositionale Festlegung auch aus der letzteren Perspektive nachweisen können.¹³

Aus diesen Ausführungen folgt, dass die Konstitution von Wissensgehalten, die sich durch ihre Transferierbarkeit quer durch unterschiedliche subjektive Perspektiven und Kontexte auszeichnen, und deshalb eine überindividuelle, „welthafte“ Bedeutung aufweisen, im Zuge der propositionalen Artikulation von Meinungen geschieht; eine Artikulation die wiederum im Rahmen des „game of giving

¹³ Brandom fasst die Natur und den Konstitutionsmechanismus von konzeptuellen Inhalten folgendermaßen zusammen: „Conceptual contents are essentially *expressively perspectival*, they can be specified explicitly only from some point of view, against the background of some repertoire of discursive commitments, and how it is correct to specify them varies from one discursive point of view to another. Mutual understanding and communication depend on interlocutors' being able to keep two sets of books: to move back and forth between the point of view of the speaker and the audience, while keeping straight on which doxastic, substitutional, and expressive commitments are undertaken and which are attributed by the various parties. Conceptual contents, paradigmatically propositional ones, can genuinely be shared, but their perspectival nature means that doing so is mastering the coordinated system of scorekeeping perspectives, not passing something nonperspectival from hand to hand (or mouth to mouth).“ (Brandom 1994, S. 590).

and asking for reasons“ stattfindet. Bei diesem Spiel geht es darum, den „normalen Kontostand“ des Sprechers sowie der Diskursgemeinschaft auf der Grundlage seiner Fähigkeit zur Perspektiventibernahme und zum Perspektivenwechsel zu erhöhen. Umgangssprachlich ausgedrückt bedeutet etwas zu begreifen, dieses „etwas“ in alle Perspektiven der Diskursteilnehmer zum thematisierten Sachverhalt tibersetzen sowie nachweisen zu können, dass „es“ in all diesen Perspektiven identisch ist und gültig bleibt, so dass das als gewusst Gesetzte als Prämissis für weitere diskursive Festlegungen dienen kann, gleichgültig von welchem Diskursteilnehmer sie vollzogen werden. Begriffliches Wissen ist demnach als propositional artikuliert und transformiert, argumentativ begründete und somit Wahrheit bzw. universelle Gültigkeit beanspruchende Meinung zu bezeichnen, die durch die skizzierte Praxis des „deontic skorekeeping“, also das Spiel des „Gründe-Gebens“ und „Nach-Gründen-Verlangens“ zustande kommt (vgl. Brandom 2000, S. 211).

Ein kompetenter Spieler in diesem Spiel zu sein bedeutet, sich ein wissensschaffsformiges, objektive Gültigkeit beanspruchendes Sprachvokabular und seine innere Normativität so „anzuzeigen“ und es so anzuwenden, dass es als Medium der Übersetzung der eigenen Anliegen und Ideale in tibersindividuellen und transkontextuellen Bedeutungsgehalte fungiert. Umgekehrt lässt sich behaupten, dass diese „Aneignung“ und Anwendung nur dann möglich ist, wenn das Subjekt dieses Vokabular als ein solches Medium der Selbst-Universalisierung, und – das ist nur ein Ausdruck desselben – als Instrument im Spiel der diskursiven Bedeutungsfestlegungen nämlich im Spiel des „giving and asking for reasons“ erkennen und handhaben kann.

Nach dem skizzierten sozial-pragmatischen Ansatz zur kognitiven Entwicklung vollzieht sich diese Entwicklung und auch der Wissenserwerb des Einzelnen nicht durch seine Unterweisung in einem vorgegebenen und festgelegten Kanon kultureller Inhalte, sondern durch seine Partizipation an dem besagten argumentativen Spiel, in dessen Rahmen seine ursprünglich privat-partikular ansozialisierten Vorstellungen und Meinungen zu diskursiven Festlegungen propositional artikuliert und somit transformiert werden. Nun gilt es im Rahmen eines nächsten, über Brandons Theorie hinausgehenden Schrittes, die Voraussetzungen dieser Partizipation und ihre Zusammenhänge mit weiteren Formen sozialen Handelns unter die Lupe zu nehmen.

Zur intersubjektiven Genese begrifflichen Denkens

Die im letzten Abschnitt vorgenommene Beschreibung der Praxis der propositionalen Artikulation als Trägerin von kognitiver Entwicklung bedarf insbesondere

aus pädagogischer Sicht der Erweiterung um eine genetische Perspektive. Denn die pädagogisch zentrale Frage in Bezug auf diese Praxis ist, wann und unter welchen Bedingungen sich das (heranwachsende) Individuum zu einem kompetenten und erfolgreichen Teilnehmer am sozialen Spiel des „giving and asking for reasons“, der diskursiven Bedeutungsfestlegungen entwickeln kann.

Im Hauptwerk Robert Brandons „Making it Explicit“ (vgl. Brandom 1994) finden sich kaum Hinweise auf eine solche genetische Perspektive. Dies ist kein Zufall, denn die sogenannte Spielkompetenz wird als elementare Voraussetzung von Sprachfähigkeit vorausgesetzt: Jeder, der instande ist mit den Anderen sprachlich zu kommunizieren, muss laut Brandom über diese Spielkompetenz für „discursive commitments“, über die Fähigkeit zur propositionalen Artikulation verfügen. Der Grund dafür ist, dass nach Brandom propositionale, inferential strukturierte Aussagen das Fundament von Sprache insgesamt sind, und alle anderen Sprachelemente, wie etwa expressive Äußerungen, Personalpronomen, Konjunktionen etc. ihre Derivate sind. Es sind nämlich Sätze, die eine Inferenz ausdrücken, und nicht Einzelwörter, die „Elementarteilchen“ der Sprache ausmachen. Daraus folgt, dass insofern soziales Handeln mit Sprache gleichgesetzt wird, sich die Frage nach der Soziogenese der Fähigkeit zur propositionalen Artikulation gar nicht stellen kann, denn sie ist immer gegeben sobald wir mit humanen Praktiken zu tun haben, die letztlich auf Sprechakte zurückzuführen sind.

Allerdings finden sich einige Ansätze einer solchen genetischen Perspektive in einer neueren Arbeit Brandons, in der er sich mit der Frage nach der Entstehung der diskursiven Artikulationsfähigkeit aus protohumanen Interaktionsformen befasst (vgl. Brandom 2003). Ohne an dieser Stelle eine Exegese des außerordentlich komplexen Argumentationsgangs in diesem Aufsatz leisten zu wollen und zu können, fasse ich seine zentralen Züge folgendermaßen zusammen: Hegels „Phänomenologie des Geistes“ interpretierend, rekonstruiert Brandom die Entstehung des Selbst als ein normgebendes und normanwendendes Wesen, als ermöglicht durch Beziehungen intersubjektiver Anerkennung. Diese Beziehungen wiederum kommen aufgrund einer Transformation des ursprünglich biologischen und menschlich unspezifischen Phänomens der Begierde zustande. In dem Moment, in dem das Objekt der Begierde nicht mehr ein Gegenstand ist, der für das Subjekt ausschließlich als „Ding-für-mich“ (z. B. als Mittel für Hungerstillung) fungiert, sondern ein anderes Subjekt wird, verwandelt sich die Begierde in ein Anerkennungsverhältnis. Hierbei wird der Andere als „something things are something for“ (vgl. ebd. S. 13) anerkannt, d. h. als jemand, der Objekte mit Bedeutungen für sich versteht. Mit anderen Worten wird der Andere hier als ein (rudimentäres) Selbst anerkannt, das sich von nicht-humanen Objekten dadurch abhebt, dass es sie mit Sinn erfüllt

bzw. in einen Sinnzusammenhang einordnet, kurzum: dass es als Subjekt von Signifikanz fungiert (vgl. ebd., S. 17-25).

Dieses Selbst kann sich jedoch nur dann auf sich selbst als Subjekt von Signifikanzen beziehen, wenn es von einem anderen Selbst als solches widergespiegelt wird. Dies geschieht wiederum dadurch, dass das letztere Selbst die Bedeutungssetzungen des ersteren Subjekts als „wahr“ und letztlich als seine eigenen anerkennt – einschließlich der Setzung von ihm selbst als Selbst. In diesem wechselseitigen Vorgang des Selbst-Setzens entsteht eine Wir-Gemeinschaft der Akteure als Subjekte, die dieselben Normen konstituieren und anwenden, und dadurch einen gemeinsamen Raum objektiver Bedeutungen hervorbringen (vgl. ebd., S. 25-33).

Die Pointe dieser hoch spekulativen Überlegungen, die hier nur sehr verkürzt und vereinfacht dargestellt werden, ist, dass die im letzten Abschnitt skizzierte Praxis der propositionalen Artikulation, der Teilnahme am Spiel des „giving and asking for reasons“ in Verhältnissen intersubjektiver Anerkennung eingebettet ist, bei denen sich die Beteiligten als selbstbezüglige Wesen und – damit zusammenhängend – als „subjects of normative statuses“ wechselseitig anerkennen, d. h. als Subjekte von „commitments“ und „entitlements“ (vgl. ebd., S. 14). Daraus folgt letztlich, dass die kognitive Entwicklung des Einzelnen nur dann glücken kann, wenn sein oder ihr Potential anerkannt wird, die Ereignisse und die Gegebenheiten in seiner oder in ihrer Umwelt zunächst mit Sinn und Bedeutung zu versehen, um dann diesen Sinn und diese Bedeutung den Anderen begrifflich-argumentativ mitzuteilen.

Wie vollzieht sich aber genauer der erste Schritt der Sinn- und Bedeutungskonstitution der Umwelt, und welche Leistungen des Einzelnen sind hierbei zum Anerkennungsggegenstand zu machen?

Sehr einleuchtende Hinweise zu dieser Frage finden sich im Werk des österreichisch-amerikanischen Psychoanalytikers Heinz Kohut, der die zentrale Rolle der Ideale des Individuums als genetisch ursprünglicher, vor-begrifflich objektiver Pol seines Selbst konzeptuell herausarbeitet.

Demnach versieht das Individuum seine Außenwirklichkeit mit Sinn und Bedeutung auf der Grundlage seiner Ideale; die zugleich seine subjektiven Bestrebungen und Motive zum Ausdruck bringen. Wie sind aber diese selbst-stützenden und zugleich wirklichkeitserschließenden Ideale und ihre Genese genauer aufzufassen?

Kohut teilt die allgemeine Einsicht der modernen psychoanalytischen Theorie der Objektbeziehungen, dass sich das Selbst innerhalb seiner Beziehungen zu seinen sogenannten „Selbst-Objekten“ (in den meisten Fällen zu den Eltern während der Kindheit, und später zu Liebespartnern oder engen Freunden) und auf der Grundlage der empathischen Reaktionen dieser Selbst-Objekte herausbildet und entwickelt. Aber anders als jene Vertreter der Theorie der Objektbeziehungen, die

dazu tendieren, die Struktur des Selbst auf eine Summe von Selbstbeziehungen zu reduzieren, hebt Kohut ein Modell des sogenannten „bipolaren Selbst“ hervor. Die Sphäre der Selbstbeziehungen – das heißt, der Wünsche und Ambitionen, die das Selbst durch seinen „gesunden Exhibitionismus“ und durch sein empathisches Sich-Spiegeln durch die Selbst-Objekte konstituiert, – bildet nur einen Pol des Selbst. Der zweite Pol wird durch dessen Ideale konstituiert – das heißt, durch jene symbolischen Muster der Objektivitätswahrnehmung, die das Über-Ich ausmachen.

Nun ist es wichtig zu erwähnen, dass diese Ideale durch den Prozess einer *unwandelnden Verinnerlichung* von Idealisierungen der Bezugspersonen konstituiert werden, bei der diese Idealisierungen von den Bezugspersonen abgekoppelt werden und als selbständige Orientierungsmuster des Individuums in der Wirklichkeit fungieren. Natürlich sind sowohl die Idealisierungen als auch deren unwandelnde Verinnerlichungen nur dann möglich, wenn die Selbstobjekte empathisch mit dem sich entwickelnden Selbst interagieren (vgl. Kohut 1971, S. 37-56; Kohut 1977, S. 171-191; Kohut 1996, S. 307-318).

In Kohut's Theorie erscheinen die Ideale als eine Art symbolischer Proto-Bezug zur objektiven Realität, der die einzigartige Persönlichkeit des Individuums sowie den partikularen Charakter seiner Interaktionen mit seinen Selbstobjekten *direkt* widerspiegelt. Jedoch sind diese Ideale aufgrund ihrer Partikularität noch keine begrifflichen Inhalte im Sinne Brandoms. Diese Partikularität resultiert in einer anfänglich nicht-propositionalen, narrativen Artikulation der Ideale. So erscheint beispielsweise das Ideal der Familie ursprünglich in der Form von narrativen Fantasien von konkreten Situationen, in denen man glückliches Familienleben erleben könnte; Situationen, in die das Selbst selbst als eine Rolle spielend, als Protagonist in diese Geschichten hineinprojiziert. So zum Beispiel fantasiert das Kind konkrete Situationen, in denen es zusammen mit seinen Eltern und Geschwistern eine große Reise durch die Welt unternimmt, dabei viel Neues zusammen erlebt wird, und sich die Familienmitglieder stets wechselseitig und liebevoll umeinander kümmern. Auf der anderen Seite sind Ideale jedoch als der ursprüngliche „Stoff“ zu verstehen, aus dem *commitments* im Sinne von Brandom gemacht werden, da jedes Ideal etwas ist, an dem man festhält, und das Orientieren und Handeln in der Umwelt ermöglicht. Ein weiterer Schritt ist jedoch voranöt, um die narrativ strukturierten Ideale in Begriffen zu artikulieren. In unserem Beispiel würde dieser Schritt darin bestehen, dass das situationsgebundene Ideal von Familie zu einem Begriff von Familie an sich und für sich entwickelt wird, für dessen Bedeutungen der Einzelne sich argumentativ einsetzt. Diese begriffliche Artikulation beinhaltet den Anspruch darauf, als jemand anerkannt zu werden, der befähigt ist, einen universalen Standpunkt zu ergreifen, seine eigenen ursprünglichen

lich „privaten“ Idealvorstellungen zu „objektiven“ Propositionen zu modifizieren und argumentativ herauszuarbeiten.

An diesem Punkt sollten wir nochmals Brandoms These von der perspektivischen Natur begrifflicher Inhalte aufgreifen. Nun können wir sagen, dass diese Inhalte perspektivisch sind, eben weil sie auf narrative Formen der Selbstprojektion und schließlich auf einzigartige Konstellationen individueller Erfahrungen von Empathie zurückverweisen. Aber sie können dennoch als inter-perspektivische begriffliche Inhalte artikuliert werden, insofern das Individuum als ein Subjekt anerkannt wird, das zur Übernahme der Perspektiven der anderen Mitglieder einer entgrenzten Argumentationsgemeinschaft fähig ist; also letztlich insofern das Individuum als ein moralisches Subjekt anerkannt wird.

Ein Mangel an Empathie wird die Fähigkeit des Einzelnen beeinträchtigen, eine ursprünglich ideal-zentrierte Perspektive auf die Welt überhaupt auszubilden. Hingegen wird ein Mangel an moralischem Respekt die Entwicklung seiner Fähigkeit zur propositionalen Artikulation dieser Ideale unterdrücken, d.h. seine Fähigkeit, Ideale zu begrifflichen Inhalten auszubauen und zu modifizieren.

Schlussfolgerung

Aus der so skizzierten sozialtheoretischen Sicht ist das kognitive Potenzial des Einzelnen, seine „Grundintelligenz“ keineswegs als eine statische, biologisch-genetisch vorgegebene Größe zu betrachten. Vielmehr hängt die Hervorbringungs- und die Entwicklungsdynamik dieses Potenzials im Wesentlichen von zwei Formen von Sozialbeziehungen ab: Erstens, von der Anerkennung der vor-begrifflichen Ideale des Einzelnen durch seine Bezugspersonen; Ideale, die in der Form von vor-kognitiven Wertungen und Vorstellungen eines guten und glücklichen Lebens zum Ausdruck kommen. Und zweitens – von der Anerkennung des Fähigkeitspotenzials des Einzelnen, seine Ideale propositional zu artikulieren, d.h. sie modifizierend unter der Einnahme der Perspektiven der Anderen zu begrifflichen Inhalten auszubauen, wobei diese Inhalte mit Gründen zu versehen und als Prämissen für weitere propositionale Behauptungen auszuweisen sind.

Negativ ausgedrückt bedeutet dies, dass schulische Interaktionen bzw. pädagogisches Handeln dann nicht zu der kognitiven Entwicklung der Educanden beitragen, oder diese Entwicklung sogar behindern, wenn diese Interaktionen und dieses Handeln durch zwei Defizitmerkmale gekennzeichnet sind. Das erste Defizitmerkmal lässt sich als Nicht-Beachtung der lebensweltlichen Ideale und Wertevorstellungen der Educanden bezeichnen. In Anlehnung an eine Typologie des Lehrerhandelns, die von Albert Hien entwickelt wurde, verkörpert sich dieses Merkmal in der

Lehrfigur des „Inhaltevertreters“ (vgl. Hien 2005, S. 97f.). Die „Inhaltevertreterin“ betrachtet den „Stoff“ ihres jeweiligen Faches als einen Bestandteil des schulisch als Selbstzweck anzusehenden kulturellen Kanons. Der Wert dieses Stoffes ist an sich gegeben, er besteht nicht in seiner „lebensweltlichen Anschlussfähigkeit“ für die Schüler und begründet demzufolge eindeutige Selektionsentscheidungen je nachdem, inwieweit sich die Schüler die vorgegebenen Inhalte aneignen. Bei dieser Einstellung erscheint eine Einbeziehung der lebensweltlichen Vorstellungen und Ideale der Lernenden, die Berücksichtigung ihrer Sozialisationsgeschichten und Biographien, das empathische Sich-Hineinversetzen in ihre Sichtweisen und Lebenssituationen zumindest überflüssig, und die Forderungen danach als Ausdrücke einer leistungs- und konkurrenzfeindlichen „Kuschelpädagogik“. Man möge sich hierzu die Figur eines Ethiklehrers vorstellen, der bei der Behandlung des Themas „Gerechtigkeit“ ausschließlich Gerechtigkeitsstheorien wiederholt und diese von seinen Schülern reproduzieren lässt, ohne sich für ihre Ungerechtigkeits Erfahrungen und -gefühle und für ihre Gerechtigkeitsvorstellungen und -intuitionen zu interessieren, und ohne zu versuchen, diese Erfahrungen, Gefühle, Vorstellungen und Intuitionen in seinem Unterricht zur Sprache zu bringen.

Der dazu entgegengesetzte Lehrtypus ist nach Hien derjenige des „Schülerfreunds“ (vgl. ebd. S. 98f.). Bezogen auf das Beispiel mit dem Unterrichtsthema „Gerechtigkeit“ würde sich der „Schülerfreund“ mit den Ungerechtigkeits Erfahrungen und -empfindungen der Schüler ausgiebig und mitfühlend befassen, aber er würde sie mit Gerechtigkeitsstheorien nicht „belästigen“ – und er würde seine Schüler kaum dazu ermuntern, ihre Gerechtigkeitsintuitionen in ein Spiel des „Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens“ einfließen zu lassen, sie propositional zu artikulieren und zu Inhalten eines *Begriffs* von Gerechtigkeit unter Berücksichtigung entsprechender Theorien modifizierend auszubauen.

Diese modifizierend-argumentative Artikulation von lebensweltlichen Ideen und Intuitionen zu Begriffen lässt sich am ehesten pädagogisch mit dem Lehren-Ansatz der Maieutik umsetzen (vgl. Raupach-Strey 2002, S. 53-57). Das Praktizieren dieses Ansatzes setzt allerdings die Annahme voraus, dass grundsätzlich jedes Individuum zum begrifflichen Denken fähig ist, wenn seine vor-kognitiven Intuitionen und Wertevorstellungen angesprochen werden. Diese Annahme schließt die Betrachtung des Menschen durch die Brille eines biologischen oder sozialisationistischen Determinismus aus; sie schließt das Postulat aus, dass die Menschen durch ihre genetische Dispositionen und/oder durch ihre frühkindliche Sozialisation und Erziehung in ihren kognitiven Entwicklungspotenzialen mehr oder weniger festgelegt sind.

aus: Stojanov, Bildung & Anerkennung (2012), S. 59-67

schlusfolger, dass auch bei Humboldt der normative Universalismus des Bildungsbegriffs, der bei ihm in der Form einer möglichst vollständigen Welterschließung als Fundament von individueller Autonomie und als Verkörperung der Humanitätsidee fungiert, nicht mit sozialen, d. h. in ihrer inneren Struktur pluralen und dezentrierten Praktiken vermittelt wird; dass auch der Humboldtsche Bildungsbegriff für das Prinzip der soziokulturellen Pluralität letztlich strukturell verschlossen bleibt.

1.3 Grundzüge einer intersubjektivitätstheoretischen Transformation des Bildungsbegriffs

Der normative Universalismus des Bildungsbegriffs mit seinen beiden Grundsäulen – die Idee der individuellen Autonomie, die von jedem menschlichen Wesen entwickelt werden kann und soll, und diejenige der Humanität als universelles Ideal menschlichen Zusammenlebens, bei dem sich der entgrenzten menschlichen Gattung immer mehr die „Allheit“ der Welt erschließt – gilt gerade unter posttraditionellen Bedingungen des Reflexivwerdens und der Globalität sozialer Strukturen als in einem hohen Maße bewahrenswert. Die bildungstheoretische Berücksichtigung dieser Bedingungen erfordert allerdings zugleich, Bildungsprozesse als eingebettet in alltägliche, sozial-plurale Verhältnisse aufzufassen – und nicht etwa in der Bewegung des Zu-sich-Kommens eines absoluten Geistes.

Die so angesprochenen zwei Momente der bildungstheoretischen Aufnahme der „posttraditionellen Kondition“ scheinen sich auf den ersten Blick jedoch wechselseitig auszuschließen. Der normative Universalismus des Bildungsbegriffs erscheint in seinen beiden Hauptdimensionen nämlich als nicht vereinbar mit dem Prinzip der sozialen Stüierung von Bildungsprozessen. Zum einen besagt dieses Prinzip, dass weder die Formung des Individuums als ein autarker Prozess zu verstehen sei noch eine Autonomie im Sinne von Handlungs-macht über seine Umgebung als Ergebnis dieser Formung gelten könne. Diese Formung und generell das Handeln des Einzelnen spielen sich auf der Grundlage seiner Beziehungen zu irreduziblen Anderen ab, welche sich durch ihre Eigenexistenzen auszeichnen, die ihm nicht zur Verfügung stehen. Daher entziehen sich auch seine Beziehungen zu diesen Anderen seiner Macht und erscheinen vielmehr als Einschränkungen seiner Autonomie.

Zum anderen impliziert das Prinzip der Einbettung von Bildungsprozessen in soziale Verhältnisse zugleich ihre Stüierung in partikularen kulturellen

Kontexten alltagsweltlicher Sinnkonstitution. Dies erscheint wiederum auf den ersten Blick kaum kompatibel mit der Positionierung einer universalen, transkontextuellen Idee von Humanität, die sich nicht zuletzt durch die Annahme der Weltbezogenheit menschlicher Existenz auszeichnet.

Ein Weg zur Lösung dieses Widerspruchs zeichnet sich nur dann ab, wenn die sozialen Verhältnisse, in denen Bildung eingebettet ist, konzeptuell als intersubjektiv erfasst werden. Denn schon die Rede selbst von *Intersubjektivität* suggeriert, dass hierbei eine Art von interaktiv fundierter, dezentrierter Autonomie und zugleich ein Muster menschlichen Zusammenlebens, das diese Autonomie ermöglicht, anvisiert werden.

1.3.1 Intersubjektivität, Sozialität und objektiver Geist

An dieser Stelle ist es angebracht, eine vorläufige und einführende Beschreibung des Intersubjektivitätsbegriffs vorzulegen, die dem besseren Nachvollziehen der Argumentationslinie dieser Studie dienen soll. In dieser Beschreibung werden die Ergebnisse einer Fülle von Einzelinterpretationen vorausgreifend zusammengefasst, die in den späteren Kapiteln der Arbeit entfaltet werden und sich auf Autoren wie Edmund Husserl, George Herbert Mead, Jürgen Habermas, Axel Honneth u. a. beziehen, mit denen sich die Entwicklung des modernen Intersubjektivitätsgedankens verbindet.

Generell ausgedrückt lässt sich Intersubjektivität als eine spezifische Form von Sozialität auffassen. Die erste Besonderheit dieser Sozialitätsform ist, dass sie sich im Sinne einer prägnant formulierten Unterscheidung Tzvetan Todorovs nicht primär auf „die Stellung des Menschen in der Gesellschaft“, sondern auf „den Platz der Gesellschaft im Menschen“ bezieht (Todorov 1996, S. 8). „Der Platz der Gesellschaft im Menschen“ konkretisiert sich wiederum intersubjektivitätstheoretisch gesehen in der Präsenz des konkreten und des generalisierten Anderen im eigenen Selbst und seinen Ausbildungsvergängen.

Dies bedeutet freilich nicht, dass die Intersubjektivitätskategorie jene Fragen nach der Subjektivierung des Einzelnen durch anonyme und depersonalisierte Machtstrukturen ausklammern würde, die etwa im Mittelpunkt der Foucaultschen Perspektive auf Sozialität stehen (vgl. Foucault 1999, S. 306ff.; Butler 2001, S. 81ff.). Allerdings zeichnet sich der Intersubjektivitätsgedanke durch die Prämisse aus, dass diese Machtstrukturen weniger direkt als eher indirekt auf die Subjektivitätsbildungsprozesse des Einzelnen wirken – nämlich durch ihr Eingreifen nicht unmittelbar in die individuelle Psyche, sondern im

die Interaktionsformen des Selbst mit seinen signifikanten Anderen, die die eigentliche Stätte des Subjektwerdens darstellen. Gesamtgesellschaftliche Strukturen beeinflussen nach dieser Vorstellung den Prozess der Individualgenese und der Selbst-Entwicklung je nachdem positiv oder negativ, ob sie etwa empathische oder verdinglichte zwischenmenschliche Beziehungen begründen.

Ein weiteres Spezifikum der Sozialitätsform der Intersubjektivität lässt sich anhand ihrer Abgrenzung von der Interaktionsstruktur der Gemeinschaft darstellen. Bei der ersteren Form ist die Differenz zwischen dem Selbst und den Anderen unhintergebar, die demnach nicht als Angehörige eines Gemeinschaftsethos adäquat aufgefasst werden können. Dementsprechend ist diese Differenz auch nicht in einen übergreifenden Wir-Horizont der Welt- und der Selbstwahrnehmung aufhebbar (vgl. Habermas 1986, S. 329ff.). Vielmehr sind die interagierenden Subjekte als divergente Ausgangspunkte von Weltkonstitution zu verstehen, bei der sie ihre jeweils gegebenen partikularen Umweltgrenzen überschreiten. Intersubjektivität zeichnet sich mit anderen Worten durch eine Dialektik von „Selbstsein in der Welt durch den Anderen“ und „Selbstsein in der Welt in Abgrenzung von den Anderen“, oder durch eine Dialektik des „Auf-die-Anderen-angewiesenen-Seins“ und „Von-den-Anderen-gegrenzten-Seins“, wobei die sich einander widerstrebenden und ineinander greifenden Momente dieser Dialektik nicht in einem sie übergreifenden Ganzen versöhnt werden können.

Dieses Merkmal der Intersubjektivität hat zwei weitere wichtige Implikationen: Erstens beinhaltet der Intersubjektivitätsbegriff die Vorstellung, dass die Interaktionspartner autonom handeln, bzw. ihre Autonomie im Rahmen der Interaktion entfalten. Die Form der sozialen Bindung, die im Begriff der Intersubjektivität zum Ausdruck kommt, ist keineswegs als Einschränkung der individuellen Autonomie, sondern vielmehr als Bedingung der Möglichkeit ihrer Entstehung und als Nährboden für ihre Entfaltung zu verstehen. Zweitens impliziert der Intersubjektivitätsbegriff eine Alternativvorstellung von Sozialität und sozialen Bedingungen individueller Bildung im Vergleich zur Kategorie des objektiven Geistes. Wie oben ausgeführt, entsteht objektiver Geist nach Hegel in der Bewegung der Aufhebung der Differenz zwischen den unterschiedlichen Selbstbewusstseinstufen hin zur Herausbildung einer gemeinschaftlichen Sittlichkeit. In diesem Zusammenhang erscheint der individuelle Bildungsprozess letztlich als Abarbeitung an dieser Sittlichkeit, als innovative Aneignung einer überlieferten Wir-Perspektive und nicht als eine inhärente Dimension polyzentrischer Verhältnisse zwischen Ego und Alter Ego.

Daraus folgt unmittelbar, dass ein intersubjektivistisches Verständnis von Bildungsprozessen demjenigen entgegengesetzt ist, wonach sich Bildung als Begegnung mit dem objektiven Geist bzw. mit Objektivationen menschlicher Kultur ereignet (vgl. zu diesem Verständnis Klaffi 1994, S. 20f.). Intersubjektivitätstheoretisch gesehen hat die Ebene der Subjekt-Subjekt-Verhältnisse eine vorrangige bildungsstiftende Bedeutung im Vergleich zur Dimension der Subjekt-Objekt-Beziehungen. Mehr noch, nach diesem Ansatz erscheinen Objektivität und objektive Bedeutungen selbst nicht einfach als gegeben, sondern als intersubjektiv konstituiert, wobei dieser Konstitutionsvorgang als ein Moment des Bildungsprozesses der Interaktionsakteure aufzufassen ist. Aus intersubjektivitätstheoretischer Perspektive ist dieser Prozess weder eine Leistung eines atomisierten Einzelindividuum, das an sich vor seinen sozialen Bindungen existiert, noch ist er eine Aneignung einer diesem Individuum vorgegebenen objektiv-kulturellen Welt, noch stellt er eine wie auch immer geartete „Balance“ zwischen individueller Eigenständigkeit und kultureller Aneignung dar. Vielmehr ist er ein Vorgang der Entstehung und Entwicklung von Selbst- und Weltreferenzen, der sich primär *zwischen* den einzelnen Subjekten ereignet, und zwar durch ihre gegenseitige Präsenz in den jeweils Anderen bei der gleichzeitigen Beibehaltung ihrer gegenseitigen Andersheit.

Diese Ausführungen müssen abstrakt und spekulativ bleiben, bevor wir uns nicht einige Versuche einschlägiger Ansätze vor Augen geführt haben, die so skizzierten Strukturmerkmale des Intersubjektivitätsgedankens mit konkretem Inhalt zu füllen und somit die in diesem Gedanken enthaltene Humanitätsidee zu explizieren. Bevor ich jedoch diese Ansätze thematisiere, möchte ich aufzeigen, dass die Art und Weise, wie in einigen zentralen erziehungs- und bildungstheoretischen Rezeptionsfiguren des Intersubjektivitätsbegriffs „Intersubjektivität“ gegen „Bildung“ ausgespielt wird, nicht stichhaltig ist.

1.3.2 *Rezeptionsfiguren des Intersubjektivitätsgedankens in der Erziehungs- und Bildungstheorie*

Als den bisher systematischsten und tiefstgreifenden erziehungswissenschaftlichen Rezeptionsversuch des modernen intersubjektivitätstheoretischen Paradigmas, so wie es vor allem vom „späteren“ Habermas entwickelt wurde, kann die Studie Jan Masscheleins „Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln“ (vgl. Masschelein 1991) bezeichnet werden. Dabei rekapituliert Masschelein in einer detaillierten und überzeugenden Weise auch die Aneig-

nungsmuster dieses Paradigmas in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

Er weist nach, dass ungeachtet der Tatsache der starken Verbreitung des Ansatzes der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ in den 60er und den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, der sich explizit auf Habermas bezog, die kommunikationstheoretische Wende des Frankfurter Sozialphilosophen in der Pädagogik nicht nachvollzogen wurde (vgl. ebd., S. 92f.). Auf mehreren Seiten entwickelt Masschelein eine akribische Interpretation der Art und Weise, wie prominente Vertreter des erwähnten Ansatzes, wie etwa Klaus Mollenhauer, Begrifflichkeiten wie „Kommunikation“ und „Interaktion“ einführen und anwenden. Das außerordentlich solide fundierte Ergebnis dieser Interpretation ist, dass die genannten Autoren zu einer wirklichen (Neu-)Konzipierung von Erziehung und pädagogischem Handeln auf kommunikations- bzw. intersubjektivitätstheoretischen Prämissen nicht gelangen, weil sie den intentionalen Handlungen der Akteure einen Primat vor ihrer Verstrickung in die intersubjektive Kommunikation einräumen. Eine wirkliche erziehungswissenschaftliche Umsetzung der kommunikationstheoretischen Wende müsste sich aber zuallererst auf die Frage konzentrieren, wie die intentionale Handlungsfähigkeit der Einzelnen *im Rahmen* von Subjekt-Subjekt-Verhältnissen *entsteht*, welche Handlungsfähigkeit demzufolge nicht als den letzteren Verhältnissen vorausgesetzt postuliert werden kann, wie dies die Vertreter der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ tun. Letztere lassen sich nämlich primär von der Frage leiten, wie pädagogische Intentionen und Normen kommunikativ validiert und auf ihre Rationalität hin geprüft werden können und sollen, und wie diese kommunikative Validierung als *Mittel* zur gesellschaftlichen Emanzipation dienen kann (vgl. Mollenhauer 1968, S. 10f.; S. 66f.), nicht jedoch wie Subjektivität samt Intentionen und Normsetzungen als ihre konkreten Erscheinungsformen durch intersubjektive Interaktionen erst hervorgebracht wird (vgl. Masschelein 1991, S. 112-114; S. 131-149; S. 166f.; S. 169).¹²

Fraglos bringt erst die Herausarbeitung des Primats der Intersubjektivität vor der Subjektivität, die Masschelein in Angriff nimmt, eine wirkliche Umstellung der pädagogischen Theoriebildung auf intersubjektivitätstheoretische Prämissen hervor. Die Ausführungen Masscheleins buchstabieren allerdings

¹² Eine partielle Ausnahme diesbezüglich bildet Klaus Schallers „Pädagogik der Kommunikation“ (vgl. Schaller 1987), auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

diesen Primat so aus, dass sie die Konsequenz einer grundsätzlichen Ablehnung der Möglichkeit von Subjektautonomie nahe legen. Dies zeigt sich vor allem in einigen besonders markanten Formulierungen, bei denen die intersubjektiven Strukturen, in die Erziehung eingebettet ist, in den Termini einer „Bundesgenossenschaft und Schicksalsgemeinschaft“ (ebd., S. 236) beschrieben werden.

Diese Bundesgenossenschaft und Schicksalsgemeinschaft bezeichnet Masschelein als eine Lebensform, in die man nicht eintreten und aus der man nicht austreten könne, sondern in die man hineingeboren wird und stirbt: „In eine menschliche Lebensform kann man nicht eintreten, man wird in sie hineingeboren. Man kann auch nicht mehr austreten, sondern nur noch sterben. Eintreten oder Austreten zu können (gegebenenfalls Mensch werden zu können) würde eine Subjektivität implizieren, die unabhängig von einer intersubjektiven Beziehung als Identität bestehen würde.“ (ebd., S. 215).

Masschelein löst das Spannungsfeld zwischen Selbstsein und Mitsein, das jedem *inter-subjektiven* Verhältnis innewohnt, durch eine weitgehende Degradierung des Moments der Abgrenzung des Einzelnen von seinen Interaktionspartnern auf, die sich unter anderem in seiner Distanzierung von den partikularen Mustern seiner Bindungen an diese Partner äußert. Stattdessen erscheint nun das Individuum als ein rezeptives und passives Mitglied von ihm vorgegebenen Gemeinschaftsstrukturen, denen es nicht enttrinnen kann. Es muss vielmehr diese Strukturen verantworten, indem es auf die an es gerichteten Ansprachen seiner „Bundesgenossen“ reagiert: Responsibilität tritt an die Stelle der individuellen Autonomie als fundamentales Merkmal von Humanität (vgl. ebd., S. 226f.).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist die Tatsache, dass Masschelein ausschließlich von „Erziehung“ spricht, und dass er seine Konzeptualisierung des pädagogischen Handelns als kommunikatives Handeln nicht auf den Bildungsbegriff bezieht, kaum als eine Frage des Sprachstils von Autor und Übersetzern zu deuten. Vielmehr ist, wie schon angeführt, die Vorstellung von Subjektautonomie eine Kernkomponente des Bildungsbegriffs, die mit Masscheleins tendenziell kommunitaristischer Deutungsweise von Intersubjektivität nicht kompatibel ist.

Eine alternative Deutungsperspektive, die die universalistische Ausrichtung der Tradition des Intersubjektivitätsgedankens beibehalten will, ohne dabei in das Postulat eines atomistischen Subjekts zurück zu fallen, das in seiner intentionalen Handlungsfähigkeit unabhängig und vor seinen kommunikativen Bindungen gegeben wäre, würde diese Autonomie primär in der intersubjektiv vermittelten Fähigkeit des Einzelnen lokalisieren, diese kommunikativen Bin-

dungen und seine partikulären Kontexte stets zu transzendieren, um seine Interaktionserfahrungen zu erweitern und zu vertiefen. Pointiert ausgedrückt, würde sich diese Perspektive von der Intuition leiten lassen, dass der Mensch ein intersubjektives Wesen ist, das in seinem Bildungsprozess jede konkrete Intersubjektivitätsform transzendiert, oder – in traditionellerer Terminologie ausgedrückt –, dass er ein gemeinschaftliches Wesen ist, das sich von jeder Gemeinschaft emanzipiert und sich genau dadurch bildet. Es ist genau diese Intuition, die im Rahmen der vorliegenden Studie zu einem Konzept der Bildung von Subjektivität ausgearbeitet werden soll.

Bei diesem Konzeptualisierungsversuch sollte auch der generelle Zweifel daran aufgegriffen werden – der etwa von Dietrich Benner zum Ausdruck gebracht wird –, dass sich Bildung grundsätzlich anhand des Intersubjektivitätsbegriffs rekonstruieren lässt (vgl. Benner 1999, S. 323f.). Vor dem Hintergrund seiner Unterscheidung zwischen einer erziehungstheoretischen Andersheit zwischen Ich und Welt (vgl. ebd., S. 325) moniert Benner vor allem die „Weltvergessenheit“ des Habermasschen Intersubjektivitätsbegriffs, d. h. seine Verschlussenheit für Welt als das Andere von Ich und Du, das über das kommunikative Erfassen des von einem Sprecher Gemeinten hinausgeht (vgl. ebd., S. 323f.). Die primäre Ausrichtung von Bildung auf Welt und nicht auf Du übersetzt Benner in die Behauptung, dass der bildungstheoretisch relevante Typus der Andersheit von Welt sich nicht mit der Kategorie der Intersubjektivität erfassen lässt (vgl. ebd., S. 325).

Ich bin der Meinung, dass Benner zwar Recht mit seiner Behauptung hat, dass die gegenwärtigen Intersubjektivitätskonzepte das Moment der Welterschließung im Prozess der Subjektbildung faktisch vernachlässigen, aber ein Weg einer intersubjektivitätstheoretischen Konzeptualisierung der subjektiven Weltbezüge und ihrer Dynamik sehr wohl nachgezeichnet werden kann. Genau diese konzeptuelle Alternative wird in der vorliegenden Studie aus der Überzeugung heraus entwickelt, dass sie große Erklärungs- und Orientierungspotentiale für pädagogisches Handeln in sich birgt, da sie konkrete sozial-interaktive Voraussetzungen des individuellen Welterschließungsvorgangs sichtbar machen kann. Sowohl die Möglichkeit dieser konzeptuellen Alternative als auch das bisherige Ausbleiben ihrer Entfaltung sollen bei der folgenden einführenden Erläuterung der Grundstruktur der beiden heute dominanten Ansätze intersubjektivitätstheoretischen Denkens – dem der Sprachpragmatik und dem der Anerkennungstheorie – zumindest andeutungsweise aufgezeigt werden. Insgesamt soll bei dieser Erläuterung auf solche Argumentationsfiguren dieser An-

sätze hingewiesen werden, die sich gegen die These von der Inkompatibilität von „Bildung“ und „Intersubjektivität“ richten, die in den referierten Konzepten von Masschelein und Benner impliziert zu sein scheint. Sie bieten konkrete Anhaltspunkte für eine intersubjektivitätstheoretische Rekonstruktion des Bildungsbegriffs unter Beibehaltung der in ihm enthaltenen normativ-universalistischen Momente der Subjektautonomie und der Welterschließung.

1.3.3 *Sprach- und erkenntnistheoretische Konzeptualisierungsformen von Intersubjektivität*

Die heute immer noch prominenteste Konzeptualisierungsform des Intersubjektivitätsbegriffs, die schon im letzten Abschnitt – wenn auch indirekt – angesprochen wurde, ist im Rahmen der Universal- bzw. der Transzendentalpragmatik von Habermas und Karl-Otto Apel entwickelt worden. Dieser Ansatz ist inzwischen so gut bekannt und so ausführlich und grundlegend dargelegt worden – unter anderem in der zitierten Studie Masscheleins –, dass an dieser Stelle nur einige allgemeine Hinweise zu seinen zentralen Merkmalen und Argumentationszügen unter besonderer Berücksichtigung der Frage genügen dürfen, wie Bildungsprozesse nach diesem Ansatz intersubjektivistisch hervorgebracht werden (vgl. im Folgenden auch Stojanov 1999, S. 100-130).

Habermas beschreibt Intersubjektivität nach dem Modell des verständigungsorientierten Handelns, das „*uno actu*“ vergesellschaftet und individualisiert (vgl. Habermas 1986, S. 332). In diesem Handeln konstituiert sich nämlich dadurch ein Ich, dass es die Rolle eines Sprechers übernimmt, der eine eigene Perspektive zur Welt und zu sich selbst zugleich für sich und für einen Hörer hervorbringt. In der dazu komplementären Sprechpraxis erhebt der Sprecher Geltungsansprüche auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit, und er bekennt zumindest implizit seine Bereitschaft, diese Ansprüche auch aus der Perspektive des Hörers einzulösen, um Einverständnis mit ihm über den thematisierten Sachverhalt zu erreichen (vgl. Habermas 1984, S. 354f.).

Das Einlösen von Geltungsansprüchen als Kern des kommunikativen Handelns erfordert also zum einen die Übernahme der Perspektive des Hörers seitens des Sprechers in ihrer Differenz zur seiner eigenen. Zum anderen setzt dieses Einlösen die Einlassung in die Praxis der Argumentation voraus, in der ein Vorgriff auf eine universelle und ideale Kommunikationseigenschaft eingebaut ist, die alle partikulären Interaktionskontexte transzendiert. Sie zeichnet sich durch formelle, kontextunabhängige und kulturinvariante Eigen-

schaften wie Reziprozität und gleichen Zugang der Teilnehmer zum Diskurs, wie auch durch die Anerkennung der Macht ausschließlich des besseren Arguments aus. Daraus folgt, dass Geltungsansprüche zwar immer im Rahmen einer konkreten Sprachinteraktion erhoben werden, dass ihr Einlösen aber zugleich die Transzendierung dieses Rahmens und ihres partikularen Kontextes erfordert (vgl. Habermas 1992, S. 15-32). Nach Habermas kann der „unbedingte Anspruch transzendierender Geltungsansprüche“ nur dann erfüllt werden, wenn „unsere jeweilige Argumentationspraxis zu einem räumlich lokalisierten Bestandteil des unvermeidlich unterstellten universellen Diskurses einer entgrenzten Interpretationsgemeinschaft“ qualifiziert wird (vgl. Habermas 1992, S. 31).

Dies bedeutet, dass die intersubjektive Verständigungspraxis, in der sich das Subjekt bildet (und sich zugleich vergesellschaftet), immer auch eine Antizipation des „Raums der Gründe“ sowie eine Antizipation quasi-transzendentaler Normen ist, die in der Sprache als Grundunterscheidungsmerkmal menschlicher Existenz eingebaut sind. Deshalb ist diese intersubjektive Verständigungspraxis nicht auf die Faktizität einer gegebenen partikularen „Bundes- und Schicksalsgemeinschaft“ reduzierbar, sie weist vielmehr immer eine universalistische, jede solche Gemeinschaft transzendierende Dimension auf, die sich grob in die Termini der oben anhand des Bildungsbegriffs McDowells eingeführten Unterscheidung zwischen „Welt“ und „Umwelt“ übersetzen lässt. Damit scheint das Konzept Habermas' jene zu konzeptualisierende Synthese zwischen Selbst-Konstitution, Welt-Erschließung und einer universalistischen Idee der Humanität auf intersubjektivitätstheoretischen Prämissen zu vollziehen, welche die in diesem Kapitel anvisierte intersubjektivitätstheoretische Transformation des Bildungsbegriffs auszeichnen würde.

Allerdings zeigen die bisherigen Ausführungen in diesem Abschnitt auch eine deutliche kognitivistische Verengung des Habermasschen Intersubjektivitätsbegriffs, die seine bildungstheoretische Unzulänglichkeit bedingt. Habermas reduziert nämlich Intersubjektivität auf kommunikative Rationalität, die sich letztlich auf die skizzierte Praxis des Erhebens und Einlösens kritisierbarer Geltungsansprüche beschränkt.¹³

¹³ Diese kognitivistische Verengung findet sich – wiewohl in einer anderen Art und Weise – auch bei Klaus Schaller, der ansonsten wie kaum ein anderer Erziehungswissenschaftler konsequent die intersubjektivitätstheoretischen Grundprämissen und insbesondere den ontogenetischen Primat von Intersubjektivität vor individuellem zweckgerichtetem Handeln in seiner „Pädagogik der Kommunikation“ um-

Demzufolge bleiben zum einen die vorsprachlichen Intersubjektivitätsformen, in denen sich ein rudimentäres Selbst zuerst ausbildet, weitgehend außerhalb des analytischen Blicks. Zum anderen wird Intersubjektivität ausschließlich auf die symmetrischen Interaktionen der argumentativen Sprechpraxis zurückgeführt, die schon ausgebildete und relativ anspruchsvolle kommunikative Kompetenzen – wie etwa die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme – voraussetzt. In diesem Zusammenhang vergisst, dass die Kommunikationspartner Kinder gewesen sind, bevor sie als Erwachsene zu den angesprochenen kommunikativen Kompetenzen gelangen konnten (vgl. Benhabib 1995, S. 173).

Diese kognitivistische Verengung versucht der anerkennungstheoretische Ansatz Axel Honneths zu überwinden. Dieser Überwindungsversuch entfaltet sich in zwei unterschiedlichen, wenn auch aufeinander verweisenden Richtungen. Einerseits konzeptualisiert Honneth einen im Vergleich zur Universalpragmatik wesentlich unmittlebareren Zusammenhang zwischen Intersubjektivitätsverhältnissen und Selbst- bzw. Identitätsbildungsprozessen. Die Intersubjektivitätsverhältnisse werden als Verkörperung von Identitätsansprüchen der Einzelnen und nicht primär von Regeln der kommunikativen Rationalität aufgefasst. In diesen Ansprüchen kommt das gesamte Spektrum der Selbstbeziehungsformen des Subjekts zum Tragen (wie z. B. auch der Bezug zu seinen natürlichen, leiblich fundierten Bedürfnissen), von dem sein Selbstverhältnis als ein kompetenter Sprecher nur ein Teil ist. Demzufolge erscheinen soziale

setzt, in deren Rahmen Erziehung als *Hervorbringung* humaner Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion unter dem *Horizont der Rationalität* definiert wird (vgl. Schaller 1987, S. 11). Diese Rationalität sieht Schaller nicht wie Habermas in die Binnenstruktur der Sprechpraxis eingebaut, sondern sie wird nach ihm in einer „primordialen Sozialität“ des Zusammenspiels von In-der-Welt-Sein und Mit-Sein fundiert, die von der „gesellschaftlichen“ bzw. faktisch gegebenen Sozialität zu unterscheiden ist und die die letztere erst ermöglicht (vgl. ebd., S. 40-46; S. 94). Abgesehen von der Frage, ob der so eingeführte fundamentalontologische Transzendenzansatz mit den intersubjektivitätstheoretischen Prämissen vereinbar ist, besteht in E. die eigentliche bildungstheoretische Herausforderung einer Umsetzung des intersubjektivitätstheoretischen Ansatzes in der Herausarbeitung einer Typologie von unterschiedlichen bildungsstiftenden und bildungsverhindernden sozialen Bindungen, wofür es notwendig ist, diese Bindungen in ihrer jeweiligen Eigenart an sich und für sich und nicht als Konkreteinstationen eines postulierten meta-gesellschaftlichen Wesens der menschlichen Existenz zu betrachten.

Pathologien nicht primär als Verletzungen der Prinzipien der idealen Kommunikationssituation, die sich zu einem großen Teil hinter dem Rücken der Akteure ereignen, sondern sie werden unmittelbar von ihnen erfahren, und zwar als Entwicklungsblockaden für ihre Selbstbeziehungsformen bzw. als Bedingungen für ihre Identität (vgl. Honneth 1994, S. 85ff.).

Auf der anderen Seite fasst Honneth die Intersubjektivitätsverhältnisse selbst wesentlich breiter als Habermas auf. Sie begrenzen sich nicht auf die symmetrische und reziproke Sprechpraxis, sondern umfassen auch vorsprachliche und vorreflexive Formen der emotionalen Zuwendung, deren Erfahrbarkeit zur Grundvoraussetzung der Individualgenese bzw. der Entstehung eines rudimentären Selbst erklärt wird (vgl. Honneth 1992, S.153-173).

Eine detaillierte Darstellung des von Honneth konzeptualisierten genetischen Zusammenhangs zwischen Anerkennungs- und Selbstbeziehungsformen wird im 3. Kapitel der vorliegenden Studie unternommen, ebenso auch ein Versuch, die bisher ausgebliebene anerkennungstheoretische Erfassung der Dynamik der Weltreferenzen des Einzelnen als komplementär zu denjenigen seiner Selbstbeziehungsformen nachzuliefern. Die Erfassung dieser Dynamik ist von der Bestrebung motiviert, einen vollwertigen anerkennungstheoretischen Bildungsbegriff zu konzeptualisieren. Dass diese Konzeptualisierung einen besonders aussichtsreichen Weg einer bildungstheoretischen Umsetzung der intersubjektivitätstheoretischen Prämissen eröffnet, sollten die Überlegungen in diesem Abschnitt zumindest angedeutet haben. Denn der anerkennungstheoretische Ansatz ist darauf ausgerichtet, die Bedingungen der Entstehung von Subjektautonomie in bestimmten, als „human“ zu bezeichnenden sozialen Verhältnissen zu lokalisieren, und dabei auch asymmetrische und vorkognitive Interaktionsformen einzubeziehen, die zu einem Großteil die Beziehungsflechte zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden charakterisieren.

1.3.4 *Bildung als intersubjektives Geschehen. Universalismus-Partikularismus-Paradoxie bei dem intersubjektivitätstheoretischen Zugang zu Bildungsprozessen*

Kurz und knapp zusammengefasst, zeichnen sich Bildungsprozesse durch den parallelen Vorgang der Selbst-Entwicklung und der Welt-Erschließung der Einzelnen aus, in dem ein Vorgriff auf eine universalistische Idee der Humanität enthalten ist. Bildung als intersubjektives Geschehen zu rekonstruieren, bedeutet diese drei Dimensionen der Entfaltung individueller Autonomie, der

Begegnung mit der Welt im Zuge der Überschreitung von aktuell gegebenen Umweltgrenzen und des darin implizierten Vorgangs der Selbst-Universalisierung des Individuums als eingebettet in faktisch-soziale Interaktionsbeziehungen aufzufassen. Diese Beziehungen sind jedoch zumindest nach den neueren intersubjektivitätstheoretischen Ansätzen zu einem großen Teil in einem doppelten Sinne partikular: Erstens sind sie teilweise vorreflexiv und bleiben somit dem Universalisierungssog der Argumentationspraxis entzogen, in der der „Raum der Gründe“ zum Tragen kommt. Zweitens sind Intersubjektivitätsverhältnisse in partikularen soziokulturellen Kontexten situiert, und sie werden durch diese entscheidend geprägt.

Damit werden die drei angesprochenen Bedeutungsdimensionen von „Bildung“, die an sich einen universalistischen Charakter aufweisen, unumgänglich paradox: Subjektautonomie soll sich in Abhängigkeitsverhältnissen von den Anderen entfalten, die den Einzelnen nicht zur Verfügung stehen und von ihm nicht beliebig kontrollierbar sind; Welt-Erschließung soll sich im Rahmen von sozialen Umwelten entwickeln, deren Grenzen gerade im Zuge dieser Entwicklung überschritten werden sollen, und schließlich soll eine universale Humanitätsidee antizipiert werden, die die Partikularität der soziokulturellen Lebensformen transzendiert, in deren Rahmen diese Antizipation vorgenommen werden soll.

Ich möchte die so beschriebene Struktur als Universalismus-Partikularismus-Bildungsparadoxie bezeichnen. In einer zugespitzten und pointierten Form kann man diese Paradoxie dahingehend zusammenfassen, dass Bildung qua Selbst-Universalisierung mittels Welt-Erschließung auf der Grundlage der Mitgliedschaft des Einzelnen in partikularen sozialen Beziehungseffekten geschieht, wobei aber diese Mitgliedschaft (und die kulturelle Zugehörigkeit, mit der sie zusammenfällt) zugleich dem Prinzip eines autonom-universalistisch handelnden Subjekts widerspricht.¹⁴

¹⁴ Es sei darauf hingewiesen, dass diese Paradoxie dann besonders sichtbar wird, wenn wir es mit Bildungsprozessen in multikulturellen Kontexten zu tun haben. In diesem Falle kommt die besondere Eigenart der Thematisierung interkultureller Prozesse zum Vorschein, „... wie ein Vergrößern des Wirkens, das am Beispiel interkultureller Verhältnisse allgemein bedeutsame Fragen, aber auch Antworten in besonderer Deutlichkeit anzugeben weiß“ (Meichen/Diandasschi/Kötter 1997, S. 573). Die Partikularismus-Universalismus-Paradoxie wohnt sicherlich jeder intersubjektiven Kommunikation inne. Unter multikulturellen Bedingungen kann allerdings die Widersprüchlichkeit zwischen Gebundenheit an Kontexte und Überschreitung von Kontexten, in welche die Kommunikation des Selbst mit Anderen mitsamt den sie begleitenden Weltbildern eingebettet ist, kaum überschauen werden – dafür sind

Nun stellt sich die Frage, inwiefern diese Paradoxie etwa im Sinne einer „dialektischen Spannung“ zu verstehen wäre, die zu einem dynamischen Verhältnis zwischen den beiden Polen der Paradoxie sowie zu ihrer Weiterentwicklung und Modifizierung überführt wird, und inwiefern sie zu einem statisch-verharrenden Widerspruch zwischen diesen Polen führt. Dies ist letztlich eine Frage danach, wie partikuläre faktisch-soziale Interaktionsformen beschaffen sein sollen, damit sie die Entwicklung von Subjektautonomie und Welterschließung ermöglichen und so gewissermaßen ihre eigene Partikularität aufheben können. Bevor ich allerdings diese Frage im dritten und vierten Kapitel detailliert in Angriff nehme, wende ich mich im nächsten Kapitel einigen konkreten Erscheinungsformen der Universalismus-Partikularismus-Bildungsparadoxie in institutionalisierten pädagogischen Handlungsfeldern unter multikulturellen Bedingungen sowie der Art und Weise zu, wie sie in der interkulturellen Erziehungswissenschaft behandelt wird.

1.4 Zusammenfassung

Der gegenwärtige Bildungsbegriff bezeichnet in seinem Kern den parallelen Vorgang der Selbst-Entwicklung und der Welt-Erschließung des Einzelnen. Unter posttraditionellen Bedingungen lässt sich dieser Vorgang nicht mehr als eine Hinführung in den objektiven Geist, bzw. als eine Aneignung eines Kanons hochkultureller Objektivitäten angemessen auffassen. Vielmehr muss der Bildungsprozess als sich in alltäglich-sozialen Interaktionserfahrungen ereignend konzeptualisiert werden. Der universalistische Gehalt des Bildungsbegriffs darf aber dabei nicht verloren gehen. Dieser universalistische Gehalt, in dem ein Vorgang von Selbst-Universalisierung durch Umwelttranszendierung und Begegnung mit dem „Raum der Gründe“ anvisiert wird, ist nämlich im Kontext posttraditioneller Gesellschaften in einem besonders hohen Maß bewahrenswert. Die Frage ist nun, wie und unter welchen Bedingungen sich

die Konflikte, die aus dieser Widersprüchlichkeit resultieren, zu offensichtlich. In diesem Sinne könnte man die Vermutung aufstellen, dass die Analyse von „manifesten“ interkulturellen Kommunikationsformen und Bildungsprozessen zur Erschließung einer immanenten interkulturellen Struktur *jeder* Form bildungsstiftender Intersubjektivität führt.

der so skizzierte Bildungsprozess als Selbst-Universalisierung im Rahmen von faktisch-partikularen Intersubjektivitätsverhältnissen ereignen kann, die zu einem Großteil vorreflexiv und asymmetrisch sind. Diesbezüglich gilt es zunächst einmal festzustellen, dass jedem Bildungsprozess eine Universalismus-Partikularismus-Paradoxie innewohnt.

Krassimir Stojanov

Bildung und Anerkennung

Soziale Voraussetzungen
von Selbst-Entwicklung und
Welt-Erschließung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

dungsprozesse umrissen, wonach sie als Entstehung von Selbstvertrauen einsetzen, das sich dann über Selbstachtung zur Selbstschätzung entwickelt, wobei komplementär dazu sich der erwähnte Vorgang der propositionalen Artikulation der Ideale des Einzelnen und ihre Verdichtung zu Systemen argumentativ prüfbarer diskursiver Festlegungen vollzieht. Diese parallele Entwicklung wird durch die Erfahrung mit den Anerkennungsformen der Liebe, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung ermöglicht, die in der genannten Reihenfolge eine ontogenetische Ordnung ausbilden.

Die konsequente bildungstheoretische Umsetzung des anerkennungstheoretischen Ansatzes erfordert allerdings, Weltreferenzen des Einzelnen nicht nur als Korrelate seiner Selbstbeziehungsformen ausschließlich indirekt zu thematisieren, sondern sie zu einem gleichberechtigten Objektbereich anerkennungs-theoretischer Erkundungen zu machen. Ein erster Schritt wurde in der zweiten Hälfte dieses Kapitels vollzogen, als der Begriff der Welt bzw. der Welterschließung in seiner intersubjektiven Konstitution einer ähnlich detaillierten Reflexion wie derjenigen auf das Selbst bzw. den Selbstbezug zum Beginn des Kapitels unterzogen wurde. Die Frage, die sich nun stellt, ist, ob diese erweiterte Betrachtungsweise auf den Gegenstandsbereich der Anerkennungsformen nicht auch zu einer veränderten Beschreibung ihrer Architektonik führen würde, bzw. ob nicht einzelne Anerkennungsformen konzeptualisiert werden müssen, bei denen eben die Welterschließungsprozesse des Einzelnen – und nicht seine Selbstbeziehungen – in den Vordergrund rücken. Wegen des zuletzt umrissenen Zusammenhangs zwischen Welterschließung und „Kulturhaftigkeit“ des Einzelnen bietet sich hierzu die Annahme an, dass dieser Frage am ehesten anhand einer hypothetischen Form der „kulturellen Anerkennung“ nachgegangen werden könnte, so wie sie in den letzten Jahren kontrovers in einschlägigen sozialphilosophischen Diskursen diskutiert wird.

4 Kulturell-biographische Anerkennung als bildungsstiftende Intersubjektivitätsform

Im vorletzten Abschnitt des vorigen Kapitels wurde die Frage nach dem Verhältnis zwischen Welterschließung und kultureller Zugehörigkeit bzw. kultureller Situierung aufgegriffen. Insbesondere in pädagogischen Kontexten wird sehr oft die „Weltbezogenheit“ des Menschen mit seiner „Kulturhaftigkeit“ gleichgesetzt. In der Tat lässt sich kaum leugnen, dass ein enger Zusammenhang zwischen den beiden Modi menschlichen Seins besteht, selbst wenn er nicht linear, und schon gar nicht einer der Identität ist. Um diesen spannungsreichen Zusammenhang ein Stück weit klären zu können, gilt es nun, die oben schon angesprochene Dialektik der „Kulturhaftigkeit“ zwischen der ursprünglichen Situierung der Selbst- und der Wirklichkeitsvorstellungen des Einzelnen in partikularen, primär ansozialisierten Kontexten auf der einen Seite und der Überschreitung dieser Kontexte durch die transformierende Artikulation der Selbst- und Wirklichkeitsvorstellungen im Zuge der Welt-Erschließung auf der anderen, mit anerkennungstheoretischen Mitteln zu rekonstruieren.

Im Folgenden wird diese Rekonstruktion durch eine kritische Erörterung der neueren Diskussion über den Begriff der „kulturellen Anerkennung“ anvisiert. Im Zuge dieser kritischen Erörterung werde ich die These aufstellen, dass die Domäne der „kulturellen Anerkennung“ nicht die kollektiven Identitäten sind, sondern die individuellen Prozesse einer innovativen und weltbezugs-konstituierenden Artikulation von ursprünglich ansozialisierten, kontextuell-partikularistischen Mustern der Wirklichkeitswahrnehmung (4.1). Um diese These auch durch empirische Erkenntnisse zu unterfüttern, wende ich mich in einem nächsten Schritt an explizite und implizite Erkundungen der Migrationsforschung, hier insbesondere an qualitativ-empirische Forschungen über Verläufe von Bildungsprozessen bzw. über Bildungsblockaden bei Personen mit Migrationshintergrund (4.2). Die so zu gewinnte Rekonstruktion der kulturell-biographischen Dimension der Anerkennung, welche auf Welterschließungsprozesse abzielt, wird abschließend systematisch zusammengefasst (4.3), um sie dann als Grundlage für die Konzeptualisierung der sozialen Mechanis-

men und Voraussetzungen der Wissensgenerierungsprozesse des Einzelnen anzuwenden, die im nächsten Kapitel im Angriff genommen wird.

4.1 Der Begriff der „kulturellen Anerkennung“ – eine kritische Betrachtung

Die Notwendigkeit einer Befassung mit dem Begriff der „kulturellen Anerkennung“ ergibt sich an dieser Stelle aus zwingenden theorieimmanenten Gründen. Bei der Entfaltung der Argumentationslinie dieser Studie sind wir an einem Punkt angelangt, an dem sich die Notwendigkeit herausstellt, den Umgang des Individuums mit seiner „Kulturhaftigkeit“ – verstanden als Quelle oder „Grund“ seiner Welterschließung – als ein notwendiges Moment des Vorgangs der Selbst-Verwirklichung oder der *Herausbildung der individuellen Autonomie* zu erfassen.

Die so formulierte Fragestellung und die darin begründete Perspektive zum Begriff der „kulturellen Anerkennung“ unterscheiden sich grundlegend von den heute dominierenden Herangehensweisen an diesen Begriff, bei denen als primäre Domäne der „kulturellen Anerkennung“ nicht Individuen und deren Bildungsprozesse erscheinen, sondern kollektive kulturelle Identitäten von Gruppen, wobei die Individuen ausschließlich auf ihre „kulturellen Zugehörigkeiten“ reduziert werden. So gesehen, setzt sich die hier offerierte bildungstheoretische Perspektive, der Begriff der „kulturellen Anerkennung“ und insgesamt der Anerkennungsbegriff, der Optik der „identity politics“ entgegen, die diesen Begriff mit Identitätskämpfen von kulturellen Gruppen kurzschließt.

Meines Erachtens ist dieser Kurzschluss insofern auch für die bisher eher spärliche und fragmentierte Rezeptionsgeschichte der Anerkennungstheorie in der Erziehungswissenschaft weitgehend prägend – selbst wenn er hier nur selten in einer expliziten Nachfolgerschaft des Paradigmas der „identity politics“ vollzogen wird –, als sich diese Rezeptionsgeschichte zum großen Teil in der Semantik der „kulturellen Differenz“ vollzieht. Wie ich im zweiten Kapitel auch anhand von Fallbeispielen zu zeigen versucht habe, steht aber das Prinzip der kulturellen Zugehörigkeit bzw. der „kulturellen Differenz“ in einem paradoxalen, oft auch in einem antagonistischen Verhältnis zu jenem der individuellen Autonomie. Der erwähnte Kurzschluss führt zu einer Nicht-Beachtung dieser Paradoxität bzw. dieses Antagonismus, was wiederum dazu führt, dass der spezifisch bildungstheoretischen Perspektive im Anerkennungskonzept kaum eine systematische Rolle bei der Strukturierung des analytischen Blick-

feldes zukommt. Diese müsste gewissermaßen einen „dritten Weg“ zwischen der Vorstellung einer abstrakten, formellen Autonomie und einem Verständnis vom Menschen als „kulturell geprägtes Wesen“ markieren und sich auf die Frage konzentrieren, wie der *Umgang* mit den eigenen kulturellen Zugehörigkeiten und kulturellen Horizonten *als eine wesentliche Dimension des Selbstverwirklichungsprozesses* konzeptuell erfasst werden könne.

Aus diesem Grund möchte ich bei meinen Ausführungen über „kulturelle Anerkennung“ in diesem Abschnitt mit einer kritischen Betrachtung der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des anererkennungstheoretischen Ansatzes beginnen und dabei zeigen, dass diese Rezeption die wesentliche und zwingende Verbindung eines nicht trivialen Anerkennungsbegriffs mit dem der Selbstverwirklichung tendenziell übersteht bzw. nicht systematisch nachvollziehen will (4.1.1). Dann werde ich mich mit dem expliziten konzeptuellen Vorschlag kritisch auseinandersetzen – so wie dieser vor allem von Nancy Fraser artikuliert wird –, den Anerkennungsbegriff von dem der individuellen Selbstverwirklichung abzukoppeln und den ersteren Begriff ausschließlich für kulturelle Wahrnehmungsmuster und Bewertungsmuster in Hinblick auf gesellschaftliche Gruppen zu reservieren. Mit Honneth werde ich demgegenüber darauf insistieren, dass bei einer solchen Abkoppelung der Anerkennungsbegriff zwangsläufig massiv an konzeptueller Schärfe und explanatorischer Kraft verliert (4.1.2). Mein eigener konzeptueller Vorschlag wird darauf hinauslaufen, die „kulturelle Anerkennung“ im Modus der individuellen Selbstverwirklichung bzw. der Herausbildung individueller Autonomie zu fassen: und zwar als Voraussetzung für Welterschließungsprozesse im bisher herausgearbeiteten Sinne. Dadurch soll die bisher schon angedeutete Erweiterung der Beschreibung Honneths der Anerkennungsformen bzw. der Form der sozialen Wertschätzung um die Dimension der „kulturellen Anerkennung“ weiter an Plausibilität gewinnen (4.1.3). Im nächsten Abschnitt werde ich dann einige Ergebnisse der empirischen Migrantenforschung darlegen, die dafür sprechen, diese Dimension in ihrer Selbstständigkeit bei der Erfassung von Bildungsprozessen zu berücksichtigen.

4.1.1 Ein irreführender Weg in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption: „Anerkennung der Differenz“

In den letzten Jahren ist ein sich kontinuierlich verstärkendes Interesse an der Anerkennungsproblematik innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskur-

ses zu beobachten. Es fällt jedoch dabei auf, dass die bisherigen Rezeptionsversuche des anerkennungstheoretischen Paradigmas in der Erziehungswissenschaft kaum in den Bereichen der Grundlagenforschung – wie Bildungstheorie bzw. Bildungsphilosophie – stattfinden. Zwar bürgert sich seit kurzem die Bezeichnung „Pädagogik der Anerkennung“ ein⁴², die jedoch hauptsächlich aus einer *Anwendung* des Anerkennungsbegriffs in erziehungswissenschaftlichen „Teilbereichen“, wie etwa Interkulturelle Pädagogik, Jugendforschung oder auch Schulpädagogik besteht. Dass dieser Anwendung manchmal auch allgemeine – und bisweilen recht verstreute – philosophiegeschichtliche und gesellschaftstheoretische Überlegungen zum Anerkennungsbegriff vorausgeschickt werden, ändert grundsätzlich nichts an dieser Einschätzung. Was bisher fehlt, ist eine genuin bildungstheoretische Perspektive auf den Anerkennungsbegriff. Dieses Defizit verhindert in den meisten Fällen die konzeptuell zwingende Fokussierung auf den grundlegenden Zusammenhang zwischen Anerkennungsverhältnissen und Bildungsprozessen.⁴³

Nach meinem Kenntnisstand kommt der (im zweiten Kapitel schon erwähnten) „Pädagogik der Vielfalt“ Annedore Prengels das Verdienst zu, den ersten wirklich systematischen und theoriebildenden Rezeptionsversuch des Anerkennungskonzepts zu unternehmen (vgl. Prengel 1993). Prengel gründet

42. Vgl. den gleichnamigen Sammelband, herausgegeben von Berno Hafeneeger, Peter Henkenborg und Albert Scherr (Hafeneeger/Henkenborg/Scherr 2002).

43. Diesbezüglich sind zwei partielle Ausnahmen aus den letzten Jahren zu vermerken: Neben der im letzten Kapitel schon erwähnten Studie von Eva Borst (vgl. Borst 2003), die allerdings eine eher externe Verknüpfung zwischen den Kategorien der Anerkennung und der Bildung avisiert, ist die Position Albert Scherrs zu erwähnen, der eine „Pädagogik der Anerkennung“ dezidiert als „Subjekt-Bildung in Anerkennungsverhältnissen“ versteht (vgl. Scherr 2002, S. 26). Allerdings bleiben bei Scherr der dynamisch-kreierende Charakter der Anerkennungsformen und die oft spannungsreichen Übergänge zwischen ihnen weitgehend unberücksichtigt, was mit einer m. E. kognitivistisch verkürzten Betrachtungsweise des Prozesses der Subjekt-Bildung einhergeht. Scherr sieht Subjektivität durch vier Dimensionen gekennzeichnet – Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, Selbstbewusstsein bzw. Selbstwissen und Selbstbestimmungsfähigkeit –, die nicht primär intersubjektivitätstheoretisch abgeleitet, sondern mit Hinweisen aus den Bereichen der Hirnforschung und der Systemtheorie bzw. des Radikalkonstruktivismus untermauert werden (vgl. ebd., S. 32f.). Demnach erscheinen diese Dimensionen gewissermaßen als schon vor der intersubjektiven Praxis gegeben, und die Aufgabe der (pädagogischen) Anerkennungsverhältnisse ist, sie zur Entfaltung zu bringen, indem diese Verhältnisse die *Wissenshorizonte* der Individuen über Gesellschaft, Natur, die Anderen und über sich selbst erweitern (vgl. ebd., S. 38ff.). So fungieren die Anerkennungsverhältnisse nicht als Quelle der Selbstverwirklichung, d. h. der Entstehung von neuen Eigenschaften des Selbst, sondern als Ermöglichung der Selbstobjektivierung.

ihren Versuch, eine solche Pädagogik der Vielfalt zu konzeptualisieren, explizit auf Honneths Konzept, das sie differenziert und verlässlich rezipiert. Prengel interpretiert auch – dem Anliegen der vorliegenden Studie nicht unähnlich – die drei Anerkennungsformen der Liebe, des Rechts und der sozialen Wertschätzung als normative Muster des pädagogischen Handelns unter Bedingungen soziokultureller Pluralität (vgl. ebd., S. 60ff.; S. 184ff.). Dabei setzt sie einen besonderen Akzent auf die dritte Form, die sie zugleich als Ausdruck einer „egalitären Differenz“, als „Anerkennung zwischen soziokulturell unterschiedlich individuierten Personen“ (ebd., S. 61) deutet. So erscheint diese Form letztlich als die Dimension der „Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften“ (ebd., S. 184).⁴⁴

Nun ist es genau diese Wendung, die m. E. den Sinn des Anerkennungskonzepts verzerrt und sein bildungstheoretisches Potential weitgehend verfehlt. Wie die Erörterung der Fallbeispiele im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit zeigt, befinden sich kulturelle Zugehörigkeit und Individualität in keinem harmonischen Verhältnis zueinander, so dass die beiden als Synonyme verwendet werden könnten. Im Gegenteil, als Angehörige einer kulturellen Gemeinschaft treten die Einzelnen gerade nicht als Individuen, sondern als Träger einer kollektiven kulturellen Identität auf. Die Gegenstände der Anerkennung sind hier nicht die einzigartigen Eigenschaften der Persönlichkeit, durch die sie sich von allen anderen Menschen – einschließlich den anderen „Bundesgenossen“ – unterscheidet, sondern Kollektivmerkmale. Wie wir schon im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit gesehen haben, geht Prengel in der Tat vom Postulat einer ursprünglichen kulturellen Prägung des Menschen, ja sogar einer ethnozentrischen Bestimmtheit und Bedingtheit des menschlichen Seins, Denkens und Verhaltens aus (vgl. ebd., S. 90f.), was dazu führt, dass das Prinzip der sozialen Wertschätzung in einen höchst engen Überschneidungszusammenhang mit dem der Anerkennung der Verschiedenheit der Kulturen gebracht wird (ebd. S. 90).

44. Auch Isabell Diehm interpretiert die Form der sozialen Wertschätzung als ein Prinzip der egalitären Differenz, das den wechselseitigen Respekt vor ethnischer Differenz einschließt. Allerdings weist sie explizit auf die Ambivalenz des Postulats der Anerkennung von Gruppenidentitäten bzw. auf die Risiken (Essentialisierung, Ethnisierung) hin, die dieses Postulat für das Individuum mit sich bringt (vgl. Diehm 1999, S. 25f.). Sie stellt auch eine mangelnde Sensibilität des Programms der „Interkulturellen Pädagogik“ für diese Ambivalenz fest, das sich vorwiegend an sozial erzeugten und relevant gemachten Differenzen orientiere (vgl. ebd., S. 28ff.).

Die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft oder die kulturellen Prägungen eines Individuums sind jedoch keine Leistungen, und deshalb können sie nach Honneth auch kein Gegenstand der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung sein. Es gibt keinen normativen Anspruch auf die Anerkennung der eigenen kulturellen Zugehörigkeit, genauso wie es keinen normativen Anspruch auf Wertschätzung der Mitgliedschaft in einem Fußballverein oder in einem Musik-Fanclub gibt. Diese Anerkennung kann höchstens als pädagogisch gebotenes, nicht jedoch als normativ verbindliches Postulat betrachtet werden.

Wir können allerdings durchaus dann von Leistung sprechen, wenn das Individuum seine kulturelle Zugehörigkeit bzw. seine „ansozialisierten“ kulturellen spezifischen Horizonte und Wertevorstellungen als wertvoll für die gesamte Gesellschaft *artikulieren* kann. Diese Artikulation setzt jedoch schon eine Dezentrierung dieser Horizonte und einen reflexiven Umgang mit der „eigenen“ kulturellen Zugehörigkeit voraus, der übrigens auch von Prengel als Bildungsziel hervorgehoben wird (vgl. ebd., S. 90f.). Nur: Dieser Umgang ist schon ein Merkmal individuellen autonomen Handelns, das mit dem Postulat der ethnozentrischen Bestimmtheit und Bedingtheit „all unseren Denkens und Verhaltens“ (vgl. ebd., S. 91) nicht kompatibel ist.

Die so skizzierte Ausdeutung des Anerkennungskonzepts in der „Semantik der Differenz“ ist charakteristisch auch für erziehungswissenschaftliche Ansätze, die sich nicht vorwiegend in den Bereichen der interkulturellen, der feministischen und der integrativen Pädagogik bewegen: z. B. auch für den Versuch Heinz-Hermann Krügers, das Projekt einer Kritischen Erziehungswissenschaft unter anderem auf der Basis des Konzepts Honneths zu erneuern (vgl. Krüger 1999). Bei diesem Versuch wird Anerkennung als Bezeichnung für eine Lebensform interpretiert, die sich durch eine „inkonsistente Pluralität“ auszeichnet und in die *Bildung einführen muss*. Demnach muss Bildung für die Anerkennung von Geschlechterdifferenzen und kulturellen Differenzen sensiblistieren (vgl. ebd., S. 178f.).

Gewiss weisen die Anerkennungsverhältnisse eine Struktur nicht-hintergebarbarer Pluralität auf. Aber der Gegenstand der Anerkennung ist nicht die wechselseitige Andersheit der Subjekte an sich, sondern der Selbstverwirklichungsprozess der Einzelnen, der sich im Rahmen des Verhältnisses wechselseitiger Anerkennung zwischen jeweils Anderen vollzieht. So gesehen, sind die Anerkennungsverhältnisse nicht das Ziel von Bildung, zu dem diese hinführen muss, sie sind keine objektive gesellschaftliche Gegebenheit, die durch Bildung angeeignet werden soll, sondern vielmehr Voraussetzung und Triebwerk von

Bildung. Diese Auffassung, die erst den originellen bildungstheoretischen Beitrag des Anerkennungsansatzes zum Ausdruck bringt, kann nur dann konzeptuell herausgearbeitet werden, wenn die Anerkennungsverhältnisse in einem engen und wesentlichen Zusammenhang mit der Entwicklung der individuellen Autonomie betrachtet werden. Dies ist letztlich nicht möglich, wenn sie vorwiegend durch die Optik der Anerkennung von kulturellen Differenzen wahrgenommen werden.⁴⁵

Nun kann man natürlich behaupten, dass das Prinzip der individuellen Autonomie bzw. der Selbstverwirklichung selbst kulturspezifisch sei, und daher die Struktur einer nicht-hintergebarbaren Pluralität untergrabe und die „Andersheit des Anderen“ nivelliere, welche die intersubjektiven Anerkennungsverhältnisse gerade in der Spätmoderne auszeichnen soll. Mit diesem Argument habe ich mich schon in einem etwas anderen Zusammenhang im zweiten Kapitel befasst, und dabei habe ich einen gewissermaßen „weichen“ Autonomiebegriff offeriert, wonach Autonomie nicht in einer allmächtigen Kontrolle und Herrschaft über die eigene Umwelt und über sich selbst besteht.⁴⁶ Während die Vorstellungen von Kontrolle und Herrschaft vom „westlichen“ Prinzip der Dominanz der instrumentellen Vernunft herrühren, besteht die „weiche“ Autonomie ausschließlich in der Fähigkeit zur Selbstentwicklung auf der Grundlage

45 Diese Optik ist natürlich nicht bei allen erziehungswissenschaftlichen Rezeptionen des Anerkennungskonzepts dominant. So z. B. interpretiert Werner Helsper (vgl. Helsper 2001; Helsper/Lingkost 2002) die Form der sozialen Wertschätzung in pädagogischen Kontexten als Anerkennung von individualisierten Selbstdarstellungen, die im Rahmen von symbolischen Kämpfen um die Definition von Prestige erfolgt, und nicht im Rahmen einer Gleichheit des Differenzen (vgl. Helsper 2001, S. 42; Helsper/Lingkost 2002, S. 136). Allerdings benutzt Helsper das Modell der Anerkennungsformen ausschließlich als ein Rater für die Untersuchung der Schulkultur – welche ihrerseits auf die Problematik der Partizipation schulischer Akteure fokussiert – und bringt diese Formen nicht unmittelbar in einen Zusammenhang mit Bildungs- und Lernprozessen. Diese Vermeidung der Thematik letztlich von Subjektkonstitutionsprozessen als eine interne Dimension (gelungener) schulischer Anerkennungsverhältnisse lässt das *eigenständige* Erkenntnispotential des anererkennungstheoretischen Ansatzes in Bezug auf Bildung und Lernen unbenutzt.

46 Auf die (erziehungswissenschaftliche) Problematik der Vorstellung eines allmächtigen Subjekts hat Meyer-Draue schon Anfang der 90er Jahre hingewiesen (vgl. Meyer-Draue 1990). Ihre Ausführungen legen die These nahe, dass der Begriff der individuellen Autonomie nur dann sinnvoll ist, wenn er von dieser Vorstellung abgekoppelt wird. M.E. vollzieht der in dieser Studie aufgenommene Begriff einer dezentrierten, intersubjektiv vermittelten Autonomie diese Abkopplung, wodurch Meyer-Draues eigene Konsequenz aus ihrer Subjektkritik – nämlich die Degradierung des Autonomieprinzips zu einer notwendigen Fiktion (vgl. ebd., S. 11ff.) – vermieden wird.

interkontextueller Mobilität bzw. auf der Grundlage der Transzendenzierung der Limitierungen und der Prägungen der jeweiligen partikularen soziokulturellen Kontexte der Wirklichkeits- und der Selbstwahrnehmung. Allerdings, selbst wenn man davon ausgeht, dass im Zeitalter der Spätmoderne diese Transzendenzierungsfähigkeit eine globale Verbreitung findet, hat man den Einwand noch nicht vollständig entkräftet, dass auch diese Auslegung der Autonomie qua Relativierung der individuellen „Enkulturation“ eine partikularistische „westlich-kapitalistische“ Grundlage habe, welche die Pluralität der Vorstellungen über das gute Leben letztlich aufhebe. Deshalb scheint es mir sinnvoll, an dieser Stelle den Einwand des kulturpartikularistischen und „pluralitätsfeindlichen“ Charakters des Autonomie- bzw. des Selbstverwirklichungsprinzips noch einmal aufzugreifen, der speziell im gegenwärtigen anerkennungstheoretischen Diskurs in der Form einer Abkoppelung des Anerkennungsbegriffs von dem der Selbstverwirklichung vorgebracht wird. Dabei möchte ich zeigen, dass diese Abkoppelung den Anerkennungsbegriff in einem beträchtlichen Maße trivialisiert, indem sie ihm seine Möglichkeiten versperrt, Einsichten in die tiefgreifenden Motivationsstrukturen nicht nur für Bildungsprozesse, sondern auch für praktische Gesellschaftskritik seitens der sozialen Akteure zu entwickeln. Die entsprechenden Motivationsstrukturen können – so die These – anerkennungstheoretisch nur dann erschlossen werden, wenn die Selbstverwirklichung als ein universelles, formal-anthropologisches Prinzip aufgefasst wird, das zwar sozial situiert ist, aber aus der Faktizität vorhandener partikularer soziokultureller Verhältnisse nicht restlos abgeleitet und deshalb nicht einfach als „kulturspezifisch“ abgetan werden kann.

4.1.2 *Kollektive Identitäten und individuelle Selbstverwirklichung als zentrale und entgegengesetzte Bezugspunkte der Diskussion über „kulturelle Anerkennung“*

Die oben angesprochene Abkoppelung des Begriffs der Anerkennung von dem der Selbstverwirklichung wird explizit in dem Anerkennungskonzept Nancy Frasers angestrebt, das sie zuletzt im Rahmen einer scharfen polemischen Auseinandersetzung mit dem Ansatz Honneths dargelegt hat (vgl. Fraser 2003a, Fraser 2003b).

Der generelle Einwand Frasers gegen diesen Ansatz ist, dass Anerkennung von Honneth nicht primär als eine sozial-empirische Realität, sondern „psychologisierend“ im Lichte der individuellen Identitätsentwicklung aufgefasst werde

(vgl. Fraser 2003a, S. 46ff.). Dadurch sei der Begriff der Anerkennung „bis zur Unkenntlichkeit aufgebläht“ (vgl. Fraser 2003b, S. 270), insofern er nicht die tatsächlich stattfindenden normativen Diskurse und Anerkennungskämpfe als seinen primären Bezugspunkt nehme, sondern sich gewissermaßen anmaße, die Motivationsstrukturen der sozialen Subjekte zu rekonstruieren und als einen solchen Bezugspunkt zu benutzen. Das sei nur auf einer anthropologischen Argumentationsebene möglich, welche die sozialgeschichtliche Kontingenz bzw. die Pluralität der Werte, der Lebensziele und -projekte der Individuen hintergehe (vgl. ebd., S. 237ff.). Nur durch diese psychologisierend-anthropologisierende Wendung sei der anerkennungstheoretische Monismus Honneths in Bezug auf die Mechanismen der sozialen Integration möglich. Nur weil in der Vorstellung einer durch Anerkennungsbeziehungen herzustellenden intakten personalen Identität eine universale, kontextinvariante ethische Vorstellung über das gute Leben als eine einheitliche Basis aller sozialen Interaktionen konstruiert werde, könnten letztlich alle sozialen Konflikte als explizite oder implizite Kämpfe um Anerkennung, bzw. Kämpfe gegen erprobte Missachtung rekonstruiert und diese Kämpfe wiederum als die einzige vorwissenschaftliche Instanz dargestellt werden, auf die sich eine Neubegründung der kritischen Theorie stützen soll.

Fraser stellt – neben dem vermeintlichen Hintergehen des Pluralitätsprinzips – zwei zentrale Defizite in diesem Theorieprogramm fest, die bereits angedeutet wurden. Erstens würde der Honnethsche Ansatz durch seine primäre „moralpsychologische“ Ausrichtung die tatsächlich stattfindenden Anerkennungskämpfe, genauer: die im politischen Raum der gegenwärtigen Gesellschaften öffentlich artikulierten Anerkennungsansprüche, weitgehend ignorieren oder sie zumindest konzeptuell degradieren, anstatt sie zum Ausgangspunkt der theoretischen Rekonstruktion von praktischer Gesellschaftskritik zu nehmen. Nicht zu Unrecht merkt Fraser an, dass im Hauptwerk des Ansatzes Honneths, „Kampf um Anerkennung“, solche politisch-diskursiv artikulierten Anerkennungsansprüche, die heute vor allem von kulturellen Gruppen, von ethnischen und kulturellen Minderheiten formuliert werden, kaum Berücksichtigung finden (vgl. Fraser 2003b, S. 253).

Zweitens würde nach Fraser dieser anerkennungstheoretische Monismus die Eigenständigkeit von materiellen Umverteilungskämpfen – letztlich die Eigenständigkeit der primär auf die Wirtschaft bezogenen „Systemintegration“ – untergraben. Darin steckt der Vorwurf, der anerkennungstheoretische Monismus sei kulturalistisch verkürzt (vgl. Fraser 2003b, S. 242ff.).

Diesem Monismus setzt Fraser ihr Programm eines „perspektivischen Dualismus“ entgegen, der die Mechanismen der gesellschaftlichen Integration zu gleich als (materielle) Verteilung und (kulturelle) Anerkennung auffassen will (vgl. Fraser 2003a, S. 84ff.). Für unseren Argumentationszusammenhang ist vor allem wichtig, dass genau im Zuge der Kritik am Monismus Honneths bzw. im Zuge der Darlegung des „perspektivischen Dualismus“ der Anerkennungs-begriff vom ethischen Ideal einer intakten individuellen Identität losgelöst wird. Dabei wird er nicht auf Selbstverwirklichungsprozesse, sondern ausschließlich auf Statushierarchien und institutionalisierte kulturelle Muster bezogen, die solche Hierarchien konstruieren (vgl. Fraser 2003a, S. 43ff.). Weil die Anerkennungsmuster und -ansprüche nur *ein* Prinzip der sozialen Ordnung seien und nicht deren letztes Fundament, könnten sie nicht mit universalistischen anthropologischen Annahmen in Verbindung gebracht werden, bei denen das kontingente Feld des Politischen transzendiert wird.

Die (vermeintlichen) Vorteile einer ethischen Neutralität bestünden erstens in der Einbeziehung einer möglichst großen Bandbreite von (empirisch feststellbaren) Anerkennungsansprüchen und -kämpfen, welche zweitens einzig und allein als Dimensionen von faktisch geführten, intersubjektiven Diskursen betrachtet würden, wobei eine Einbeziehung von „(post-)metaphysischen Resonanz“ sowie formal-anthropologischen Annahmen überflüssig erscheine. Die normative Kraft, sowie umgekehrt der normative Maßstab für die Bewertung solcher Kämpfe würden ebenfalls ohne Zuhilfenahme von anthropologischen oder psychologischen Argumenten in der Form des Prinzips der „partizipatorischen Parität“ rekonstruiert, dessen ausschließliche Domäne wiederum die Praxen solcher Diskurse seien. Demnach würden Anerkennungskämpfe ausschließlich auf die Beseitigung von kulturellen Mustern ausgerichtet, die Barrieren für eine gleichberechtigte Partizipation bestimmter gesellschaftlicher Gruppen errichten, und umgekehrt erschienen nur solche Anerkennungskämpfe legitim, die diese Funktion erfüllen (vgl. Fraser 2003a, S. 43ff.; Fraser 2003b, S. 250ff.; S. 256ff.).

Diese, aus der Perspektive einer politischen Theorie zweifelsohne vorteilhafte, konzeptuelle Strategie wird mit mindestens zwei bedeutsamen gesellschaftstheoretischen Defiziten erkaufte, die auch von Honneth angemerkte werden.

Zum einen beschränkt die Reduzierung der Anerkennungsproblematik auf Statushierarchien, die ausschließlich von kollektiven kulturellen Wahrnehmungsmustern herrühren, die Anerkennungsproblematik gänzlich auf Muster der symbolischen Darstellung von sozialen Gruppen bzw. auf Konstruktions-

mechanismen von kollektiven Identitäten. Fraser bringt diese Beschränkung unter anderem auch in der These zum Ausdruck, dass sich Anerkennung auf die Sphäre der „Kultur“ beziehe, wohingegen Umverteilung der Sphäre der Ökonomie vorbehalten bleibe (vgl. Fraser 2003b, S. 242ff.). In dieser These, die tragende Bedeutung für den „perspektivischen Dualismus“ besitzt, verbindet sich bezeichnenderweise eine politisierend-reduktionistische Auffassung der Anerkennungskategorie mit einer ebenso reduktionistischen Ausdeutung des Kulturbegriffs. In ihr steckt nämlich die Vorstellung, dass sich die kulturelle Dimension des menschlichen Lebens ausschließlich in der Semantik der Gruppenzugehörigkeiten und ihren Konstruktionsmechanismen ausdrückt.

Indem jedoch „Kultur“ so als ein lokalisierbarer „Teilssektor“ der Gesellschaft verstanden wird, verliert man den Tatbestand aus den Augen, dass *alle* Wahrnehmungen und Handlungen der sozialen Akteure in Bezug auf die „objektive“ Wirklichkeit, sich selbst und den anderen symbolisch vermittelt sind. Das bedeutet, dass „Kultur“ nicht für den Teilbereich der Konstruktion und Entwicklung von kollektiven Identitäten reserviert werden kann, sondern dass sie das gesamte Gewebe von sozialen Handlungen und Interaktionen durchdringt – einschließlich der Vorgänge ökonomischer Verteilung und Umverteilung. Daher ist „Kultur“ nicht gleichbedeutend mit „Status“, vielmehr bezieht sich der Kulturbegriff insgesamt auf die Dynamik des interaktiv vermittelten subjektiven Erlebens der sozialen Wirklichkeit, wozu auch die Entstehung und Entwicklung des Empfindens gehören (mögen), bei der Umverteilung von ökonomischen Gütern ungerecht behandelt zu werden.

Schon diese Formulierung an sich bringt den Begriff der Kultur bzw. der Kulturtätigkeit in einen engen, im bisherigen Verlauf der vorliegenden Studie schon mehrmals angedeuteten Zusammenhang mit dem der Selbstverwirklichung als eine sich ständig anreichende Selbstbeziehung, die sich nur im Rahmen der symbolischen Deutungshorizonte artikulieren und dadurch konstituieren kann. Diese Horizonte verdienen wiederum nur dann das Prädikat „kulturell“, wenn sie einen persönlichen Sinn für den Einzelnen haben, d. h. wenn er sich *selbst* in diese Horizonte hineinprojizieren kann. Wie schon ausgeführt, ist diesen symbolischen Deutungshorizonten eine Selbstbezüglichkeit und permanente Erweiterung inhärent, insofern die Subjekte an gegliederten Anerkennungsverhältnissen partizipieren, in deren Rahmen sich das Selbst entwickelt und anreichert. Die reflexiv strukturierte Dynamik dieser Horizonte erscheint als die „Kehrseite“ der Dynamik des Selbstverhältnisses der Akteure. Demnach kann die erstere Dynamik nur im Kontext der Prozesse individueller Selbstverwirklichung adäquat rekonstruiert werden. Losgelöst von diesem Kontext

verdinglicht sich „Kultur“ in statischen, quasi-objektiven, partikularen Formationen wie „Statusgruppen“ oder „kollektive Identitäten“. Im Lichte des bisher erreichten Entwicklungsstandes der Argumentation dieser Studie kann diese verdinglichte Form von Kultur nicht als Seite von (sozial vermittelten) Bildungsprozessen fungieren. Ebenso wenig kann ein Anerkennungsbegriff, der sich auf diese Kulturvorstellung stützt, die Ebene der Bildungsprozesse wirklich erreichen, die im wesentlichen einer *vorpolitischen* Sphäre zuzuordnen sind – gleichzeitig aber ein Triebwerk der gesellschaftlichen Dynamik darstellen, insofern sie die Deutungsmuster der sozialen Realität verändern und zur Entstehung von neuen normativen Erwartungshorizonten führen.

Damit gelangen wir zu dem zweiten zentralen gesellschaftstheoretischen Defizit des Anerkennungskonzepts Frasers. Dieses Konzept greift nämlich nur solche Anerkennungsansprüche und Missachtungserfahrungen auf, die im politischen Raum schon artikuliert sind. Demnach ist seine Reichweite identisch mit den Grenzen dieses Raums. Meines Erachtens ist dies vor allem der Punkt, an dem Frasers Version der „kulturellen“ Anerkennung diese Kategorie weitgehend trivialisiert und ihr das analytisch-rekonstruktive Potential im Hinblick auf tiefer liegende Quellen praktischer Gesellschaftskritik raubt. Denn – wie Honneth zurecht anmerkt – die Quellen der Gesellschaftskritik finden sich zum großen Teil auf der Ebene vorpolitischen Leidens, auf der Ebene diffuser, nicht artikulierter Missachtungserfahrungen und Anerkennungsansprüche (vgl. Honneth 2003a, S. 136ff.).⁴⁷ Was für unseren Argumentationszusammenhang vielleicht noch wichtiger ist – in dieser Sphäre des Vorpolitischen liegen auch die Voraussetzungen für die Fähigkeit zur Artikulation der zunächst diffusen Identitätsansprüche im öffentlichen Raum. Diese Voraussetzungen sind wiederum einer der wichtigsten Forschungsgegenstände einer kritischen Gesellschaftstheorie, die darauf ausgerichtet ist, die vortheoretischen Instanzen der innerweltlichen Transzendenz zu rekonstruieren. Diesen Forderungsgegenstand verfehlen jedoch sowohl Frasers Begriff der kulturellen Anerkennung als auch jener der materiellen Umverteilung. Während der letzte-

47 Honneth bezieht sich bei der Erläuterung dieser These auch auf Ergebnisse von empirischen Untersuchungen – z. B. auf die Darstellungen Pierre Bourdieus in „Elend der Welt“ von solchen Erfahrungen sozialer Degradierung wie etwa Langzeitarbeitslosigkeit, alltäglicher Entbehrungen kinderreicher Familien etc., die mit einem ständigen sozialen Kampf der Betroffenen verbunden sind, der jedoch die Schwelle der politischen Öffentlichkeit nicht überschreiten und von dieser als ein solcher Kampf nicht wahrgenommen wird (vgl. Honneth 2003a, S. 140ff.).

re Begriff von Fraser als weitgehend synonym zu dem der „Systemintegration“ verwendet wird, und ihm somit ein Zugang zu der Teilnehmerperspektive der sozialen Subjekte, zu ihren Interpretations- und Artikulationsleistungen strukturell versperrt bleibt, operiert der erstere Begriff ausschließlich mit schon politisch artikulierten Identitäten – also gewissermaßen mit den fertigen Produkten einer Identitätsarbeit und -entwicklung, die selbst für den analytischen Blick verborgen bleiben.

Gewiss ist Frasers Konzept weit entfernt von den statischen und hypostasierten Vorstellungen von „kultureller Identität“, die viele konventionelle Versionen der „Identitätspolitik“ auszeichnen. Fraser wendet sich ja explizit gegen essentialistische Identitätsvorstellungen und betont mit Nachdruck die Auffassung, dass (kollektive) Identität eine dynamische, sozial konstruierte Entität sei (vgl. Fraser 2003a, S. 80ff.). Allerdings bietet ihr Ansatz keine zufrieden stellende konzeptuelle Optik für die Rekonstruktion der Grundlagen, der Logik und der Mechanismen dieser Dynamik und insbesondere für die Quellen des Transzendierens- und Widerstandspotentials der Identitätskonstitution in Bezug auf diskursive Bewertungsschemata und Rollenzuweisungen. Ein solcher Rekonstruktionsversuch kann sich nämlich nicht mit dem Hinweis auf die Konstruiertheit von Identitäten durch externe Statuszuschreibungen begnügen, insofern Identitätsansprüche als eine Instanz gesellschaftlicher Kritik angesehen werden. Er wird sich darüber hinaus mit Fragen befassen müssen, wie: Unter welchen Bedingungen können soziale Subjekte auf sie bezogene Statuszuschreibungen öffentlich als ungerecht verwerfen oder umdeuten? Wie entsteht das Empfinden der Subjekte, dass sie Eigenschaften besitzen, die die entsprechenden kulturellen Wertungsmuster transzendieren? Wie verschaffen sie sich überhaupt Zugang zu solchen Eigenschaften ihres Selbst, für die symbolische Ausdrucksmittel in den öffentlich-politischen Diskursen zunächst fehlen? Unter welchen Bedingungen werden diese Selbsteigenschaften dann in politisch relevanten Identitätsansprüchen artikuliert? Umgekehrt: Unter welchen Bedingungen und aufgrund von welchen Mechanismen konstituieren sich essentialistische kollektive Identitäten, die gerade eine solche „abweichende“ Selbstentwicklung bei den Betroffenen abwürgen – selbst wenn sie dem Prinzip der „partizipatorischen Parität“ nicht widersprechen? Es gibt ja nicht wenige Beispiele für kulturelle Gemeinschaften, die gerade durch homogenisierende Maßnahmen nach innen eine partizipatorische Parität nach außen als kollektives Subjekt einklagen können, und gleichzeitig keine Räume für die Formulierung von Ansprüchen auf politische Partizipation von Angehörigen außerhalb

ihrer Mitgliedschaft in der Gemeinschaft und womöglich noch in Dissens zu ihr gewähren.

Ein nicht-triviales Anerkennungskonzept soll genau die Bedingungen und Mechanismen für solche Bildungsprozesse bzw. für die Barrieren für die Letzteren erklären können, insofern ihm die Funktion einer Neubegründung der kritischen Gesellschaftstheorie aufgetragen wird – also die Aufgabe der Rekonstruktion der vorwissenschaftlichen Instanz der sozialen Kritik in den Erfahrungen des alltäglichen Lebens, in dem die Sphäre des Politischen nur ein Ausschnitt ist.

Die aufgezählten Fragen sind allerdings nur dann beantwortbar, wenn als letzte Domäne der „kulturellen Anerkennung“ die Prozesse der interaktiv vermittelten Selbst-Verwirklichung, der Entwicklung personaler Identität sozialer Akteure, und eben nicht schon politisch artikulierte kollektive Identitäten aufgefasst werden, was selbstverständlich die Verdichtung der auf solchen Entwicklungsprozessen basierenden Selbst-Ansprüche in kollektiven sozialen Bewegungen und praktisch-politischen Diskursen nicht aus dem analytischen Blickfeld verbannen darf. *Die tiefergehende Frage in Bezug auf die „kulturelle Anerkennung“ ist jedoch, wie sich ein intersubjektiver Umgang mit den kulturellen Deutungshorizonten der Akteure normativ beschreiben lässt, der die notwendige Dynamik und Innovation bei diesen Horizonten auslöst, damit die Entstehung von neuen die Faktizität der gegebenen Rollendefinitionen und diskursiven Zuschreibungen transzendierenden Selbststeigerungen und Identitätsansprüchen durch die Subjekte symbolisch artikuliert und dann im öffentlichen Raum dargestellt werden kann.*

Die systematische Befassung mit dieser Frage bleibt allerdings auch im Rahmen des Honnethschen Konzepts weitgehend aus. Zwar behauptet Honneth, dass kulturelle Deutungsmuster mit allen Anerkennungsformen eng verzahnt und die jeweiligen Prinzipien der einzelnen Formen (Liebe, Recht, Wertschätzung) kulturabhängigen Deutungen unterzogen seien, wobei die Interpretationskämpfe, die diesbezüglich geführt wurden und werden, ein Triebwerk für die semantische Entwicklung dieser Prinzipien darstellen würden (vgl. Honneth 2003a, S. 162ff.; insb. S. 187f.) Er unternimmt jedoch m. E. keinen systematischen Versuch die spezifischen sozialen Voraussetzungen für die Entwicklung der Artikulationsressourcen der symbolischen Deutungshorizonte der Akteure zu rekonstruieren. Erst diese Entwicklung würde ihre Partizipation an den oben erwähnten Interpretationskämpfen ermöglichen können. Es wäre vollkommen im Sinne des „anerkenntnistheoretischen Monismus“, wenn diese Voraussetzungen auf Erfahrungen mit spezifischer intersubjektiver Anerken-

nung (bzw. Missachtung) zurückgeführt würden, die die genannten Artikulationsressourcen zu ihrem unmittelbaren Gegenstand hat und sich zugleich in einem inhärenten Zusammenhang mit den anderen Anerkennungsformen befindet.

4.1.3 „Kulturelle Anerkennung“ als Ermöglichung von Bildung

Als Fazit der im letzten Abschnitt aufgestellten Überlegungen lässt sich die These formulieren, dass „Anerkennung“ nur dann als eine nicht-triviale, die Begründung einer Kritischen Gesellschaftstheorie tragende Kategorie aufgefasst werden kann, wenn sie mit der Funktion betraut wird, die intersubjektiven Voraussetzungen von Selbstverwirklichungsprozessen zu erfassen. Dabei wird Selbstverwirklichung verstanden als Transzendierung der diskursiven Statuszuschreibungen und Rollenzuweisungen im Zuge des Hervorbringens von Selbst-Eigenschaften, welche über den jeweiligen Stand der Spiegelung durch den „generalisierten Anderen“ hinausgehen. Somit ist dieses Hervorbringen als emanzipativ in Bezug auf sozialistorische „Prägungen“ und vorgegebene Identitätsmuster zu verstehen. In der Meadschen Terminologie ausgedrückt, verkörpert es sich in dem „I“, das in dessen dialektischer Abweichung vom „Me“ zu verstehen ist (vgl. Mead 1959, S. 174ff.).

Nach den Ausführungen im vorletzten Teil dieses Kapitels muss dieser Vorgang des permanenten (Sich-)Selbst-Hervorbringens durch Selbst-Überschreitung symbolisch vermittelt sein, d. h. es muss ein Korrelat im Weltbild des Subjekts haben, in das dieses sein Selbstverhältnis hineinprojiziert und in dem es jenes zum Ausdruck bringt. Genau dieses Weltbild macht die „Kulturhaftigkeit“, die kulturelle Dimension der Existenz des Einzelnen, aus. Diese Dimension ist zwar in der kollektiven Lebensform verwurzelt, in der das Individuum geboren und einsozialisiert ist, aber sie konstituiert sich als „Kultur“ im Prozess der Überschreitung bzw. des Überformens der vorgegebenen und symbolisch konstituierten Wirklichkeitswahrnehmungsmuster eben dieser Lebensform.

So gesehen sind nicht die kollektiven kulturellen Identitäten der primäre Gegenstand der „kulturellen Anerkennung“, sondern die (dynamischen) Weltbezüge der Subjekte, und zwar als ein immanentes Moment ihrer Selbstverwirklichung als Subjekte.

Nun stellt sich die Frage, welchen Ort die so skizzierte „kulturelle Anerkennung“ in der Architektonik der Anerkennungstheorie einnehmen sollte. Wie

wir schon gesehen haben, werden die Weltreferenzen der Subjekte bei allen drei Anerkennungsformen bzw. bei allen drei Typen von Anerkennungsansprüchen mit einbezogen, wobei die Berücksichtigung dieses Sachverhaltes eine erweiternde Revision der Auffassung Honneths von diesen Formen und Ansprüchen erfordert, die sich in diesem Punkt als interaktionistisch verkürzt erweist. Damit ist allerdings noch nicht entschieden, ob sich diese konzeptuelle Mitberücksichtigung der kulturellen Horizonte der Subjekte ausschließlich in veränderten Auffassungen über die Gegenstandsbereiche und über die Prinzipien der schon beschriebenen drei Anerkennungsformen ausdrücken sollte, oder ob sie nach der Begründung einer eigenständigen, konzeptuell noch nicht erfassten Form der „kulturellen Anerkennung“ verlangte, die ein originelles normatives Prinzip hervorbringen würde.

Eine ähnlich gelagerte Frage stellt sich auch Honneth in seiner Erwidrerung. Dabei übernimmt er allerdings stillschweigend die Auffassung, wonach die primäre Domäne der „kulturellen Anerkennung“ eben distinktive gemeinschaftliche Lebensweisen und Ansichten seien. Diese Auffassung wird noch einmal dadurch zugespitzt, dass Honneth denjenigen Ansprüchen auf „kulturelle Anerkennung“ jede Eigenständigkeit abspricht, die „verdeckt“ individualistisch sind: bei denen es also etwa um die Abschaffung von Diskriminierung von Individuen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten kulturellen Gruppen geht (vgl. Honneth 2003a, S. 193f.). Diese Forderung ist nämlich eine der rechtlichen Anerkennung – genau wie auch diejenige, die sich auf die Sicherung des Fortbestands einer Minoritätskultur vor dem Hintergrund ihrer benachteiligten Stellung gegenüber der Mehrheitskultur richtet (vgl. ebd., S. 195f.). Demnach kann letztlich für Honneth die „kulturelle Anerkennung“ als selbständiges soziales Phänomen ausschließlich in der Forderung bestehen, eine Gemeinschaftskultur um ihrer selbst willen sozial wertzuschätzen (vgl. ebd., S. 198), oder anders ausgedrückt, dass wir uns wechselseitig auch als Mitglieder von kulturellen Gemeinschaften – und nicht nur als *gleichgestellte Rechtssubjekte und als Mitglieder eines posttraditionellen Gemeinwesens* – anzuerkennen haben (vgl. ebd., S. 200). In Bezug auf die so verstandene „kulturelle Anerkennung“ merkt er zutreffend an, dass mit ihr der normative Horizont sowohl des Gleichheitsgrundsatzes des rechtlichen Respekts als auch des Leistungsprinzips der sozialen Wertschätzung überschritten würde (vgl. ebd., S. 198). Das bedeutet wiederum, dass der Anspruch auf eine solche Anerkennung der kulturellen Differenz nur dann als legitimum angesehen werden könne, wenn es gelänge nachzuweisen, dass diese Anerkennungsform ein neues nor-

matives Prinzip enthalte, das sich dann als eine abgrenzbare Quelle der sozialen Integration darstellen würde.

Honneth äußert sich freilich über die Möglichkeit eines solchen Nachweises sehr skeptisch:

„Aber das zentrale Problem in diesem Zusammenhang liegt sicherlich nicht in den geeigneten Formen der institutionellen Durchsetzung, sondern in dem normativen Charakter der Forderung selber: Eine soziale Wertschätzung der Art, wie sie in der Anerkennung einer Kultur als etwas Wertvolles enthalten wäre, stellt nicht ein öffentliches Reaktionsmuster dar, das sich einklagen oder einfordern ließe, weil es nur nach Maßgabe evaluativer Überprüfungen spontan oder freiwillig entstehen könnte. Im Gegensatz zu jener Wertschätzung, die normativ vom institutionalisierten Prinzip der Leistungsgerechtigkeit verlangt wird, entfällt bei der positiven Bewertung kultureller Lebensformen jede Möglichkeit der normativen Einforderung; hier läßt sich bestenfalls nur von der Bereitschaft sprechen, die anderen Kulturen so in ihren besonderen Eigenschaften zur Kenntnis zu nehmen, daß sie überhaupt erst auf ihren Wert hin überprüft werden können.“ (ebd., S. 199).

Weiterhin behauptet Honneth, dass man allenfalls von einem indirekten, sekundären Anspruch kultureller Minderheiten sprechen könne, von der Mehrheit wohlwollend zur Kenntnis genommen zu werden, so dass sie den Status von Anwärtern einer sozialen Wertschätzung bekommen könnten (vgl. ebd., S. 200). Die Pointe ist hier offenbar, dass Minoritätskulturen nicht per se einen Anspruch auf Anerkennung als solche haben, sondern es muss über die Legitimität dieses Anspruchs im Rahmen eines Urteilsbildungsprozesses entschieden werden, der sich am Kriterium der Leistung orientiert, d. h. letztlich danach, ob diese Minoritätskulturen als Bereicherung für die Gesamtgesellschaft angesehen werden können.

Aber selbst in diesem Fall wären wir mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass das Leistungsprinzip individualistisch zugeschnitten ist, wie übrigens insgesamt die Anerkennungsprinzipien, die eine Ordnung der Sozialintegration anvisieren, welche sich zugleich durch soziale Inklusion und Individualisierung der Gesellschaftsmittglieder auszeichnet und somit die sozialen Bedingungen für Entwicklung individueller Autonomie bereitstellt (vgl. Honneth 2003b, S. 297ff.). In den letzten Abschnitten habe ich ausgeführt, dass wir gute Gründe dafür haben, einen solchen individualistischen Zuschnitt auch bei der Problematik der „kulturellen Anerkennung“ zu bevorzugen, zumal insbesondere diejenigen Ansprüche auf „kulturelle Anerkennung“, die im Rahmen der „Identitätspolitik“ normalerweise thematisiert werden, sich insofern durch eine

kollektive Verdichtung individueller Autonomisierungsprozesse auszeichnen, als diese Ansprüche gegen gängige, stigmatisierende Status- und Rollenzuweisungen ausgerichtet sind. Bei diesen individualistischen Zuschnitt stellt sich dann allerdings nicht primär die Frage, ob Minoritätenkulturen als kollektive Subjekte Bereicherung für die Gesamtgesellschaft sein können, sondern ob Individuen, die diesen Kulturen primär angehören oder angehört haben, deren symbolischen Potentiale als eine solche Bereicherung artikulieren und übersetzen können.

Wenn ich nun von „Artikulation“ und „Übersetzung“ spreche, dann habe ich gemäß den Ausführungen im letzten Abschnitt einen Vorgang der Transformation der primär einsozialisierten kulturellen Narrative vor Augen. Sie ist als eine Leistung aufzufassen, die individueller und auch individualisierender Natur ist, insofern diese Artikulation zugleich eine Überschreitung der kontextuellen Grenzen der Wirklichkeitsdeutungsmuster der entsprechenden kulturellen Gruppe darstellt.⁴⁸ Dabei suggeriert hier der Begriff „Leistung“, dass es sich bei der so verstandenen „kulturellen Anerkennung“ nicht um eine Form des rechtlichen Respekts, sondern eher um eine solche der sozialen Wertschätzung handelt. Dies hat zwei wichtige Konsequenzen für die Beschreibung der Architektonik der Anerkennungsformen: Erstens werden kulturelle Interpretationshorizonte zwar in jede der drei Formen mit einbezogen, sie werden aber auf der Ebene der Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung zu einem selbstständigen und expliziten Anerkennungs- oder Missachtungsgegenstand. Damit kann man, zweitens, die von Honneth aufgeworfene Frage, ob „kulturelle Anerkennung“ eine vierte Anerkennungsform begründet, verneinend beantworten. Vielmehr erfordert „kulturelle Anerkennung“ eine Re-Interpretation der sozialen Wertschätzung bzw. die Einführung einer „Unterform“ dieser Wertschätzung, die dann als stabilisierend auch für die beiden anderen Typen von Anerkennungsbeziehungen (der Liebe und des Rechts) angesehen werden kann,

48 Dieses Verständnis der Artikulation als Transformation lehnt sich an einen konzeptuellen Vorschlag Stuart Halls an, wonach „artikulieren“ einerseits „zum Ausdruck bringen“ bedeute, andererseits aber jede Artikulation als eine Verknüpfung verschiedener Entitäten in eine temporäre Einheit zu verstehen sei, wodurch neue, fragile Diskursstränge entstehen (vgl. Hall 2000, S. 65f.). Ich möchte diese Auffassung von Artikulation dahingehend spezifizieren, dass Selbst-Artikulation „zum Ausdruck bringen“ der „eigenen“ Anliegen, Wertvorstellungen und Weltbilder in die „fremden“ Wirklichkeitswahrnehmungsperspektiven der „Anderen“ bedeutet. Daher überschreitet jede Artikulation den Kontext, in den sie eingebettet ist, bzw. jede Artikulation ist interkontextuell strukturiert, wobei sie notwendigerweise einen Standpunkt der Allgemeinheit als regulative Idee antizipieren muss.

insofern deren Reproduktion und Entwicklung mit der Artikulation der zu diesen Typen komplementären, kulturell vorgeprägten Weltbezüge eng verzahnt ist.

Ich gehe also im Folgenden auf die Frage ein, inwieweit die Berücksichtigung dieser Unterform der sozialen Wertschätzung eine neue Interpretation des Leistungsprinzips erfordert, das dieser Anerkennungsweise zugrunde liegt, wobei sich diese Interpretation gegen die Engführung Honneths von Leistung auf Arbeitsbeitrag richten wird. Vorher möchte ich aber das in den letzten Zeilen markierte Profil der „kulturellen Anerkennung“ noch ein Stück weiter konkretisieren.

Es ist nahe liegend, dass diese Anerkennungsweise aus zwei zentralen Komponenten bestehen muss, die sich in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander befinden: Sich auf eine Person im Modus der „kulturellen Anerkennung“ zu beziehen, bedeutet zuerst ihre „Herkunfts-kultur“, ja ihre alltagsweltlich-partikularen Muster der Wirklichkeitswahrnehmung ernst zu nehmen, und zwar als eine mögliche kulturelle Bereicherung für die Gesellschaft. Der eigentliche Gegenstand der so verstandenen „kulturellen Anerkennung“ ist jedoch die Fähigkeit dieser Person, ihre Weltwahrnehmung und deren kulturellen Kontexte als individuelle und individualisierende Merkmale in der allgemeinen Perspektive einer virtuellen, engrenzten posttraditionellen Gemeinschaft darzustellen. Damit ist zugleich gesagt, dass es sich um eine Fähigkeit handeln muss, die Partikularität jener kulturellen Kontexte überschreiten zu können.

Etwas vereinfacht und zugespitzt ausgedrückt bedeutet dies, dass, während die erste Komponente der kulturellen Anerkennung die „kulturelle Zugehörigkeit“ des Individuums, oder besser: seine Sozialisation in partikularen präreflexiven Lebensformen, anvisiert, sich die zweite Komponente auf seinen individualisierenden Umgang mit seiner kulturellen Zugehörigkeit und seiner Sozialisationsgeschichte bezieht, wobei dieser Umgang als eine wesentliche Dimension seiner Selbst-Verwirklichung erscheint. Dementsprechend können wir auch von „kultureller Missachtung“ in einem zweifachen Sinn sprechen: einerseits im Sinne der Ignoranz gegenüber – oder gar der Unterdrückung von – kollektiven kulturellen Lebensformen und deren Ausdrucksweisen, andererseits aber auch im Sinne von kulturalisierender Stigmatisierung von Individuen, d. h. im Sinne ihrer primären Betrachtung als Vertreter einer kulturellen Gemeinschaft, als Träger und singuläre Konkretisationen einer kulturellen Substanz, wobei es nicht einmal eine entscheidende Rolle spielt, ob diese kulturelle Substanz an sich als minderwertig betrachtet wird oder nicht.

Ich möchte die Ausführungen über diese Anerkennungs- und Missachtungswiese mit einem Beispiel verdeutlichen, das ich bei der allgemeinen Darstellung der Anerkennungsformen und deren Dynamik schon kurz erwähnt habe.

Es ist allgemein bekannt, dass viele Ostdeutsche, die noch in der ehemaligen DDR sozialisiert worden sind und dort gelebt haben, sich in Bezug auf ihre dort gemachten spezifischen Erfahrungen missachtet fühlen. Zu diesen Erfahrungen zählen oft sowohl das Erleben einer gemeinschaftlichen Solidarität – etwa in der Form nachbarschaftlicher Hilfe – als auch Strategien eines aktiven oder passiven Widerstands gegenüber dem totalitären Regime, oder zumindest Strategien der Wahrung der eigenen moralischen Integrität unter den Bedingungen dieses Regimes. Als eine noch größere Missachtung wird allerdings die Konstruktion einer kollektiven „ostdeutschen“ Mentalität anhand vermeintlich typischer Erfahrungsverläufe und Sozialisationsmuster empfunden.⁴⁹

Wir können uns nun zunächst fragen, ob diese Missachtungsgefühle (bzw. die in ihnen negativ implizierten Anerkennungsansprüche) legitim seien, wobei wir uns hierbei an den Prinzipien der Selbstverwirklichung und der sozialen Inklusion als übergreifende Kriterien orientieren sollten. Die Antwort dürfte uns nicht schwer fallen: Es ist evident, dass sowohl das Fehlen eines Artikulations- und Anerkennungsraumes für die oben erwähnten biographischen Erfahrungen und für die Wertvorstellungen, die sich in ihrem Rahmen herausgebildet haben, als auch die kollektivierend-essentialistische Wahrnehmung von Personen mit einer DDR-Biographie ein ungehinderter und kreatives Selbstverhältnis bei ihnen erschweren und ihrer Inklusion in die bundesdeutsche Gesellschaft entgegenwirken müssen. Im ersten Fall wird die transformierende Artikulation von soziokulturell situierten biographischen Erfahrungen in Selbst-Eigenschaften wie etwa Solidaritätsfähigkeit und Nonkonformismus verhindert, die sonst als wertvoll auch für die neue gesamtdeutsche Gesellschaft geltend gemacht werden könnten. Im letzteren Fall wird die Möglichkeit einer individualisierenden Transformation dieser Erfahrungen verneint und generell die Einzigartigkeit jeder Person als gesellschaftliches Subjekt missachtet.

⁴⁹ Ich bin mehrmals mit der Artikulation von solchen Missachtungsgefühlen als Dozent in Seminaregruppen konfrontiert worden, in denen ein quantitativ bedeutender Anteil ostdeutscher Studenten gegeben war – und dies obwohl diese Studenten die DDR kaum bewusst erleben konnten.

Die nächste Frage ist, wie solche Missachtungsgefühle und Anerkennungsansprüche einzuordnen sind. Es ist ganz offensichtlich, dass sie sich nicht primär unter der Anerkennungsform des Rechts subsumieren lassen. Es handelt sich bei den beschränkten Missachtungserfahrungen weder direkt noch indirekt um rechtliche Diskriminierung. Diese Missachtungsgefühle und Anerkennungsansprüche begründen auch nicht eine vermeintliche neue Anerkennungsform der „kulturellen Differenz“, ganz im Gegenteil erscheint die Konstruktion einer kollektiven kulturellen ostdeutschen Identität als vermeintlicher Gegenstand dieser Anerkennungsform gerade als eine Quelle der Missachtung. Vielmehr möchten die Subjekte dieser Ansprüche ihre biographischen Erfahrungen und ihre Wertvorstellungen, die sich durch diese Erfahrungen konstituiert haben, als einen möglichen Beitrag für den Werthorizont der Gesamtgesellschaft anerkannt wissen. Ihre Missachtungsgefühle rühren aus der Unmöglichkeit her, diese biographischen Erfahrungen und Wertvorstellungen als Leistungen zu artikulieren. Es handelt sich hierbei also letztlich um einen Anspruch auf soziale Wertschätzung.

Die soziale Wertschätzung, die hier beansprucht wird, ist jedoch ganz offensichtlich von einer anderen Natur als das Prinzip des Arbeitsverdienstes. Im Unterschied zur Anerkennung des Arbeitsverdienstes kristallisiert sich in dem beschränkten Beispiel ein Muster von sozialer Wertschätzung heraus, das sich unmittelbar auf die Formung und Transformation von Wertreferenzen bezieht, welche die Hervorbringung und Entwicklung von Selbst-Eigenschaften ermöglichen. Auch diese *kulturell-biographische* Anerkennung hat die Einzigartigkeit einer Person als ihren generellen Gegenstand, aber sie identifiziert diese Einzigartigkeit nicht primär in dem spezifischen Arbeitsbeitrag dieser Person, sondern in dem Charakter und in der Dynamik ihres Weltbezugs. Somit spricht diese Form der sozialen Wertschätzung primär jenen Persönlichkeitsanteil an, der in den Vorgängen des Selbst-Entwurfs des Einzelnen in der Welt, der positional ausdifferenzierten, wissensförmigen Selbst-Artikulation, der Bildung von subjektiven Theorien zum Ausdruck kommt.

Neuere empirische Studien über biographische Bildungsprozesse bieten ein inzwischen relativ umfangreiches Material für die empirische Konkretisierung und Plausibilisierung des Zusammenhangs zwischen diesen Prozessen einerseits und der Erfahrung der kulturellen Anerkennung bzw. Missachtung andererseits an.

Bisher habe ich versucht, das Profil der „kulturellen Anerkennung“ auf einem rein deduktiv-analytischen Weg zu gewinnen, der im wesentlichen aus zwei Schritten bestand: Erstens aus einer Erweiterung des Gegenstandsbereichs der Anerkennungskategorie insgesamt um die Weltbezüge der miteinander kommunizierenden Subjekte; und zweitens aus der Begründung der Notwendigkeit, diese Bezüge als spezifische Domäne einer besonderen Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung aufzufassen. Im Zusammenhang der beiden Schritte ist übrigens die These impliziert, dass die explizite „Arbeit“ an der Herstellung und Artikulation der Weltbezüge einer Person, die eben im Rahmen dieser spezifischen Anerkennungsform überhaupt erst ermöglicht wird, auch die Partizipation dieser Person an den Anerkennungsverhältnissen der Liebe und der Freundschaft sowie des Rechts unterstützt, insofern sie eine stabilisierende Wirkung auf die Ideale und die Fähigkeit der Person hat, die eigene Perspektive der Wirklichkeitsdeutung propositional und argumentativ auszudrücken.

Nun möchte ich das Profil dieser Anerkennungsform durch die Berücksichtigung einiger Hinweise aus empirischen Studien konkretisieren, plausibilisieren und präzisieren. Dafür eignen sich insbesondere solche Studien, die (biographische) Bildungsprozesse im Kontext von Migration, bzw. bei Personen mit Migrationshintergrund vorwiegend mit Methoden der qualitativen Sozialforschung untersuchen – also Studien, die einen Bereich umfassen, den wir grob als bildungs- und biographiebezogene Migrationsforschung bezeichnen können. Zwar hat sich die Form der kulturell-biographischen Anerkennung in den bisherigen Ausführungen als eine allgemeine Voraussetzung der Selbstverwirklichung *aller* sozialen Subjekte herausgestellt, jedoch kristallisieren sich bei der erwähnten Personengruppe die spezifische Bedeutung und das Profil dieser Anerkennungsform mit besonderer Klarheit heraus. Migranten sind in der Regel zwangsläufig mit der Notwendigkeit einer *expliziten* „Identitätsarbeit“ in der Form einer transformierenden Artikulation von Weltbildern und Wertvorstellungen konfrontiert, und sie sind daher auf entsprechende, dieser transformierenden Artikulation entgegenkommende, intersubjektive Kontexte angewiesen. Zugleich sind sie potentiell besonders stark sozialer Missachtung vor allem in der Form kulturalisierender Zuschreibungen ausgesetzt. Daher lassen sich bei Migranten die beiden bisher deduktiv abgeleiteten Dimensionen der Identitätsansprüche auf kulturell-biographische Anerkennung

bzw. die Dimensionen von kultureller Missachtung zumeist in einer expliziten und besonders „reinen“ Form beobachten.

Im Folgenden möchte ich mich zunächst an solche Studien wenden, die die subjektive Verarbeitung von Migration als biographischen Bildungsprozess aufzeigen, der sich im günstigsten Fall in der Entstehung innovativer, „kulturbedingter“ Identitäten verkörpert (4.2.1). Zugleich möchte ich zeigen, dass die konzeptuelle Annahme der Möglichkeit eines solchen Bildungsprozesses eine wichtige theoretische Optik für die empirischen Migrationsstudien insgesamt darstellt, ohne die sie eine stark verkürzte und gegenüber dem eigenen empirischen Material voreingenommene Sicht von Migrationserfahrung als Identitätsdefizit entwickeln müssen, womit sie zuweilen selbst ein Teil der Praktiken der kulturell-biographischen Missachtung werden (4.2.2). Schließlich werde ich die Hinweise auf die sozialen und interaktiven Bedingungen des Gelingens solcher Bildungsprozesse systematisierend darstellen, die sich aus den beiden Untersuchungstypen positiv und negativ gewinnen lassen, woraus ich mir eine empirische Konkretisierung der Form der kulturell-biographischen Anerkennung bzw. Missachtung erhoffe (4.2.3).

4.2.1 Migration als Bildungsprozess?

Die Interpretation der Migrationserfahrung und ihrer Verarbeitung als biographischer Bildungsprozess wird in den letzten Jahren vor allem von Hans-Christoph Koller mittels theoretischer Überlegungen und einschlägiger empirischer Studien entwickelt und begründet (vgl. Koller 2002a; Koller 2002b). Selbst wenn Koller eine explizite normative Ausbuchstabierung des Bildungsbegriffs vermeidet, richtet sich seine Interpretation gegen die gängige defizitäre Auffassung von Migrationserfahrung, die sich etwa in der Deutung dieser Erfahrung in erster Linie als Akkulturation verkörpert, d. h. als ein Vorgang der Assimilation qua Nachholen von Basisvoraussetzungen für die Partizipation in einer soziokulturellen Gemeinschaft. Diese Deutung setzt Migranten per se in eine benachteiligte Stellung gegenüber den einheimischen Mitgliedern der betreffenden Gemeinschaft, die nämlich diesen Vorgang nicht zu vollziehen brauchen, da sich bei ihnen jene Basisvoraussetzungen durch eine frühkindliche, quasi-automatisch verlaufende Sozialisation ausgebildet haben (vgl. etwa Esser 2001, S. 372). An die Stelle einer solchen defizitären Beschreibung tritt bei Koller ein Verständnis von Migrationserfahrung, wonach diese sich nicht in einem (mehr oder weniger ausgeprägten) Aneignungsprozess von vorhande-

nen kulturellen Standards und Identitätsmustern der „Mehrheitsgesellschaft“ erschöpft, sondern ein kreatives, bildungsstiftendes Potential enthält, das sich im günstigsten Fall in der Artikulation von neuartigen Standards, Mustern und Diskursarten verkörpert.

Wie schon im ersten Kapitel der vorliegenden Studie erläutert, versteht Koller im Anschluss an Lyotard „Bildung“ als Erfindung von neuen Arten des Widerstreits zwischen unterschiedlichen Sprachspielen, als Entstehung von neuen Sätzen und Diskurssträngen, sowie von neuen Formen der Verketzung zwischen ihnen (vgl. Koller 2000, S. 311f.; Koller 2002a, S. 95f.). Koller zeigt durch eigene qualitativ-empirische Untersuchungen, dass Biographien von Migranten besonders fruchtbare „Nährböden“ von solchen diskursiven Erfindungs- und Entstehungsprozessen sind, indem er die konkreten Formen und Mechanismen dieser Prozesse anhand von Fallanalysen rekonstruiert. Eine solche, besonders aussagekräftige Fallanalyse möchte ich im Folgenden zusammenfassend wiedergeben (zu den folgenden Ausführungen vgl. Koller 2002a, S. 104ff.).

Kathrin (der Name ist selbstverständlich geändert) ist zum Zeitpunkt des mit ihr durchgeführten biographischen Interviews eine junge Medizinstudentin, die als Tochter eines Iraners und einer Deutschen im Iran geboren wurde, wo sie die ersten zehn Jahre ihres Lebens verbracht hat. Nach dem Tod des Vaters und nach den politischen Ereignissen im Iran Anfang der 80er Jahre, siedelte sie mit ihrer Mutter und mit ihren zwei Geschwistern nach Deutschland über. Obwohl sie zweisprachig aufgewachsen war und ihr Deutschland auch vor der Übersiedlung nicht völlig fremd war, machte sie nach der Migration einschneidende Erfahrungen mit kulturellen Diskrepanzen zwischen den beiden Gesellschaften. Allerdings habe sie bei den Reisen mit ihrer Mutter nach Deutschland noch vor der endgültigen Übersiedlung zwischen den beiden Sprachen und alltagskulturellen Kontexten hin und her umzuschalten gelernt, und zwar nach dem Stichwort „du bist immer das, wo du gerade bist“ (vgl., ebd., S. 108).

Die qualitativ neue Erfahrung, die sie nach der Übersiedlung offenbar als wirklich problematisch empfunden hat, waren die ethnisierten Zuschreibungen an sie als „Ausländerin“, die Konfrontation mit einem Fremdbild, das sich in einer vollständigen Diskrepanz zu ihrem Selbstverständnis befand (vgl. ebd., S. 106). Ihre Strategie des Umgangs mit dieser Problematik fasst Koller als „Hervorkehren der eigenen Zugehörigkeit zur jeweils anderen Kultur“ (ebd., S. 109) zusammen: Nach dem zum oben genannten Stichwort diametral entgegengesetzten Motto „Du bist eigentlich immer genau das, was du gerade in dem Land nicht bist“ (ebd., S. 108), versucht Kathrin gerade ihre „iranische“

Seite in Deutschland als etwas Wertvolles zu artikulieren: und zwar nicht nur als Gegenwehr zu den kulturalisierenden Zuschreibungen, sondern auch aus dem Bedürfnis heraus, ein individualisierendes, bereicherndes Merkmal der eigenen Identität nicht zu verlieren. Kathrin bringt dies so zum Ausdruck: „Denn du wirst überflutet plötzlich, obwohl du vorher immer 'n gutes Gleichgewicht findest, wirst du plötzlich nur von einer Seite deines Ichs überflutet, und das andere kommt 'n bisschen kurz. Und das heißt, du wirst extremer in die Richtung, um es nicht ganz zu verlieren. Denn du setzt dich selber vom Gefühl her aus beiden zusammen. Wenn das eine Überhand gewinnt, drückst du mit der andern Seite dagegen.“ (ebd., S. 109).

Die Selbstinszenierungen Kathrins als „Deutsche“ und als „Perserin“, die sie sowohl parallel, wie auch - und vor allem - konträr zum jeweiligen national-kulturellen Interaktionskontext vollzieht, sind deshalb möglich, weil sich Kathrin selbst als „Mischling“ identifiziert (vgl. ebd., S. 111f.). Dabei ist diese „Mischlings-Identität“ nicht als eine bloße Addition einer „deutschen“ mit einer „persischen“ Identifikation zu verstehen, vielmehr stellt sie eine neue, „dritte“ Instanz dar, die gewissermaßen den beiden Identifikationen übergeordnet ist, was sich zunächst darin zeigt, dass Kathrin mit diesen Identifikationen frei, oder sogar spielerisch umgehen kann. Eine solche „Mischlings-Identität“ ist nämlich keine mechanische Zusammensetzung unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten, vielmehr entsteht sie im *Prozess der Übersetzung* zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten der Wirklichkeitswahrnehmung und Handlungskontexten und sie ist ihrer Tendenz nach kosmopolitisch ausgerichtet.⁵⁰ Dieser innovative Prozess der Übersetzung, der Artikulation einer kultu-

50 Die These, dass ein souveräner, spielerischer Umgang mit differierenden kulturellen Zugehörigkeiten auf eine kosmopolitische Identität hinweist, wurde zuerst von Jeremy Waldron zum Ausdruck gebracht (vgl. Waldron 1995, insb. S. 110ff.). Die Fähigkeit zu diesem Umgang hat nämlich zur Voraussetzung die Identifizierung mit einer universalen menschlichen Eigenschaft - der individuellen Freiheit - sowie die virtuelle Mitgliedschaft in der universellen Gemeinschaft aller Menschen, die als freie Individuen handeln, insofern sie zu einem „Umschalten“ zwischen unterschiedlichen kulturellen Kontexten fähig sind (vgl. Stojanov 2002, S. 10f.). Dies besagt natürlich nicht, dass alle Personen mit pluralen (ethnisch-)kulturellen Zugehörigkeiten notwendigerweise eine kosmopolitische Identität besitzen müssen. Viele befinden sich in der Tat in einem Zustand der „Zerrissenheit“, der Inkohärenz der eigenen Selbst- und Weltbilder; wiederum andere praktizieren ein situativ-funktionales „Umschalten“ zwischen den Zugehörigkeiten, das eher der Anpassung an externe Rollenerwartungen, denn der Ausübung individueller Freiheit dient. Wie ich unten ausführen werde, hängt die Verwirklichung des kosmopolitischen Identitätspotentials entscheidend von seiner Spiegelung durch die Anderen, von seiner intersubjektiven Anerkennung ab.

relle Zugehörigkeit mit einer anderen (vgl. Koller 2002b, S. 197f.) ist insofern als Bildung zu verstehen, als sie zur Entstehung neuer Muster der Selbst- und der Weltwahrnehmung führen, die jenseits der vorherrschenden Diskursart der nationalen Selbstverständigung sind und einen Widerstreit mit dieser Diskursart bilden (vgl. Koller 2002a, S. 113).

Auch eine andere aufwändige empirische Untersuchung, bei der je eine Schule in Paris, Berlin, London und Rotterdam mit Methoden der ethnologischen Feldforschung ein Jahr lang beobachtet wurden (vgl. Schiffauer/ Baumann/ Kastoryano/ Vetrovec 2002) stellt „kreative Selbstverortungen gleichzeitiger kultureller Zugehörigkeiten“ (Mannitz 2002, S. 319) bei Schülern mit Migrationshintergrund fest, die in den Peer-Groups für unspektakulär und beinahe selbstverständlich gehalten wurden (vgl. ebd., S. 319), und die zu einer eindeutigen Zurückweisung des Images führen, man habe infolge der Herkunft einen Bedarf an nachholender Entwicklung (vgl. ebd., S. 316), oder man sei zerrissen zwischen den verschiedenen „Kulturen“ (ebd., S. 320). Die Autoren dieser Untersuchung bewerten als eine besondere soziale Kompetenz das permanente Sich-Wehren gegen dieses Image, das die Jugendlichen im Unterrichtsgeschehen und in den Interaktionen mit den Lehrern insbesondere der Berliner Schule stets gespiegelt bekommen (vgl. ebd., S. 318ff.).

Weitere Hinweise auf den Charakter und die Entstehungsmechanismen von kulturell-hybriden Identitäten und Handlungspraxen und deren kreatives Potential finden sich in den neuerdings veröffentlichten Ergebnissen eines Forschungsprojekts über Jugendliche aus türkischen Einwandererfamilien in einem Berliner Bezirk, das Ende der 90er Jahre durchgeführt und von Ralf Bohnsack geleitet wurde (vgl. Bohnsack/ Nohl 2001, Nohl 2001, Nohl 2003a, Nohl 2003b). Bohnsack und Arnd-Michael Nohl stellen zunächst eine Diskrepanz zwischen den zentralen Handlungssphären der untersuchten Jugendlichen mit Migrationshintergrund fest: zwischen dem „inneren“ Bereich der Interaktionen in der Familie, der Verwandtschaft und der ethnischen Community einerseits und dem „äußeren“ Bereich der gesellschaftlichen Öffentlichkeit mit ihren Institutionen und Rollenerwartungen andererseits. Zum letzteren Bereich zählen nicht nur die typischen Ablaufmuster in Schule, Ausbildung und Beruf, sondern auch die Muster der ethnizierenden Fremdentifizierung, mit denen die Jugendlichen konfrontiert sind (vgl. Bohnsack/ Nohl 2001, S.21ff.; Nohl 2001, S.112).

In einem nächsten Schritt identifizieren die Forscher vier Typen des Umgangs mit dieser Sphärendifferenz, die sie jeweils als „Exklusivität der inneren Sphäre“, „Primordialität der inneren Sphäre“, „Sphären(dif)fusion“ und „Suche

nach (bzw. Konstitution von) einer dritten Sphäre“ bezeichnen (vgl. Bohnsack/ Nohl 2001, S. 24). Bei dem ersten Typus handelt es sich um eine starke Bindung an einen familiär tradierten Habitus, der als ethnisch fundiert, d. h. ethnozentrisch gedeutet wird, wobei diese Bindung mit einer Abwertung andersartiger Werte und Handlungsmuster einhergeht. Eine der zentralen Figuren dieses Habitus sind traditionalistische Vorstellungen über die „Ehre des Mannes“, bei denen postkonventionelle Geschlechterverhältnisse explizit abgelehnt werden (vgl. ebd., S. 25). Der zweite Typus der „Primordialität der inneren Sphäre“ zeichnet sich durch eine primäre Orientierung an familiär tradierten Wertvorstellungen bei gleichzeitiger Totierung von externen, der Außensphäre zugeschriebenen Handlungsweisen und moralischen Normen (vgl. ebd., S. 25f.) aus. Beim Typus der „Sphären(dif)fusion“ wird eine (nicht immer gelingende) Balance zwischen den beiden Bereichen versucht, indem man sich z. B. um einen verständnisvollen und innigen Umgang mit den Eltern und ihren traditionalistisch-herkunftskulturellen Vorstellungen etwa in Bezug auf Heiratsarrangements und Eheschließungspraktiken bemüht, ihre hierarchische Stellung nicht offen problematisiert und ihre Ratschläge respektiert, zugleich aber sich in den außerfamiliären Beziehungen nach den Normen einer individualistischen Moral und nach personalisierenden Handlungsmustern richtet (ebd., S. 26f.; auch Nohl 2001, S. 131ff.).

Obwohl die Autoren selbst diesen Schluss nicht ziehen, kann die Sphärenfusion letztlich nur dann gelingen, wenn sie in die Entstehung einer neuen Handlungspraxis und Identitätsformation mündet, bei der die offensichtlichen Antagonismen zwischen den beiden Sphären aufgehoben werden. Der Konstitution einer „dritten Sphäre jenseits ethnischer Zuschreibungen und Zugehörigkeiten“ (Nohl 2003a, S. 85), in der mit neuen Handlungspraktiken und Leistungsorientierungen experimentiert wird (vgl. Nohl 2003b, S. 315), bescheinigt insbesondere Nohl ein hohes (migrationbedingtes) Kreativitätspotential (vgl. Nohl 2001, S. 11; S. 192). Sie wird von ihm weitgehend als getrennt vom Vorgang der Sphärenfusion dargestellt. Es ist aber nahe liegend, diese Konstitution als eine Bewältigung der Problematiken zu betrachten, die sich aus dem prekären Balanceversuch der Sphärenfusion ergeben.

Die hier vorgeschlagene Betrachtungsweise wird auch durch die Analyse der konkreten Fälle unterstützt, an denen Nohl die „dritte Sphäre“ festmacht, nämlich eine semi-professionelle Breakdance-Gruppe vorwiegend von Jugendlichen der „zweiten Migrantengeneration“ und eine informelle islamische Schule („Medrese“), die von türkischstämmigen Studenten selbstständig betrieben wird (vgl. im folgenden Nohl 2001, S. 168ff.; S. 192ff.; S. 212ff.). Nohl be-

schreibt zwar die beiden Fälle als Beispiele für zwei unterschiedliche Varianten der „dritten Sphäre“, bei einer näheren Betrachtung kommen jedoch qualitative Unterschiede in den Strukturen und in den Konstitutionsmechanismen dieser Fälle zum Vorschein. Während der (sub-)kulturelle Raum der Breakdancer im Rahmen einer gleichmäßigen Abgrenzung zu den Sphären sowohl der Familie und der ethnischen Community als auch der institutionalisierten Rollenerwartungen, biographischen Ablaufmustern und ethnizierenden Zuschreibungen der Öffentlichkeit entsteht – sich also durch eine *Negation* vorgängiger kultureller Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen konstituiert –, setzt hingegen die kulturelle Praxis der Medrese *positiv* das Programm der Sphärenfusion (erfolgreich) fort.

Das Hauptanliegen der Gruppe der Medrese-Schüler sind das Praktizieren und die Verbreitung eines Islam, der sich einer (naturwissenschaftlichen) Rationalität verbunden fühlt und daher der Moderne nicht widerspricht, sondern eng mit ihr zusammenhängt (vgl. ebd., S. 215). Daher wird ein „authentischer Islam“ den traditionalistischen Praktiken im Herkunftsland – etwa denen der Heiratsarrangements – entgegengesetzt, und er wird in einer für die „Außen-sphäre“ charakteristischen Semantik artikuliert – nämlich in der Semantik einer philosophischen, personalisierenden Weltanschauung.⁵¹

Daher ist es nur konsequent, dass die Praxis der Medrese-Schüler keineswegs den gängigen Vorstellungen einer ethnischen Abschottung oder der Ent-

stehung von „Parallelgesellschaften“ entspricht; ganz im Gegenteil zeichnet sich diese Praxis durch die Suche nach einer intensiven Auseinandersetzung mit gruppenfremden Personen aus. Dies dient nicht einer Bekehrungs- oder Missionsierungsstrategie, sondern soll versuchen, alltägliche Theorien der Außenstehenden über die eigene religiöse Identifizierung zu korrigieren, weshalb diese Identifizierung in einer posttraditionellen Semantik artikuliert wird. Erst durch diese Artikulation konstituiert sich eine solche Sphäre einer „dritten Kultur“. Der Bezug auf die „Außen“-Gesellschaft bildet somit den Katalysator für ihre Entstehung aus (vgl. ebd., S. 227). Daraus folgt übrigens, dass die Entstehung einer „dritten Kultur“, die Entstehung von „kulturhybriden“ Identitäten mit ihrem Kreativitätspotential insgesamt dann sehr erschwert bis unwahrscheinlich ist, wenn die Gesellschaft diesen Bezug auf Dauer verweigert, wenn also keine Artikulationsräume in der Öffentlichkeit für diese Identitäten vorhanden sind. Dann bleiben in der Tat als Alternativen entweder die selbstethnisierende Abschottung oder aber der Rückzug in jugendliche Subkulturen, die zwar ihren Akteuren interne Spiegelungs- und Artikulationsmöglichkeiten bieten, sich aber ansonsten durch eine amoralisch-gleichgültige Haltung gegenüber der Gesellschaft auszeichnen (vgl. ebd., S. 168ff.).

Darin ist schon die These impliziert, dass kein automatischer Zusammenhang zwischen tatsächlich gemachter Migrationserfahrung und dem Ansetzen eines biographischen Bildungsprozesses in der Form der Erfindung von neuen Sprachspielen und Diskursarten oder der Transformation und Anreicherung der Welt- und Selbstbezüge unterstellt werden kann. Es ist aber gleichwohl anzunehmen, dass bei einem beträchtlichen Teil insbesondere der Jugendlichen mit Migrationshintergrund dieser Zusammenhang gegeben ist, und dass bei einer noch größeren, wahrscheinlich überwiegenden Anzahl solcher Jugendlichen der Bedarf und das Potential für eine Loslösung von diskursiven ethnographischen Positionierungen vorhanden ist, selbst wenn sich dieser Bedarf und dieses Potential nicht immer in gesellschaftlicher Partizipation verkörpert.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen theoretischen Überlegungen ist dies natürlich keineswegs überraschend. Diese Überlegungen haben gewissermaßen als ein anthropologisches Merkmal der sozialen Existenz der Menschen eine permanente Transzendierung der schon vorhandenen „ansozialisierten“ Muster der Wirklichkeits- und der Selbstwahrnehmung und der internalisierten Rollenerwartungen herausgestellt, insofern die Individuen an intersubjektiven Anerkennungsverhältnissen partizipieren bzw. insofern sie schon – wenn auch partielle – Erfahrungen mit solchen Verhältnissen gemacht haben. Vor diesem Hintergrund dürfen der Vorgang der Transformation der „kulturellen Zugehör-

51 Hier einige Auszüge aus der Diskussionen mit den Vertretern der Gruppe: „Und wenn das nicht so wäre oder wie sollte dann die Sache mit dem Heiraten sonst sein halt um (...) die andere Seite nicht kenn- kennenzulernen, ah um zu heiraten mit ihr halt (...) um zu wissen was sie für eine Persönlichkeit ha- hat muss man (wiederum) einmal (...) sich kennenlernen kennen sonst (...) kommt wieder so ein Gedanke auf halt bei den Türken gibt es doch das wurde doch früher in den Dörfern gemacht (...) ha Brautschaumethode; diese ist derzeit weit verbreitet (...) (als) ob es im Islam so etwas (...) gäbe“ (Nohl 2001, S. 215) „... man muss die Sache in ihrer Gesamtheit sehen halt der Islam hat eine allgemeine Sichtweise auf den Menschen eine Sichtweise; er hat auf die Welt eine Sichtweise auf das gesellschaftliche Leben eine Sichtweise (und) ohne dass diese erklärt werden, (...) ist es sehr schwer nur die Frauenfrage oder ein anderes Problem zu erklären wie der Freund das Beispiel (mit) der Maschine genommen hat (...) halt ohne die ganze Maschine zu kennen ist es ein wenig absurd einen Knopf verstehen zu versuchen (...) es bleibt unvollständig; und das ist auch in den anderen Gesellschaften so halt um die westliche Gesellschaft zu verstehen (...) muss man wohl die griechische Philosophie kennen; es ist so ein(e) Ganzheit (...) vielleicht muss man auch die indische Philosophie kennen sie hat Einflüsse, solange wir nicht schauen (...) ist es sehr schwer möglich, dass wir ein Thema verstehen, das zu einer Gesellschaft oder einer Lebensweise oder einer Sichtweise gehört und es bleibt auf jeden Fall unvollständig; eh deshalb weiß ich nicht so lange wir auch über diese Themen sprechen würden eh müssen wir uns vor Augen halten dass es unvollständig bleibt zumindest vermute ich dies.“ (ebd., S. 226)

rigkeit“ eines Individuums, sein „Umschalten“ zwischen unterschiedlichen kulturellen Identifizierungen und die Übersetzungsarbeit zwischen ihnen nicht als Ausdruck einer Krise und insgesamt nicht in einer Semantik des Nachhohens und des Ausgleichs von Defiziten interpretiert werden.

Die sozialhistorische Positionierung „zwischen zwei Kulturen“ wird allerdings nicht nur in publizistischen und pädagogisch-praktischen Diskursen, sondern auch in vielen wissenschaftlichen Studien über die „zweite Generation“ ausschließlich als Erschwernis betrachtet. Diese Betrachtungsweise wird oft zu einer zentralen theoretischen Vorannahme bei empirischen Untersuchungen stilisiert, die dann die Feldforschung weitgehend gegen die Wahrnehmung der kreativen Bildungs- und Identitätsentwicklungspotentiale dieser Positionierung immun macht.

4.2.2 Biographische Bildungsprozesse aufgrund von Migrationserfahrung als notwendige Orientierungsannahme empirischer Migrationsforschung

Schon zum Beginn des Bandes, der die Ergebnisse der öffentlich viel beachteten Untersuchung über fundamentalistische Orientierungen bei Jugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland präsentiert, die von der Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer durchgeführt wurde (vgl. Heitmeyer/Müller/Schröder 1997), distanzieren sich die Autoren von der Metapher des Kulturkonflikts bzw. des „Lebens zwischen zwei Kulturen“, durch die man bislang die Sozialisation dieser Jugendlichen vorwiegend beschrieben habe (vgl. ebd., S. 24). Nichtsdestotrotz bricht das vorgestellte Theoriekonzept nicht wirklich den semantischen Rahmen dieser Metapher auf. Die Autoren sprechen etwa von einer notwendigen Bewältigung der Anforderungen, die sich aus dem Leben „zwischen zwei Kulturen“ ergeben würden (ebd., S. 53). Es handelt sich hierbei in erster Linie um Anforderungen, einen „Identitätsspagat“ zu „verkräften“ (ebd., S. 26), was eine zusätzliche Identitätsarbeit erfordert, die zum ohnehin starken allgemeinen Druck auf *alle* Jugendlichen hinzukäme, mit Ambivalenzen und Unsicherheiten ihrer (spät-)modernen Lebenswelten zurechtzukommen (vgl. ebd., S. 36ff.).

Diese Identitätsarbeit wird zunächst als ein Ausbalancieren zwischen einer personalen und einer sozialen Identität bestimmt: also zwischen Individualität und sozialer Zugehörigkeit, die auf Verinnerlichung vorgegebener Rollendefinitionen und Normen beruht. Damit ist die Bewältigung der Aufgabe eines

Übergangs von einer Rollenidentität zu einer autonomen Ich-Identität verbunden (vgl. ebd., S. 57f.). Die Autoren machen allerdings klar, dass sie die Bewältigung dieser Aufgabe insbesondere bei sozial benachteiligten und Diskriminierungserfahrungen ausgesetzten Jugendlichen eher für unwahrscheinlich halten, weil sie mit kaum überwindbaren objektiven Zwängen konfrontiert sind, welche die Realisierbarkeit und die Sinnhaftigkeit des autonomen Handelns in Frage stellen. Als Alternative bleibt dann ausschließlich das Handeln entlang an Rollenidentitäten bzw. das situationsgebundene „Pendeln“ zwischen diesen Identitäten bzw. zwischen Rollen- und Ich-Identität (vgl. ebd., S. 58). Anders als Bohnsack und Nohl schließt offenbar das Forschungsteam um Heitmeyer eine kreative Form der Identitätsentwicklung aufgrund dieses „Pendels“ aus. Synthetische Selbst- und Weltbezugsgrammatiken, in denen multiple kulturelle Zugehörigkeiten bzw. Rollenerwartungskomplexe in einer „dritten Sphäre“ aufgehoben werden, können in ihrer Sicht nicht entstehen. Vielmehr betrachtet dieses Team das oben erwähnte „Pendeln“ ausschließlich als eine Überlastungsquelle, die tendenziell zu einem vollständigen Rückzug auf überrkommene Rollenidentitäten führt, die sich auf traditionsgebundene, nicht-reflexive, eines Interpretationszwangs entbehrende Gewissheiten stützt (vgl. ebd., 58); ein Rückzug, der eben den Fundamentalismus „verlockend“ macht.

An diesem Bild ändert auch die deklarierte Annahme wenig, „dass ein Großteil der türkischen (!) Jugendlichen aus der dritten Generation“ (ebd., S. 26) die Kraft habe, mit den Anforderungen des „Identitätsspagats“, des „ständigen Wechsels zwischen den Erwartungen der kulturellen Referenzgruppen“ etc. zurechtzukommen (vgl. ebd., S. 26). Denn diese Annahme impliziert die These, dass auch diese Jugendlichen ein in der Tatsache ihrer „fremdkulturellen“ Herkunft *an sich* gewissermaßen quasi-ontologisch verwurzeltes Defizit auszugleichen haben, womit sie per se ein Mehr an Identitätsanstrengungen im Vergleich zu ihren einheimischen Gleichartigen zu leisten haben. Vielleicht ist übrigens mit dieser identitätstheoretischen Essentialisierung der ethnisch-kulturellen Herkunft auch die unverblünte Bezeichnung von in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Personen als „türkisch“ zu erklären.

Dabei sprechen eine beträchtliche Zahl der im Forschungsband selbst veröffentlichten Aussagen der interviewten Jugendlichen für eine erfolgreiche und als unproblematisch empfundene Fusion der unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten, die oft in einer Selbstverortung jenseits solcher Zugehörigkeiten mit ihrer jeweiligen Partikularität mündet.

So z. B. kommentiert ein Hauptschüler die vorgegebene Aussage „Ich weiß nicht so richtig, wozu ich gehöre“ folgendermaßen: „Ich fühle mich so wie

Türken, oder so wie Deutsche hier in Deutschland. Also ich fühl' mich keines von beiden hier. Ich denke, daß ich nur ein Mensch bin, so wie die anderen auch sind. Das macht mich gar keine Probleme.“ (ebd., S. 225). Auf die Frage „Wieviel Wert legen Ihre Eltern darauf, daß Sie anders leben als die meisten Deutschen, die Sie kennen?“ (ebd., S. 223) kommen durchwegs Antworten zum Ausdruck, die ebenfalls in die Richtung der vorigen Aussage gehen und keineswegs Vorstellungen über selbst-ethnisierende und -abschottende Wirkungen der Erziehungspraktiken in den Familien der türkischstämmigen Einwanderer belegen. Hierzu einige Auszüge: „Es geht nicht darum, daß man, äh, wie ein Türke oder wie ein Deutscher lebt, sondern ob man gewisse menschliche Merkmale in sich hat oder nicht. Sagen wir mal, daß man nicht, äh, egoistisch ist, äh, ja, und daß man für seinen Lebensunterhalt arbeiten sollte.“ „Sie [die Eltern - K.S.] haben halt vor allem Wert darauf gelegt, daß ich, sagen wir mal, negative Eigenschaften der Deutschen auf keinen Fall übernehmen sollte, und wenn, dann von Deutschen möglichst das Positive. (...) Sie [die Eltern - K.S.] meinten auch, ich sollte auf keinen Fall so kalt, so, äh, so egozentrisch, so selbstorientiert sein, wie es die Deutschen zuweilen sind, also, ich sollte immer auch mich sozial verhalten, mich in der Gesellschaft auch entsprechend betätigen und gesellschaftlich mich auch integrieren, was heißt integrieren, aber mich in der Gesellschaft halt auch einbringen und der Gesellschaft zum Nutzen sein, also eben nicht nur für mich selber da sein, sondern auch für das Umfeld, für die Umwelt.“ „Also für sie [die Eltern - K.S.] ist ganz egal, ob ich wie die Deutschen lebe, oder, äh, nach türkischen Regeln, also für die ist das überhaupt nicht wichtig, also für sie zählt nur, daß ich ein Mensch bin, und nicht, nach welchen, äh, wie soll ich sagen, nach welchen Regeln ich lebe, aber die finden es sogar gut, wenn ich wie die Deutschen lebe, wenn ich deutsche Freunde habe, für die spielt das keine Rolle.“ (ebd., S. 224f.).

Für unseren Argumentationszusammenhang ist es zweitrangig, wie groß der quantitative Anteil der Jugendlichen der zweiten und der dritten Generation ist, die im Sinne der zitierten Aussagen ihr gesellschaftliches Umfeld und sich selbst wahrnehmen bzw. interpretieren. Wichtig für diesen Zusammenhang ist ausschließlich, daß die theoretische Optik des Forschungsteams um Heitmeyer so beschaffen ist, daß sie offenbar die Wahrnehmung einer dritten Gruppe solcher Jugendlichen – neben der Gruppe derjenigen, die mit mühsamer „Identitätsarbeit“ ein Sozialisationsdefizit bewältigen, und der Gruppe derjenigen, die sich hinter fraglose traditionelle Gewissheiten der ethnischen Gemeinschaft zurückziehen – nicht ermöglichen kann. Diese Optik ist nämlich von vornherein nicht auf die Registrierung einer kreativen, *identi-*

täts(entwicklungs)stiftenden Verschmelzung kultureller Horizonte der Welt- und der Selbstwahrnehmung eingestellt. Wie dargelegt, würde eine solche Verschmelzung in die Entstehung einer „dritten Sphäre“ oder einer „dritten Kultur“ münden, die sich oft (wenn auch nicht zwangsläufig) an der Selbst-Identifizierung mit dem Menschsein überhaupt bzw. als Mitglied an der universellen Gemeinschaft der Menschheit orientiert.

Wie es mir scheint, ist dieser „Defekt“ in der theoretischen Optik im Identitätskonzept der genannten Untersuchung begründet, das ausschließlich sozialisationstheoretisch fundiert ist, ohne bildungstheoretisch angereichert zu sein. Ähnlich wie bei den früheren identitätstheoretischen Arbeiten von Habermas, die am Anfang dieses Kapitels erwähnt wurden, unterscheiden Heitmeyer und seine Co-Autoren zwischen einer konventionellen, rollengebundenen Identität und einer autonomen und zugleich abstrakten Ich-Identität. Während die Erste die Zugehörigkeit zu einer klar umgrenzten partikularen kulturellen Gemeinschaft voraussetzt, zeichnet sich die Letztere durch die Loslösung von jeder Art von präreflexiven kulturellen Kontexten aus, die sich in der Form von kognitivisch verstandenem Reflexivwerden vollziehen soll. Es ist ersichtlich, daß in diesem Schema kein Platz für die zum Beginn dieses Kapitels diskutierte Vorstellung einer „dezentrierten Autonomie“ bleibt. Diese wiederum stützt sich auf eine polyzentrische Identität, bei der das Subjekt von seinen konkreten Eigenschaften nicht abstrahiert, welche durch Internalisierungen auch disparater Interaktionsmuster mit seinen Bezugspersonen zustande kommen. Vielmehr übersetzt es diese Muster ineinander, und zwar indem es sein Selbst und seine Biographie als narrativ kohärent konstituiert, d. h. indem es sein Selbst und seine Biographie narrativ, nach außen hin, vor den Anderen als Einheiten darstellen kann. Dieser Vorgang stützt sich wiederum auf das symbolische Sich-Projizieren in ein Weltbild, das die partikularen Grenzen der vorgegebenen kulturellen Horizonte der Handlungen und Wirklichkeitswahrnehmungen des Subjekts durch die Verschmelzung dieser Horizonte transzendiert. Die Autonomie des Subjekts gründet sich daher nicht in der Abstraktion von diesen Horizonten, sondern in deren Übersetzung ineinander, die als ein Bildungsvorgang im engeren Sinne von Bildung zu verstehen ist.

Nun ist es klar, daß dieser Vorgang nur dann vollzogen werden kann, wenn die Übersetzung auf der Ebene des Weltbildes bzw. die narrative Kohärenz auf der Ebene des Selbstbildes intersubjektiv artikuliert werden kann, d. h. wenn sie in einem spezifischen Sinne als personalisierte (und personalisierende) Leistungen *amerkannt* werden. Damit verschiebt sich die Domäne der Defizitdiagnose: Das Problem der „Identitätsstörungen“ bei Jugendlichen der zwei-

ten und der dritten Migrantengeneration wurzelt demnach nicht primär in der Tatsache des „Aufwachsens zwischen verschiedenen Kulturen“, sondern in der Missachtung des Übersetzungspotentials zwischen diesen Kulturen bei diesen Jugendlichen, des Potentials der Herstellung von neuen „kulturhybriden“ (oder „kursynthetischen“) Welt- und Selbstbezügen. Untersuchungen, die dieses Potential systematisch übersehen, bieten somit nicht wirklich eine Diagnose des Problems und seiner Genese an, sondern werden eher selbst zu einem Teil von ihm.

4.2.3 Sozial-interaktive Voraussetzungen für biographische Bildungsprozesse auf der Grundlage von Migrationserfahrung und im Allgemeinen

In einer neu erschienenen Studie mit dem bezeichnenden Titel „Der Dritte Stuhl“ (vgl. Badawia 2002) berichtet der Autor über eine Reihe von Rückfragen der von ihm interviewten Jugendlichen mit Migrationshintergrund wie: „Warum versteht man in Deutschland nicht, wenn man sagt: Ich bin beides?“, „Was soll immer die Frage: Willst du hier bleiben, oder lieber in deine Heimat zurück?“, „Warum immer die Frage bei jungen Menschen, bist du deutsch oder was anderes, man kann doch beides sein, oder?“ (vgl. Badawia 2002, S. 11). Es braucht kaum näher erläutert zu werden, dass diese Fragen tief sitzende und intensive Missachtungsgefühle zum Ausdruck bringen, die von der Erfahrung herrühren, in der eigenen Individualität und in den eigenen biographischen Leistungen nicht wahrgenommen zu werden. Dabei untersucht diese Studie ausschließlich bildungserfolgreiche Jugendliche, die diese Missachtungsgefühle *artikulieren* können. Dies setzt eine besondere Reflexionsleistung voraus – insbesondere wenn man vom Postulat einer angeblichen inneren und äußeren Zerrissenheit infolge des Aufwachsens „zwischen zwei Kulturen“ ausgeht. Die Artikulation der kulturell-biographischen Missachtung ist nur die Kehrseite der Artikulation eines eigenen „bikulturell“ oder polyzentrisch strukturierten Selbstentwurfs (vgl. ebd., S. 11). Es ist nahe liegend, dass gerade diese zweidimensionale Artikulation und die durch sie eingeleitete Anbahnung des angesprochenen Auswegs den Bildungserfolg dieser Jugendlichen überhaupt erst ermöglicht.

Hinweise für eine indirektere, die Schwelle der Artikulation nicht erreichende und deshalb sich nicht in Bildungsprozesse umwandelnde Missachtungserfahrung finden sich in der schon erwähnten Studie von Bohnsack und

Nohl. Bei ihren Überlegungen zur Soziogenese der Sphärendifferenz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommen sie zum Schluss, dass diese Differenz infolge der Fremdzuschreibungen und Etnisierungen seitens der äußeren Sphäre einerseits und der fehlenden Möglichkeiten einer Thematisierung der Diskrepanz zwischen Familie und Gesellschaft innerhalb der inneren Sphäre andererseits zustande kommt, aus deren Interaktionen die Erfahrungen und die Verhaltensweisen der Jugendlichen in der „Außensphäre“ systematisch ausgeklammert werden (vgl. Bohnsack/Nohl 2001, S. 29f.). Die „Zerrissenheit zwischen den Kulturen“ ist also nicht als ein essentielles Merkmal „bikultureller“ Sozialisation zu verstehen, sondern als durch den Umstand fehlender Möglichkeiten bedingt, sich als ein Individuum mit einer personalen „kulturhybriden“ Identität gegenüber den konkreten Bezugspersonen und dem „generalisierten Anderen“ zu artikulieren bzw. als ein solches Individuum von den konkreten und von den generalisierten Anderen gespiegelt zu werden. Kurzum: Die „Zerrissenheit zwischen den Kulturen“ ist ein Effekt der Missachtung der kulturellen Übersetzungsleistungen, welche die angesprochenen Jugendlichen vollbringen, und welche das Potential eines kreativen und zugleich kohärenten Weltbildes enthalten.

Wie schon erwähnt, stellt auch die schulethnologische Untersuchung des Forschungsteams um Werner Schiffauer dieses Potential fest und beschreibt zugleich die Selbstverständlichkeit, mit der die Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb der peer-groups die angesprochenen kulturellen Übersetzungsleistungen vollziehen (vgl. Mannitz 2002, S. 316ff.). Diese Selbstverständlichkeit steht allerdings in einem klaren Gegensatz zu der Art und Weise, wie diese Jugendlichen von der Institution Schule wahrgenommen werden – und dies in allen vier untersuchten Ländern, wenn auch sich dieser Gegensatz in Berlin, Paris, London und Rotterdam jeweils anders gestaltet. In der Berliner Schule werden die Kinder und Jugendlichen aus Einwandererfamilien entlang eines monokulturellen Erziehungsverständnisses – basiert auf einem subtilen und hintergründigen „ethnotropischen Prinzip der nationalen Vergemeinschaftung“ (Mannitz/Schiffauer 2002, S. 100) – als Vertreter einer in diesem Kontext als defizitär erscheinenden „Minderheitskultur“ wahrgenommen. Demgegenüber vertritt die französische Schule explizit das normative Programm, wonach man von den kulturellen Sozialisationskontexten der Schüler bewusst abstrahiert muss, um diese als *abstrakte* Individuen (gleich) zu behandeln. Das wiederum unterscheidet sich kontrastiv vom positiv besetzten normativen Prinzip der Multi-Kulturalität der englischen Schule, das die Schüler dazu veranlasst, sich vor allem als Vertreter ihrer Herkunftscommunities an

den schulischen Interaktionen zu beteiligen, und steht andererseits auch in einer gewissen Differenz zum holländischen Modell einer eher negativen Tolerierung und Relativierung ethnisch-kultureller Differenzen (vgl. ebd., S. 98ff.).

Unter den Bedingungen *keiner* dieser vier institutionalisierten Wahrnehmungsmuster in Bezug auf Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann eine systematische Praxis der Artikulation und der Anerkennung ihrer Leistungen interkultureller Übersetzung anvisiert werden. Allerdings generiert die deutsche Schule eine zusätzliche Missachtungserfahrung für diese Kinder und Jugendlichen, indem sie diese essentialistischen defizitären Verortungen unterzieht. Das, was in den peer-groups spontan und unbeschwert geschieht – nämlich alltägliche Überschreitungen und Synthesen unterschiedlicher (ethno-)kultureller Kontexte und Zugehörigkeiten – wird nicht in die institutionalisierten Interaktionsstrukturen der öffentlichen Erziehung aufgenommen. Dabei ist die öffentliche Erziehung auf diese Aufnahme strukturell angewiesen – und dies nicht nur bei den Schülern mit Migrationshintergrund –, wenn ihr Auftrag wirklich in der Initiierung und Beförderung von Bildungsprozessen bestehen soll. Denn unter den Bedingungen des schon zu Beginn der vorliegenden Studie angesprochenen Prinzips der kulturellen Inkongruenz der Perspektiven, das insgesamt für die Verhältnisse soziokultureller Pluralität charakteristisch ist, konstituieren und entwickeln sich die *Welt*bezüge der Einzelnen ausschließlich in diesem Prozess der Überschreitungen und Übersetzungen zwischen verschiedenen, aufeinander nicht reduzierbaren kulturellen Horizonten: etwa zwischen dem der Familie, der peer-group, der jugendlichen Pop-Kultur, des schulischen Lernens. Dem letzteren kommt allerdings insofern eine zentrale Funktion bei der Konstitution und der Entwicklung der *Welt*bezüge zu, als es die Heranwachsenden dazu befähigen soll, die gemachten heterogenen Erfahrungen bzw. die darin entstandenen Vorstellungen, Impulse, Gefühle und Ansichten in subjektiven Theorien zu artikulieren: d. h. in einer Sprache, die eine transkontextuelle, allgemeine Gültigkeit beanspruchen kann. Umgekehrt lässt sich sagen, dass dann eine Motivation zum Erwerb dieser Fähigkeit bei den Heranwachsenden vorausgesetzt werden kann, wenn sie allgemein die Erfahrung der Anerkennung für ihre Leistungen interkultureller bzw. interkontextueller Artikulation in Lehr-Lern-Prozessen gemacht haben.

4.3 Zusammenfassung

„Kulturell-biographische Anerkennung“ wurde in diesem Kapitel als eine bildungstheoretisch immens wichtige Unterform von sozialer Wertschätzung rekonstruiert. Dies geschah zum einen im Rahmen einer immanent-kritischen Auseinandersetzung mit der aktuellen Debatte über den Begriff der „kulturellen Anerkennung“ und zum anderen mit einer Analyse von Befunden empirischer Untersuchungen über biographische Bildungsprozesse bei Personen mit Migrationshintergrund. Das Ergebnis dieser kritisch-analytischen Arbeit ist, dass diese Unterform von sozialer Wertschätzung sich zugleich auf die partikular-ansozialisierten Selbst- und Wirklichkeitsdeutungsmuster des Einzelnen und auf seine Fähigkeit bezieht, diese Muster in einem entgrenzten, interperspektivisch strukturierten Raum transformierend zu artikulieren. Dementsprechend sind als zu dieser Anerkennungsform korrelative bildungsbehindernde Missachtungserfahrungen auf der einen Seite die Nicht-Wahrnehmung und die Nicht-Beachtung der erwähnten partikular-ansozialisierten Selbst- und Wirklichkeitsdeutungen des Einzelnen zu bezeichnen, und auf der anderen Seite – seine oder ihre *Fixierung* auf diese Deutungen, so wie dies bei der Betrachtung von Personen mit Migrationshintergrund durch die Brille der kulturellen Zugehörigkeit geschieht. Hierbei wird dem Einzelnen das Potential abgesprochen, seine „enkulturierten“ Selbst- und Wirklichkeitsdeutungsmuster interperspektivisch transformierend zu artikulieren, oder sie mit „fremden“ Horizonten von Selbst- und Weltwahrnehmung zu synthetisieren.

Wie wir im nächsten Kapitel sehen werden, umreißt diese interperspektivische Artikulation bzw. diese Horizont-Synthese die Grundstruktur des Wissenskonstitutionsprozesses des Einzelnen. Die intersubjektive Vermittlung von Wissen, die als der schulpädagogische „Schlüssel“ zur Initiierung von Bildungsprozessen gelten kann, ist gleichbedeutend mit der anerkennden Anbahnung der besagten transformierenden Artikulation von ursprünglich partikular ansozialisierten Selbst- und Wirklichkeitswahrnehmungsmustern.