

KULTUR UND BILDUNG BAND 7

Annika Blichmann | Ralf Koerrenz (Hg.)

# Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung

Ferdinand Schöningh

# INHALTSVERZEICHNIS

RALF KOERRENZ/ANNIKA BLICHMANN

Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung.  
Einleitende Perspektiven ..... 7

RALF KOERRENZ

Bildung als Reflexion und Gestaltung von Vorurteilen.  
Globale Bildung und die Welt im Kopf..... 13

BERND OVERWIEN

Traditionen pädagogischer Reform in Globaler Bildung..... 29

ANNIKA BLICHMANN

Traditionen globaler Bildung in der Reformpädagogik ..... 45

DIRK OESSELMANN

Pädagogik und gesellschaftspolitische Transformation.  
Auf den Spuren Paulo Freires ..... 63

ALFRED SCHÄFER

Universalisierte Schule und traditionelles Selbst.  
Beobachtungen zur Grundschulreform in Mali ..... 95

HENDRIK SIMOJOKI

Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung.  
Herausforderungen interreligiösen Lernens..... 109

MICHAEL MAY

Globalisierung als Herausforderung für die politische Bildung ..... 121

AUTORINNEN..... 141

## Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung. Einleitende Perspektiven

Die „ästhetische Darstellung der Welt“ ist das „Hauptgeschäft der Erziehung“ – diese These hatte Johann Friedrich Herbart in seiner gleichnamigen Frühschrift aus dem Jahre 1804 aufgestellt. Der Gedanke ist gleichermaßen weitreichend und vielschichtig. Dies wird alleine an den Möglichkeiten deutlich, mit denen die zentralen Stichworte interpretiert werden können. Dass es um *Darstellung* und nicht beispielsweise um Belehrung oder gar Indoktrination geht, ist ein mit Blick auf die Lernenden bedeutsamer Aspekt – dennoch umstritten. Was es genau heißt, die Welt *ästhetisch* darzustellen, wäre ein weiterer zentraler Gesichtspunkt, der einer näheren Bestimmung bedürfte. Im vorliegenden Kontext ist jedoch die Erinnerung daran, dass es in der Erziehung um *Welt*, um „die“ *Welt*, geht, der wichtigste Punkt. An die Klärung dieses Stichworts soll angeknüpft werden.

Zu den zentralen Aufgaben pädagogischen Handelns gehört es demnach, den einzelnen Menschen auf seine letztlich je individuelle Wahrnehmung der Welt vorzubereiten. Anknüpfen werden pädagogische Theorie und Praxis beim Nachdenken über diesen Weltbezug dabei an die Wahrnehmungsmuster, die ein Individuum in die Betrachtung von und den Umgang mit Welt einträgt. Bei den Lernenden geht es – wie Herbart in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ aus dem Jahre 1806 formulieren wird – in diesem Sinne um die Beförderung von Moralität, die sich in einer reflektierten Weltwahrnehmung und einem verantwortungsvollen Weltumgang ausdrückt. Der Aufbau einer „Vielseitigkeit des Interesses“ und die Anbahnung einer „Charakterstärke der Sittlichkeit“ sind die zwei Seiten der einen großen pädagogischen Gestaltungsaufgabe: Moralität. Diese aber bewährt sich im Weltumgang. Der Horizont von Welt bildet somit letztlich den Kontext, in dem alle Individuen sich zurechtfinden müssen. Mit diesem und in diesem Horizont von Welt müssen sich die Einzelnen orientieren lernen. Der Horizont stellt insofern für alle Pädagogik eine Referenzgröße dar, ohne deren nähere Bestimmung alles pädagogische Denken und Handeln letztlich unvollständig, weil ziellos bleibt.

Dieser Horizont kann unterschiedlich bestimmt werden. Vom Individuum aus betrachtet ist es offensichtlich, dass verschiedene Arten von „Welt“ unterschieden werden müssen. Will man es typologisch zuspitzen, so können wir sagen: Es gibt die „Welt“ des je eigenen unmittelbaren Lebenskontextes am einen Ende der Skala und so etwas wie ein Wissen von „der“ Welt als Ganzer an dem anderen Ende. Dazwischen finden sich zahlreiche Möglichkeiten von Horizonten, deren Bestimmung aufgrund sehr unterschiedlicher Kriterien (Arbeitswelt, Freundeskreis, Reisen, Hobbys, politische oder religiöse Verbundenheiten etc.) möglich ist.

Im vorliegenden Kontext geht es um den entferntesten und abstraktesten Horizont: „die“ Welt als Ganzes. Historisch betrachtet wurde dieser Wahrnehmungsho-

Horizont in voraufklärerischen Kontexten in der Regel im Sinne einer Weltanschauung (wie z. B. im europäischen Kontext vor allem der christlichen Religion) ausdefiniert. Dies hatte auch entlastende Aspekte, mussten sich die Einzelnen trotz aller Fragen, die sie vielleicht hatten, nicht selbst um eine umfassende Sinnstiftung der eigenen Existenz kümmern. „Welt“ war zunächst und vor allem eine kollektive Vorgabe. Die Einzelnen wurden in die Interpretation eines Welthorizontes aufgrund einer als sozial verbindlich angesehenen religiösen Alltagsrahmung verwoben. Mit der Aufklärung hat sich diese Selbstverständlichkeit über die letzten Jahrhunderte hinweg schrittweise aufgelöst, wobei natürlich auch heute noch eine religiöse Weltdeutung *eine* Möglichkeit (aber eben nur eine) neben anderen darstellt. Zwei Sachverhalte haben sich jedoch vor allem gewandelt. Zum einen gibt es eine sehr viel breitere Palette an Deutungsmöglichkeiten, zwischen denen die Einzelnen ihre Wahl treffen können, der eigenen Existenz so etwas wie Sinn zuzuschreiben. Und zum anderen sind die Einzelnen – trotz aller kollektiven Bindungen – als Einzelne, als Individuen, vor eine solche Sinnstiftungswahl gestellt. Diese Konstellation verschärft sich durch den Horizont, der den Einzelnen vor allem durch die Entwicklung der Kommunikationsmedien und der Mobilitätsmöglichkeiten in den Gesellschaften sogenannter westlicher Prägung zur Verfügung steht.

Heute kann dieser Horizont, zu dem das Individuum sich mit Blick auf „die“ Welt verhalten muss, nicht anders als „global“ gekennzeichnet werden. Der Horizont, dem das Individuum mit Blick auf „die“ Welt ausgesetzt ist, wird mit Signaturen wie „Globalisierung“, „globalisierte Welt“ oder auch „Weltgesellschaft“ zu erfassen versucht. Bei aller Unschärfe von Begriff und Sache ist *Globalisierung* somit eine wesentliche Dimension, durch die letztlich auch Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen mitbestimmt sind. Die Dynamik der Globalisierung setzt pädagogisches Denken und Handeln in einer neuen Qualität unter Druck, das Weltverhältnis und Weltverständnis des Einzelnen auf die Herausforderungen der Gegenwart abzustimmen. Der globale Horizont nötigt insbesondere dazu, die Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik angesichts der mit Globalität verbundenen Komplexität und Kontingenz immer wieder neu auszuloten. Bei aller Vermittlung von „Welt“ muss es dabei immer auch um eine Befähigung der Menschen gehen, mit „Welt“ umzugehen, sie zu deuten, sich in ihr zu orientieren und zuweilen auch darum, sie schlicht auszuhalten.

Der vorliegende Band „Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung“ knüpft in diesem Sinn an die vielfältigen, bereits seit rund drei Jahrzehnten etablierten Bemühungen um das Verständnis „Globaler Bildung“ bzw. von „Bildung in der Weltgesellschaft“ an. Er tut dies, indem er neben der Aufnahme zentraler Motive der vorliegenden grundlagentheoretischen und didaktischen Modelle globaler Bildung einen bestimmten Gesichtspunkt stärker zu akzentuieren versucht: die anthropologisch-pädagogische Dimension von Erziehung und Bildung. Dies geschieht, indem die genannten Diskussionsstränge mit Aspekten der pädagogischen Reform, der sogenannten „Reformpädagogik“, verknüpft werden. Das zentrale und verbindende Anliegen pädagogischer Reform wird dabei in einer Orientierung an den Lernenden, deren Voraussetzungen und „Horizonten“, gesehen. Diese spezielle anthro-

pologische Ausrichtung ist der systematische Kern der so verstandenen Reformpädagogik, die gleichzeitig im 20. Jahrhundert jedoch auch eigene Netzwerke und Erziehungs- bzw. Bildungsmodelle im globalen Horizont entwickelt hatte. Hierzu gehört neben Institutionen wie dem „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ beispielsweise die reformorientierte Ausarbeitung von pädagogischen Praxismodellen, für die im vorliegenden Band exemplarisch das weltweit rezipierte Werk von Paulo Freire steht.

Eröffnet wird der Band mit Überlegungen von *Ralf Koerrenz* zu „Bildung als Reflexion und Gestaltung von Vorurteilen“. Dabei geht es unter Bezugnahme auf die philosophische Hermeneutik Hans-Georg Gadamers um den Zusammenhang von „Globaler Bildung und der Welt im Kopf“. Der Schlüssel für die Kopplung des Welthorizonts an das Lernen im Lebenslauf spiegelt sich in der leitenden These: „Bildung ist die Ausbildung hermeneutischer Kompetenz und die (Selbst)Reflexion der Bindungen und Möglichkeiten des eigenen Verstehens“. An diesen Sachverhalt müsse das Nachdenken insofern anknüpfen, als der Umgang mit den letztlich unausweichlichen Vor-Urteilen, die jedes Individuum hat, als Selbstverständlichkeit einer kritischen Selbstreflexivität in der Auseinandersetzung mit Welt etabliert wird. In dieser Perspektive ist Hermeneutik dann weit mehr die Weltanschauung eines aufgeklärten Liberalismus als reine Methode. Das entscheidende Ziel von Bildung ist in dieser Hinsicht Selbstreflexivität als Voraussetzung dafür, die eigene perspektivische Gebundenheit der Weltwahrnehmung zu akzeptieren. In Konsequenz von Bildung als Prozess kritischer Selbstreflexivität wird das Recht anderer Perspektiven zum Bestandteil des eigenen Selbstbildes, sofern die anderen Perspektiven selbst über eine relative Weltoffenheit verfügen.

In dem folgenden Beitrag „Traditionen pädagogischer Reform in Globaler Bildung“ stellt *Bernd Overwien* die Bildungskonzepte „Globales Lernen“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. In einem historischen Überblick widmet er sich zunächst einer Begriffsdefinition, um anschließend die Kernbereiche der Bildungsansätze näher zu bestimmen. Hierbei bezieht sich Overwien auf die Entwicklung einer weltgesellschaftlich fundierten Bildungstheorie durch Klaus Seitz ebenso wie auf die Diskussion zum Umgang mit der ständig wachsenden Komplexität der Lerngegenstände durch Annette Scheunpflug und Nikolaus Schröck. Der durch die Kultusministerkonferenz entwickelte Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung stellt einen weiteren Schwerpunkt dar. Dieser greift auf die Traditionen des Globalen Lernens zurück und orientiert sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Im selben Zusammenhang verweist Overwien auf den Beutelsbacher Konsens und betrachtet die Vereinbarungen aus dem Bereich der politischen Bildung aus verschiedenen – teils kritischen – Blickwinkeln.

Anschließend stehen bei *Annika Blichmann* mit „Traditionen globaler Bildung in der Reformpädagogik“ internationale pädagogische Verflechtungen im Fokus, wie sie beispielsweise durch den „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ gefördert werden. Sie geht von einer kritischen Betrachtung der aktuellen Bildungsdebatten aus. Es folgt eine Reise in die Erziehungswissenschaft um 1900, in der die Pädago-

gik des Belgiers Ovide Decroly im Mittelpunkt steht. Anhand einiger ausgewählter Leitgedanken Decrolys werden exemplarische Verbindungen zu Maria Montessori, Peter Petersen und Célestin Freinet hergestellt, um die These der Entwicklung einer globalen Geistesbewegung zu entfalten. Diese Bewegung wird von Hermann Röhrs als das „Konzept einer pädagogischen Weltgesellschaft“ beschrieben. Damals wie heute geht es hierbei durch den internationalen Austausch innerhalb der Gesellschaft um die Erneuerung des Menschen und seiner Form der Lebensgestaltung durch Erziehung und Bildung.

Ein Schwerpunkt des Bandes ist dem Werk des Brasilianers Paulo Freire und dessen Pädagogik der Befreiung gewidmet. *Dirk Oesselmann* betrachtet in „Pädagogik und gesellschaftliche Transformation – auf den Spuren Paulo Freires“ das für den Pädagogen zentrale Motiv „Befreiung“ in einem geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext. Wie kein anderer in Lateinamerika habe Freire Bildung als aktives bürgerschaftliches Engagement und deren gesellschaftliches Veränderungspotential in Theorie und Praxis thematisiert. Sein vorrangiges Ziel sei es dabei gewesen, den Stimmlosen der brasilianischen Gesellschaft eine Stimme zu geben und dabei Demokratie als Grundansatz einer gerechten Gesellschaftsordnung zu proklamieren. Auf diese Weise habe Freire eine „Transformation von unten“ gefordert, wobei die von ihm entwickelten Modelle auch heute noch wichtige Impulse für eine Bildung der Zukunft enthalten: Die Pädagogik der Befreiung habe sich von einem politisch motivierten Lernkonzept zu einem gesamtgesellschaftlichen Bildungsansatz entwickelt, in dem heute auch Schule und Hochschule eingeschlossen sind. In diesem Sinne formuliert Oesselmann „Bildung für die Zukunft“ als Auftrag für die gegenwärtige Generation.

Von Brasilien geht es weiter nach Mali. *Alfred Schäfer* schildert in „Universalisierte Schule und traditionelles Selbst“ seine „Beobachtungen zur Grundschulreform in Mali“ aus dem Jahr 2000. Dazu geht er von verschiedenen Ansätzen eines Selbstverständnisses des Menschen in der Moderne aus, wobei er sich auf Weber, Hobbes, Locke, Kant, Foucault, Rousseau u. a. bezieht. Daran leitet er das westliche Verständnis des eigenen Selbst ab und stellt diesem Konzept traditionelle Subjektivierungsformen gegenüber. In diesem Kontext verbindet Schäfer Erziehungsphilosophie und Erziehungsethnologie, wobei er mit anschaulichen Beispielen aus den Bereichen Schule und soziales Leben jongliert und zugleich die Komplexität des modernen und traditionellen Selbstverständnisses aufzeigt. Schäfer exemplifiziert das traditionelle Selbstverständnis an seinen Beobachtungen in einem Dorf der Dogon (Mali) und stellt die rein funktionale Ebene des Sozialen und die damit einhergehende emotionale Distanz der Dorfbewohner dar. Der Unterschied zu dem normativen westlichen Denken ist unübersehbar, wobei insgesamt nicht das „Fremde“, sondern das „Andere“ zum Nachdenken anregen soll.

Der Verweis auf das „Andere“ bildet eine Brücke zu den „Herausforderungen interreligiösen Lernens“, wie sie *Henrik Simojoki* beschreibt. Das Unbekannte findet sich hier im Umgang mit verschiedenen Religionen im Unterricht wieder. Die „spannungsvolle Koexistenz mehrerer globalisierter Religionen“, die in verschiedenen Konstellationen – neutral, positiv, aber auch negativ – aufeinandertreffen, führe

zu der Aufgabe, den Religionsunterricht derart zu gestalten, dass junge Menschen die Fähigkeit erlangen, Angehörige anderer Religionen wertzuschätzen und ihnen gesprächsbereit zu begegnen. Ziel ist somit neben der Erzeugung von Aufmerksamkeit für die Vielfalt der Religionen im übergreifenden Horizont einer Weltgesellschaft auch eine multireligiöse und interreligiöse Kompetenz – und dies in einem Wechselspiel und einer gegenseitigen Durchdringung von Globalem und Lokalem. Exemplarisch demonstriert Simojoki dies an dem interreligiösen Projekt einer Berliner Schule, in dem sich Jugendliche über ein Jahr hinweg mit der christlichen, islamischen und jüdischen Religion auseinandersetzen. Das Zusammenspiel von Lokalem und Globalem wird abschließend durch eine Untersuchung zu den individuellen Symbolräumen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund veranschaulicht.

Der Band schließt mit Reflektionen zu „Globalisierung als Herausforderung für die Politische Bildung“ von *Michael May*. In der von ihm zunächst beleuchteten handlungstheoretischen Perspektive verdeutlicht May verschiedene Problemlagen der Globalisierung, durch die eine politische Integration des Nationalstaates bedroht ist, aber gleichzeitig diejenige der Weltgesellschaft verhindert wird. Er greift didaktische Ansätze auf, die diesen Problemen entgegenwirken und zur Formierung eines „eingriffsfähigen Bürgers“ beitragen sollen. In einer systemischen Perspektive beschreibt May den Prozess der Ausweitung der weltweiten Kommunikation. May bezieht sich in seinen weiteren Ausführungen u. a. auf die pragmatische Lerntheorie von John Dewey, auf Lernaufgaben und Methoden sowie Herausforderungen an den Sozialkundelehrer. Dies veranschaulicht er mit einer Anzahl praxisnaher Beispiele.

Der vorliegende Band basiert auf einer Vorlesungsreihe im Sommersemester 2013 am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Die Vorträge fanden im Rahmen des Landesgraduiertenkollegs „Protestantische Bildungstraditionen in Mitteldeutschland“ statt. Anthropologische Deutungsmuster in dieser protestantischen Tradition haben Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens nachhaltig beeinflusst. Zwei der vielleicht markantesten Konzepte, in denen sich der protestantische Einfluss niedergeschlagen hat, waren die normative Konzeption einer „Pädagogik vom Kinde aus“ und das Modell „Bildung“. Denn „Bildung“ wurde in ihrer, maßgeblich auch von protestantischen Denkern konzipierten Ausgangsbestimmung weitgehend als Form der reflexiven Auseinandersetzung des Individuums mit „der“ Welt verstanden. Gerade im Licht der protestantischen Bildungstraditionen stellt insofern die pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung eine zentrale Herausforderung in der Gegenwart des 21. Jahrhunderts dar.



## Bildung als Reflexion und Gestaltung von Vorurteilen. Globale Bildung und die Welt im Kopf

### Bildung als Hermeneutik – Hermeneutik als Bildung

Ein Mensch ist von klein auf in Geschichte und in die in ihr entstandenen und entstehenden Geschichten verwoben.<sup>1</sup> Sprache ist zugleich Ausdruck und Medium dieses Eingebundenseins des Ich in seine Mit-Welt.<sup>2</sup> Eine Flucht aus der Geschichte der Geschichten ist unmöglich, so verächtlich Vergangenes und Zukünftiges betrachtet werden und ganz pragmatisch der je einfallende Augenblick „empirisch“ verehrt werden mag. Der Mensch ist ein verstehendes, kein empirisch feststellendes Wesen. Verstehen ist seine Möglichkeit und Chance, zugleich aber auch seine Grenze. Verstehen aber wird eröffnet durch die Verschmelzung der Horizonte von Ich und Welt. Was aber „Welt“ bedeutet, kann heute nur noch unter Einbezug des „Globalen“ umschrieben werden. Geschichte und Geschichten heute stehen im Horizont der Globalisierung.<sup>3</sup> So klein das eigene Ich angesichts der Komplexität von Welt von den einen auch empfunden werden mag, so großräumig das eigene Stre-

---

<sup>1</sup> Vgl. Schapp, Wilhelm: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden 1976, 2. Aufl.

<sup>2</sup> Vgl. a. a. O., S. 6 ff.; Von Martin Heidegger stammt das diesen Sachverhalt umfassende Bild von der Sprache als dem „Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch.“ (Heidegger, Martin: Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den „Humanismus“. Bern 1947, S. 53).

<sup>3</sup> „Globalisierung“ ist ein in sich vielschichtiges Symbol, das die Alltagswahrnehmung und den Horizont von Kulturvorstellungen gleichermaßen prägt. Dieser an sich banale Sachverhalt kann in verschiedene Fragen übersetzt werden. Auf der einen Seite kann gefragt werden: Was bedeutet Globalisierung für ein zeitgemäßes Verständnis von Kultur? Und anders herum: Inwieweit ergibt sich auf dem Hintergrund bestimmter kultureller Prägungen eine besondere Sichtweise auf Globalisierung? Schließlich: Wie wird das Verständnis von Globalität in der Gestaltung von Kultur praktisch? Die in verschiedenen Konzepten etablierte Formel „Globale Bildung“ verweist auf einen maßgeblichen Punkt, in dem Theorie und Praxis sich begegnen: Bildung als selbstverantwortete Gestaltung des Lebenslaufs im Horizont der Weltgesellschaft. In letzter Konsequenz ist „Bildung“ ein anthropologisches Modell, bei dem mit Blick auf das Individuum und dessen Freiheit zur je eigenen Gestaltung des Lebenslaufs zu fragen ist, vor welchen Herausforderungen der Mensch angesichts von Globalisierung in Weltwahrnehmung und persönlicher Biographie steht. In solch einem gleichermaßen kulturbasierten und anthropologisch fundierten Verständnis von Bildung treffen die „Subjektseite“ von Globalisierung und die verschiedenen „objektiven“ Dimensionen von Globalisierung – von Handelsbeziehungen bis hin zur Popkultur – als Bausteine der Gestaltung des Lebenslaufs im Kopf des Individuums aufeinander. Zu berücksichtigen ist dabei als Hintergrund, dass „Bildung“ – terminologisch und sachlich ernstgenommen – ein Modell ist, das eng mit dem deutschsprachigen Kulturdenken verbunden ist. Aus der vielfältigen Literatur zum Verständnis von Globalisierung seien exemplarisch als deutschsprachige Einführungen genannt: Fäßler, Peter E.: Globalisierung. Köln 2007; Wendt, Reinhardt: Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500. Paderborn 2007; Scherrer, Christoph/Kunze, Caren: Globalisierung. Göttingen 2011; Rehbein, Boike/Schwengel, Hermann: Theorien der Globalisierung. Konstanz 2008; Brock, Ditmar: Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft. Wiesbaden 2008.

ben nach Welt-aneignung von den anderen auch selbst-bewusst angelegt wird – der massenmedial zugängliche und vermittelte Horizont von Welt ist für alle Menschen zumindest ähnlich, wenn nicht gar potentiell gleich. „Globalisierung“ ist heute der Horizont, zu dem das Individuum sich mit Blick auf die Welt verhalten muss. Bei aller Unschärfe von Begriff und Sache ist dabei das Globale nicht nur eine wesentliche Dimension, durch die das Verständnis von Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen mitbestimmt ist. Vielmehr konstituieren pädagogische Prozesse, allen voran „Bildung“, erst das, was zwischen den Menschen als „Globales“ und „Globalisierung“ kommuniziert wird. Das „Globale“ ist letztlich wie aller Weltbezug eine Kopfgeburt – gespeist zwar durch Wahrnehmungsimpulse der Umwelt, letztlich jedoch der Verantwortung des Individuums für die Gestaltung des je eigenen Lebenslaufs anheimgestellt. Das Innere von Kopfgeburten aber ist der Steuerung von Außen entzogen, lediglich der äußere Schein, der Ausdruck des Inneren, ist der Verständigung zwischen Menschen zugänglich. Im Hintergrund des Ausdrucks steht die Verständigung des Menschen mit sich und über sich selbst – nicht zuletzt hinsichtlich der Frage, als welcher Ausdruck das Individuum selbst erscheinen will. Dies gilt auch für das Weltverhältnis des Individuums, also für den Ausdruck, den das Individuum in seinem Verhalten gegenüber dem Globalen an den Tag legt. Die Möglichkeit der Steuerung von außen kann sich allein auf jenen Prozess richten, in dem das Individuum sich „mit sich selbst über sich selbst“<sup>4</sup> verständigt: den Zirkel des Verstehens, in dem die Horizonte des *bisherigen* Ich mit dem des *künftigen* Ich durch die Begegnung mit der Welt verschmelzen.

Der Kernsachverhalt ist umstritten und doch an sich banal: Jedes Verstehen hat Geschichte, jedes Erkennen setzt Verstehen voraus. Geschichte, sowohl die je eigene als auch die der „Welt“, kann nur erkannt werden durch Verstehen. Wie ist damit umzugehen? Dies ist eine zentrale Frage, die über ein Verständnis von Bildung als hermeneutischer Prozess beantwortet werden kann. Damit wird in die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen „globaler Bildung“ eine eher traditionelle anthropologische Fokussierung eingetragen. Der Schwerpunkt liegt stärker auf der prinzipiellen, eher formalen Bewältigungsstrategie (Aneignung) und weniger auf der Bestimmung des Gegenstandes „Welt“. Es geht sozusagen um die Globalisierung im Kopf. Damit ist der Versuch verbunden, die Aneignungsperspektive, die gerne auch mit dem Label „Reformpädagogik“ in Verbindung gebracht wird, hermeneutisch zu umschreiben, nicht aber in messbaren Daten handhabbar zu machen.

Die These lautet:

Bildung ist in letzter Konsequenz Hermeneutik.

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu grundlegend, jedoch mit einer handlungspragmatischen Fokussierung die Studien von Günther Buck: *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München 1981 (besonders die Studien I und II). Die Formel entstammt der ersten Studie über „Hermeneutik und Bildung“, a. a. O. S. 36.

Anders und präziser formuliert:

Bildung ist die Ausbildung hermeneutischer Kompetenz und die (Selbst)Reflexion der Bindungen und Möglichkeiten des eigenen Verstehens.<sup>5</sup>

Die in Situationen des „Gebildet-Seins“ zum Ausdruck kommende Kompetenz äußert sich immer in einer doppelten Urteilsfähigkeit, die die je eigenen Prozesse des Verstehens leitet. Die Urteilsfähigkeit richtet sich zum einen auf die Dinge der heute als global wahrgenommenen Mit-Welt, zum anderen jedoch zunächst zwingend auf die Bedingungen und Bedingtheiten, mit denen die Dinge der Mit-Welt und letztlich auch das eigene Selbst unter den Voraussetzungen der je eigenen Geschichte(n) in Betracht gezogen werden. Dies sind jene zwei Seiten von ein und derselben Sache – Seiten, die in der Eingebundenheit in dem, was nach Hans-Georg Gadamer als „hermeneutischer Zirkel“<sup>6</sup> bezeichnet wird, als zwei unauflöslich miteinander verbundene Pole gegründet sind. Das heißt auch: Die Illusion einer „objektiven“, vermeintlich „empirischen“ Sachlichkeit in dem Verhältnis von Ich gegenüber Mit-Welt und Selbst ist nichts anderes als der Selbstbetrug einer ungebildeten Freiheitsvorstellung, die meint, aus der Geschichte unbelastet von Vor-Urteilen her austreten zu können. Das Gegenteil ist der Fall. Geschichtlich gebildete Urteile und Vor-Urteile sind die ständigen Modi der Weltwahrnehmung – die Frage ist lediglich, wie deutlich man sich ihrer bewusst wird, wie offen man sich zu ihnen bekennt und welche Konsequenzen aus deren Ansicht gezogen werden.

Für die Förderung von „Bildung“ ergibt sich daraus eine doppelte Herausforderung. *Zum einen* geht es darum, Bildung als Theorie des Umgangs mit der globalen Mit-Welt zu reflektieren. Die Bedingungen der Weltaneignung und der Orientierung in den verschiedenen Wirklichkeitssphären stellen damit die eine große Herausforderung dar. Bildung ist auf Gegen-Ständlichkeit verwiesen. Diese gilt es als Information aufzunehmen, zu verarbeiten und kritisch einzuordnen. Dies ist der traditionelle Schwerpunkt dessen, was in didaktischer Hinsicht als „globale Bildung“ diskutiert wird.<sup>7</sup> Die In-Beziehung-Setzung zur Gegen-Ständlichkeit aber bleibt bodenlo-

<sup>5</sup> Diese These nimmt den Ansatz von Buck auf, betrachtet den Zusammenhang von Hermeneutik und Bildung aber weniger mit Blick auf das Handeln und mehr auf das Denken des Menschen. Bildung wird damit stärker als eine reflexive Konstruktionsleistung jenseits des Alltags, also quasi als eine Art Kopfgeburt verstanden. Dies wiederum hängt damit zusammen, dass Bildung zugleich als Bewältigung von Freiheit und als eine Überwindung innerweltlicher Sinnansprüche gedeutet wird. Bildung und Hermeneutik treffen weniger in der Verständigung über den Sinn von Handlungen aufeinander als vielmehr in einer Haltung des pragmatischen bzw. innerweltlichen Atheismus, der aller Alltagsverständigung über Handlungssinn vorausgeht.

<sup>6</sup> Eine Skizzierung der Grundstruktur des hermeneutischen Zirkels findet sich in dem kurzen, aber prägnanten Text von Hans-Georg Gadamer: Vom Zirkel des Verstehens (1959). In: Ders.: Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register. Tübingen 1986, S. 57-65.

<sup>7</sup> Zu verweisen ist hier vor allem auf die Arbeiten von Klaus Seitz, Bernd Overwien und Annette Scheunpflug. Eine Bündelung von Perspektiven und Positionen findet sich in dem von Wolfgang Sander und Annette Scheunpflug herausgegebenen Band: Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung. Bonn 2011.

ses Stückwerk, wenn nicht zugleich die andere Seite, der andere Pol von „Bildung“ ebenfalls kritisch reflektiert wird. Neben die Reflexion der Fremd-Referentialität in der Auseinandersetzung mit der Mit-Welt hat *zum anderen* die Reflexion der Bedingungen und Möglichkeiten der Selbst-Referentialität zu treten. Beide Pole – untrennbar in einen nicht endenden zirkulären Prozess verwoben – konstituieren Bildung als Hermeneutik im Horizont der Globalisierung.

Noch einmal anders formuliert: In Bildung geht es um eine reflektierte Aneignung von Mit-Welt und es geht – dem ersten immer logisch vorausgesetzt – um eine kritische Analyse jener Bedingungen, unter denen die Mit-Welt in Betracht gezogen wird. Es geht auf dieser anderen Seite um Bildung als Bewusstmachung und Bewusstwerdung der eigenen Bedingungen und Bedingtheiten der Zuwendung zur Mit-Welt. Eine notwendige Aufgabe der Initiierung von Bildung mit Blick auf die sich lebenslang unabschließbar entwickelnde Person ist es somit nicht nur, eine permanente und kritische Auseinandersetzung mit der je begegnenden Gegenständlichkeit zu eröffnen. Es geht immer zugleich auch um die Anregung, über die Ausdeutung von (eigenen) Urteilen und Vor-Urteilen zu der entscheidenden Voraussetzung des für das menschliche Sein konstitutiven Verstehensprozesses vorzudringen – Verstehen als reflektierter Modus der Hinwendung des Menschen zur Mit-Welt. All dies geschieht vor dem Hintergrund einer Situation der Zurückgeworfenheit des Menschen auf sich selbst, in die hinein seit der Aufklärung im deutschen Kulturdenken das Modell „Bildung“ als Bewältigungsstrategie von Freiheit und Einsamkeit entwickelt wurde.<sup>8</sup> Dieser Grundgedanke soll nun in mehreren Schritten entfaltet werden.

### Bildung und die Polarität des hermeneutischen Zirkels

Will man den soeben skizzierten Grundgedanken typologisch zuspitzen, so gibt es also zwei Seiten, von denen aus „Bildung“ (immer jedoch im Bewusstsein der Existenz des jeweils anderen Pols) entwickelt werden kann.

*Zum einen* kann Bildung bestimmt werden als kritische Auseinandersetzung mit den Informationsgehalten der Mit-Welt. Dieses Verständnis ist überaus verbreitet und wird in der Regel mit einem bestimmten Bündel an Bildungs-Gehalten assoziiert. Das, was man unbedingt „wissen“ muss, soll im populären bzw. populistischen Extremfall dann als „Bildung“ gelten. Die Übergänge von „Bildung“<sup>9</sup> zur „Halbbildung“<sup>10</sup> hin zur „Unbildung“<sup>11</sup> sind dabei – gegenwartsanalytisch ausgedeutet – flie-

<sup>8</sup> Vgl. hierzu meine Überlegungen in dem Beitrag: Bildung als Kultur des Protestantismus. In: Koerrenz, Ralf (Hg.): Bildung als protestantisches Modell. Paderborn 2013, S. 17-39.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu als einführende Übersicht Tenorth, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu die geradezu „klassische“ Begriffserläuterung durch Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt a. M. 1990, S. 93-121.

<sup>11</sup> Vgl. hierzu Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006.

bend, wenn es um die Bestimmung des Umfangs, vor allem aber auch der Beschreibung des Umgangs mit demselben geht. Zweifelsohne: Der Mensch ist im Bildungsprozess verwiesen auf Gegen-Stände. Vertrautes und Fremdes stehen ihm entgegen, fordern ihn heraus zu einer Stellungnahme, zu einer lernenden Vereinnahmung oder Abstoßung der Inhalte. Es ist der „objektive“, der gegen-ständliche Teil der Geschichte(n), der in einem solchen Verständnis von „Bildung“ zum Ausgangspunkt der strukturellen Bestimmung derselben gemacht wird. Ein „Kanon“ an Gegen-Ständlichkeiten, dessen Vereinnahmung und In-Besitz-Nahme „Bildung“ repräsentieren soll, ist heute jedoch angesichts der Komplexität und Kontingenz von Wissen nur noch als Karikatur zur Bestimmung von „Bildung“ zu sehen. Dies ist eigentlich eine seit langem verbreitete Sichtweise von „Bildung“, die jedoch in der öffentlich-medialen Kommunikation zuweilen in Vergessenheit gerät. Deswegen ist mit Blick auf ein Verständnis von Bildung über einen „Kanon“ daran zu erinnern: An dieser Stelle ist die Rede von „Bildung“ in der Gefahr, in eine besitzstandskonstituierende und besitzstandswahrende Ideologie umzuschlagen.<sup>12</sup> Dennoch kann Bildung nicht ohne seine Gegenstandsseite gedacht werden. Hierfür gilt es lediglich, das richtige Maß und den richtigen Modus zu finden. Mit Blick auf die Gegenstände, die materiale Seite der Bildung, ist der Mensch verwoben – er ist verwoben in das, was ihm entgegen-tritt, als etwas zunächst Fremdes, dann Vertraut-Werdendes und schließlich Vereinnahmtes. Der „hermeneutische Zirkel“ im Sinne Gadamers kommt hier vom Pol der „Sache“ her in den Blick. Der Zugang zu Bildung wird dabei über die Gegen-Ständlichkeit gefunden, doch in ihrem Kern bleibt Bildung ein zirkuläres Geschehen, in dem die Gegen-Ständlichkeit nur einen Pol darstellt. Denn im „hermeneutischen Zirkel“ als solches sind bekanntlich das Selbst und die Gegen-Ständlichkeiten der Mit-Welt in einen lebenslang unabschließbaren zirkulären Prozess verflochten. Ein Entrinnen aus dieser Struktur ist faktisch unmöglich, weil Hermeneutik den Wesenskern des Menschen kennzeichnet. Der Mensch ist ein Verstehender, sein Erkennen bleibt vom Verstehen abhängig und wird von diesem geleitet. Gewiss gibt es verschiedene Formen der (Selbst)Illusionierung, nach denen dem Menschen ein Austritt in die absolute Objektivität der Welt möglich sei. Doch der Mensch ist Mensch und nicht Gott, so sehr des Menschen Sehnen auf einen übermenschlichen Standpunkt gerichtet ist. Letzte Gewissheit ist dem Menschen aufgrund der Gefangenschaft im hermeneutischen Zirkel verwehrt. Nur Annäherungen an Wahrheit sind möglich. Gewissheit wäre Stillstand, Aufgabe des auf rastlosem Verstehen ruhenden Mensch-Seins, schlicht Ungebildet-Sein. Bildung ist Verstehen. Bildung ist Hermeneutik. Hermeneutik ist Bildung. Der Horizont des Gegen-Ständlichen ist global.

In Folge dieser Interpretation ist – quasi als eine Nebenwirkung – auch ein Begriffsverständnis des akademischen Alltagssprachgebrauchs zurückzuweisen, nach dem Hermeneutik immer noch irrtümlich als eine Methode neben anderen bezeichnet wird. Die Auffassung mag verbreitet sein. Dieses Verständnis von Hermeneutik

---

<sup>12</sup> Vgl. hierzu Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M. 1994, 2. Aufl.

aber ist – überspitzt formuliert – vormodern. Hermeneutik ist – zumindest in der zeitgemäßen Fassung nach Heidegger und Gadamer – alles andere als eine Methode. Hermeneutik ist Synonym für eine bestimmte Auffassung von Mensch-Sein. Hermeneutik ist Lebens- und Weltauffassung. Hermeneutik hat sich gerade vor dem Hintergrund globaler Verständigungsnotwendigkeit als eine Weltanschauung erwiesen, in der die Möglichkeiten und Grenzen des Menschen als eines freien verstehenden Wesens in den Mittelpunkt rücken. Ein bzw. der zentrale Gedanke mit Blick auf die globale Welt lautet: Verstehen ist immer eine Frage des Standpunktes. Die Positionalität des Individuums ist unhintergebar und unüberwindbar – das gilt je individuell und soziokulturell gleichermaßen. Die Reaktion auf die Einsicht in die positionelle Gebundenheit allen Verstehens muss ein Konzept sein, nach der der Mensch sich gerade diese Positionalität immer wieder neu bewusst machen und sie kritisch bedenken muss. Diese Herausforderung gewinnt im Horizont der Globalisierung eine letzte Schärfe und Evidenz, weil nur unter der Berücksichtigung der jeweiligen positionellen Gebundenheit des Eigenen Kommunikation mit Anderen noch möglich erscheint. Die Operationalisierung einer solchen Bestimmung des Mensch-Seins aber ist Bildung. In Bildung realisiert sich der Mensch in seiner Verstehenskompetenz als ein auf Freiheit aufruhendes Wesen, das inmitten aller kultureller Bedingtheit für die Gestaltung seines Lebenslaufs Verantwortung trägt. In seinem Verstehen ist der Mensch – solange er bei Verstand ist – unentschuldig. Dies wird noch ein Stück weit klarer, wenn der andere Pol des hermeneutischen Zirkels als Zugang zum Verständnis von Bildung und damit des Mensch-Seins herangezogen wird.

Denn *zum anderen* kann der offene zirkuläre Prozess von den Bedingungen und Bedingtheiten des Selbst in den Blick genommen werden, von denen aus dann „Bildung“ als Selbst-Referentialität zu thematisieren ist. Metaphorisch gesprochen wird der Mensch mit seinen Wahrnehmungsvoraussetzungen dann selbst zur entscheidenden Gegen-Ständlichkeit. Der Mensch beobachtet sich in seiner Eingebundenheit in den hermeneutischen Zirkel und nimmt vor allem die Bedingungen und Bedingtheiten in den Blick, mit denen er je selbst den Gegen-Ständlichkeiten der Mit-Welt gegenübertritt. Dabei wird er mit einer Frage nach Sinn konfrontiert, an der er notwendig angesichts der quantitativen und qualitativen Unverständlichkeit der Mit-Welt verzweifeln müsste. Eine Theorie des Absurden erscheint – zumindest zuweilen – die einzig sinnvolle Antwort auf diese Frage. Bildung als Hermeneutik ermöglicht durch die Einsicht in die eigene Standortgebundenheit einen partiellen Abschied von der Verzweiflung über das Nicht-Fassbare. Bildung bewältigt die Unerträglichkeit von Freiheit durch hermeneutische Reflexion und begründet damit gleichzeitig Freiheit als Würde und Unverfügbarkeit des Fremden positiv. Dazu nötig nicht zuletzt der Horizont des Globalen. Der Mensch sieht gerade angesichts global wahrnehmbarer Heterogenität seine eigenen Maßstäbe, mit denen er im hermeneutischen Zirkel operiert – zumindest die seiner selbst vor Augen liegenden, in der Regel noch nicht auf Antrieb die in ihm verborgenen. Die Herausforderung besteht dann gerade auch darin, nicht nur der offensichtlichen Maßstäbe gewahr zu werden, sondern auch die latenten, verborgenen Kriterien zu betrachten, mit denen

die Deutung und der Umgang mit Selbst und Mit-Welt vollzogen wird. Bildung ist von diesem Pol aus zu begreifen als Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Bedingtheiten, die das Ich in der Auseinandersetzung mit Mit-Welt und Selbst antreiben. Die Förderung von Bildung wird in dieser Hinsicht Ausdruck für eine begleitende Anleitung zum Umgang mit sich selbst – sei dies pädagogischer, seelsorgerischer oder psychoanalytischer Natur. Dann geht es in „Bildung“ in einer spezifischen, auf das Selbst zurückgeworfenen Weise um die Bestimmung der Funktion von Urteilen und Vor-Urteilen. Dies soll – in aller Vorläufigkeit – die Perspektive sein, unter der „Bildung“ nachfolgend mit Blick auf den einen Pol des hermeneutischen Zirkels näher zu beschreiben versucht wird: als Reflexion und Gestaltung von Vor-Urteilen.

Eine solche Vorstellung von Bildung als Umgang mit Vor-Urteilen bildet einen wesentlichen Baustein in Gadammers Vorstellung einer philosophischen Hermeneutik in „Wahrheit und Methode“. Diese Hermeneutik ist im hier entwickelten Sinne nichts anderes als die Grundlegung einer Bildungstheorie – eine Grundlegung, die insofern „anthropologisch“ genannt werden kann, weil sie im Sinne Otto Friedrich Bollnows nach den Möglichkeiten und Grenzen des Menschen in seiner Selbst-Bestimmung und Welt-Orientierung fragt.<sup>13</sup> Die nachfolgenden Notizen greifen zunächst Gadammers Überlegungen zum Vorurteil auf, um daran die Problematik der Selbst-Referentialität zu erörtern. Wichtige Fragen bleiben in den hier nur vorläufigen Überlegungen unbeachtet. Hierzu zählt zunächst das Problem der Zugänglichkeit der Urteile und Vorurteile in der Selbst-Reflexion. Unberücksichtigt bleibt auch die Frage, inwieweit in der Selbst-Referentialität eine auf relative Kontinuität gerichtete Entscheidung für bestimmte Vor-Urteile möglich ist, ohne dass die Offenheit des hermeneutischen Zirkels aufgehoben wird.<sup>14</sup> Offen bleibt schließlich auch das Problem, wie mit solch festgestellten Vor-Urteilen die Fremd-Referentialität, also die Hinwendung zur und Aufnahme der gegen-ständlichen Mit-Welt, so gesteuert werden kann, dass es sich weiterhin um Bildung als offene Hermeneutik und nicht als ideologisierte Hermetik zu handeln vermag. Diese Punkte wären an anderer Stelle zu erörtern.

### Gadammers Vorurteil

Hans-Georg Gadamer selbst ließ sich von dem (Vor-)Urteil leiten, dass jenseits des je eigenen geschichtlichen Standpunkts keine Interpretation von Wirklichkeit möglich ist. Auch wenn dies zweifelsohne eine normative Setzung ist: Dies scheint gerade im Horizont der Globalisierung evident, so dass dem gefolgt werden soll. Überzeitliche, aus der Geschichte ausgestiegene Vernunft ist gleichermaßen abstrakt und

<sup>13</sup> Vgl. hierzu Bollnow, Otto Friedrich: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen 1975, 3. Aufl.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu ergänzend meinen Beitrag: Kulturmuster als fragmentarische Kontinuitäten. Theorie (der Erziehung) zwischen Unschärfe und Fixierung. In: Brachmann, Jens/Coriand, Rotraud/Koerrenz, Ralf (Hg.): Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2013, S. 67-84.

überirdisch, wir aber sind nur geschichtsgebundener Geistleib, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Zum Ausdruck kommt diese Lage in einem Verständnis positionsgebundener „Vernunft“, wie es ähnlich rund zweihundert Jahre zuvor der protestantische Theologe Johann Gottfried Herder (u. a. in scharfer Abgrenzung zu Kant)<sup>15</sup> entworfen hatte. Der Existenzphilosoph Karl Jaspers hatte mit Blick auf eine multi- bzw. polyzentrische Verfasstheit der Geschichte auf die Unhintergebarkeit und Unüberwindbarkeit einer (historisch bedingten) Standpunkt-Gebundenheit verwiesen. Der Mensch sei gebunden an einen Standpunkt der Zuwendung zur Mit-Welt, den er reflexiv im Modus einer Entscheidung einzuholen habe.<sup>16</sup> Danach geht es im ersten Schritt um ein Gewähr-Werden, im zweiten Schritt um eine Positionierung zur eigenen Position. Die Entscheidung für einen Standpunkt ist in letzter Konsequenz ein existentieller Prozess, der mitten in die strukturelle Beschaffenheit des anthropologischen Begriffs der Bildung hineinführt. In diesem Sinne gibt es keinen „allgemeinen“ Standpunkt, sondern immer nur den je eigenen – aus welcher Tradition und von welchen Geschichten dieser Standpunkt auch immer gespeist sein mag, mit wie vielen und welcher Art von Menschen er auch immer geteilt werden mag. Daran hat sich strukturell selbst im Zeitalter von Facebook und Twitter nichts geändert, auch wenn die medialen (Selbst)Inszenierungen Anderes zu suggerieren suchen. Inmitten der wie auch immer gegründeten Verbundenheit mit anderen Menschen ist der Einzelne in letzter Hinsicht auf sich selbst zurückgeworfen. Die dieser *Existentialität des Standpunktes* zu Grunde liegende Entscheidung soll hier – im Anschluss an die philosophische Hermeneutik Gadammers – anhand des Motivs „Vor-Urteil“ veranschaulicht werden.

Gadamer hatte seine Ansicht der existentiellen Bedeutung und gleichzeitigen Bedingtheit von Geschichtlichkeit in der hermeneutischen Prämisse gebündelt: „Vernunft ist für uns nur als reale geschichtliche, d.h. schlechthin: sie ist nicht ihrer selbst Herr, sondern bleibt stets auf die Gegebenheiten angewiesen, an denen sie sich betätigt.“<sup>17</sup> Dieser zumindest für manche Ohren scheinbar banal und angesichts globaler Heterogenität fast selbstverständlich klingende Sachverhalt ist in gewisser Weise irritierend, laufen gegenwärtige Trends doch oft in eine andere, fest-stellbare Richtung. So markiert das Diktum Gadammers eine scharfe Grenze gegenüber allen sich absolut setzenden Modellen der Wirklichkeitswahrnehmung – seien diese eher formal-empirischer Natur oder gar dogmatisch-spekulativer Gestalt (z. B. mit Blick auf den Gang der Weltgeschichte). Die Wert-Schätzung des Vor-Urteils ist Symbol für die egozentrische Demut gegenüber den je eigenen Beschränkungen des Denkens und Erkennens.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Vgl. hierzu die vergleichende Darstellung von Litt, Theodor: Kant und Herder als Deuter der geistigen Welt. Leipzig 1930.

<sup>16</sup> Vgl. hierzu Jaspers, Karl: Philosophie. Bd. 1. Berlin 1956, S. 180-183 und S. 240-243.

<sup>17</sup> Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1975, 4. Aufl., S. 260.

<sup>18</sup> Nachfolgend fließen in die Darstellung der Positionen Gadammers und Heideggers einige Gedanken ein, die bereits im Rahmen des genannten Kulturmuster-Beitrags formuliert wurden.



Im Rückblick zeigten sich für Gadamer im 18. und frühen 19. Jahrhundert sehr unterschiedliche, ja vermeintlich gegensätzliche Spielarten eines Denkens, die aufgrund überaus verschiedener Motive und Prämissen einen Ausbruch aus der Geschichts- und damit Standpunktgebundenheit der Weltzuwendung proklamiert hätten. Damit einher ging eine Geringschätzung des Vorurteils, das lediglich als ein zu überwindendes Hindernis des Denkens betrachtet worden sei. So wandte sich Gadamer in seiner Analyse des Vorurteils gleichermaßen gegen eine bestimmte Spielart der Aufklärung des 18. Jahrhunderts und gegen die diese negierende Romantik. Die Entwicklung von einer bestimmten Spielart der Aufklärung hin zur Denkwelt der Romantik sei der Umschlag von einem Extrem in ein anderes Extrem gewesen. Gemeinsam sei diesen Deutungswegen unter dem Vorzeichen einer je eigenen Variante von „Gewissheit“ jedoch, dass sie beide den zugleich geschichtsgebundenen und offenen Wesenskern des Menschen in seiner zur Bildung bestimmten Verstehenskompetenz verfehlen würden. „Der Glaube an die Perfektibilität der Vernunft [Anm.: in der Aufklärung] springt um in den an die Perfektion des ‚mythischen‘ Bewußtseins [Anm.: in der Romantik] und reflektiert sich in einen paradisiischen Urstand vor dem Sündenfall des Denkens.“<sup>19</sup> Solchermaßen verstandene Perfektibilität und Perfektion menschlicher Weltzuwendungen sind gefangen in ihrer perspektivischen Geschlossenheit. Die vermeintlich so entgegengesetzten Positionen der Aufklärung und Romantik ähnelten sich an diesem Punkt auffällig. Sie markieren einen grundlegenden Gegensatz zu einer Haltung der Offenheit, zu relativer Unbestimmtheit, zum ebenso tastenden wie die eigene Verantwortung reflektierenden Weltumgang. In Folge beider Positionen habe es eine grundsätzliche Skepsis hinsichtlich einer positiven Bedeutung von Vor-Urteilen gegeben. Genau diese positive Bedeutung aber, die in der Frage nach der Bedeutung und der Funktion von Vor-Urteilen für das Verständnis des Menschen und dessen Umgang mit der Mit-Welt ihren Ausdruck finde, gelte es gegen die typologisch skizzierten Extreme einer bestimmten Auffassung von Aufklärung und Romantik zu rehabilitieren. Dem Selbst- und Weltverständnis blieben – so Gadamers Einschätzung – sowohl mit der Fixierung auf „Vernunft“ als auch mit einer solchen auf den „Mythos“ nur Fluchtwege in ein Absolutes, das vermeintlich jenseits der Geschichte gefunden werden kann.

In kritischer Abgrenzung zur Verurteilung von Vorurteilen durch eine sich absolut setzende Vernunft einerseits und dem untauglichen Reaktionsversuch in dem Verweis auf die „dunkle“ Seite des Menschen andererseits rücken für Gadamer die Möglichkeit und Notwendigkeit der Reflexion des Vor-Urteils in die Position des zentralen Scharniers, von dem aus überhaupt das menschliche Selbst- und Weltverhältnis verstanden werden kann. Eine positive Bewertung von Vor-Urteilen ist aber gewissermaßen bereits in der Ausrichtung der Anthropologie auf das Verständnis menschlicher Vernunft selbst angelegt. Denn in letzter Konsequenz muss – so der Gedanke Gadamers – Vernunft in einem geschichtlich rückgebundenen Sinne nach den Bedingungen und Möglichkeiten ihres eigenen Leistungsvermögens in einer historisch-materialen Weise fragen. Es geht dann nicht (nur) um die den Menschen

---

<sup>19</sup> Gadamer, Wahrheit, a. a. O., S. 258.

innewohnenden a-priori-Abstrakta, sondern um Weltwahrnehmung im konkreten geschichtlichen Sein. Dies führt aber nahezu zwangsläufig zu einer Wertschätzung der Analyse von historischer Bedingtheit menschlicher Vernunfttätigkeit, für die dann die kritische Auseinandersetzung mit dem Stellenwert eines „Vor-Urteils“ zum Schlüssel für das Verständnis menschlicher Vernunft überhaupt wird. In gewissem Sinne vollendet sich in dieser auf Selbstreflexion ausgerichteten Deutung von Vernunft geradezu der Anspruch der Aufklärung auf Autonomie und begründet damit zugleich ein tiefergehendes Verständnis von Bildung.

### Heideggers Existenz

Gadamer knüpft in der Wertschätzung von Vor-Urteilen an die Seinsanalyse Martin Heideggers an und führt dessen Kopplung des Existenz-Begriffs an die Alltäglichkeit von Weltwahrnehmung und Alltagsverständnis in einer modifizierten Auffassung von Hermeneutik weiter. Heideggers Frage nach dem Spezifikum *menschlichen* Seins in der *allgemeinen* Analyse des Seins markierte für Gadamer jenes Korrektiv, das einer Verabsolutierung „der“ Mit-Welt oder auch nur einzelner Phänomene in dieser als Deutung von Wirklichkeit entgegensteht. Dabei hatte Martin Heidegger in „Sein und Zeit“ die Frage nach dem Sein gerade durch die Kopplung an die Frage nach der Zeit radikalisiert. Der Gedanke des „Seins“ enthielt traditionell die Vorstellung, das Fest-Stehende bestimmen zu können. Dies stellte Heidegger in Frage. Sein Grundgedanke war, auch das Sein als immer zeitlich bedingt zu verstehen – ein Element, das später zur konstitutiven Grundsicht in Gadamers Verständnis von Hermeneutik werden sollte. In Auseinandersetzung mit der traditionellen Ontologie entwickelte Heidegger die Unterscheidung von Vorhandenheit und Zuhandenheit: Die Interpretation des Seins unter dem Vorzeichen der Vorhandenheit führe zu einer Verdinglichung der Umgebung und damit gleichzeitig den Menschen in eine Situation der Entfremdung. Der Mensch sei durch die Dominanz der Vorhandenheit in seinem „Dasein“ gefährdet. Die Analyse der Gefährdung des Daseins sei die eine Seite, die Frage nach dem, worin sich das Sein selbst in seinem Dasein konstruktiv ausdrücken kann, die andere. Diese Seite des dem Menschen Möglichen führe zu dem Leitbegriff der Existenz. Denn: „Das Sein selbst, zu dem das Dasein sich so oder so verhalten kann und immer irgendwie verhält, nennen wir Existenz.“<sup>20</sup>

Gadamer erhebt das Vor-Urteil in den Rang eines Existentials, einer Grundform der In-Beziehung-Setzung von Sein zum Dasein. Das Vorurteil wird insofern zum Existential, als es das Fundament der Weltwahrnehmung darstellt, dessen sich der Mensch permanent zu vergewissern hat. Dies aber ist konstitutiver Bestandteil von Bildung – Bildung verstanden vom Pol jener Selbst-Referentialität aus, die im hermeneutischen Zirkel mit der Fremd-Referentialität verbunden ist. Es geht in diesem Zugang zu Bildung um reflektierte Vorurteile, um der Geschichte in ihren kulturel-

<sup>20</sup> Heidegger, Martin: *Sein und Zeit* (1927). Tübingen 1957, 8. Aufl., S. 12.

len Ausprägungen durch eine bestimmte, selbstreflexiv vergewisserte Lesebrille ansichtig zu werden. Ausgangspunkt für jeden Menschen in seinem so begründeten lebenslangen Lernprozess ist immer der „Horizont der Gegenwart“, der „in steter Bildung begriffen [ist], sofern wir alle unsere Vorurteile ständig erproben müssen. Zu solcher Erprobung gehört nicht zuletzt die Begegnung mit der Vergangenheit und das Verstehen der Überlieferung, aus der wir kommen.“<sup>21</sup>

Die Auseinandersetzung mit der kulturellen Vielfalt im globalen Horizont bzw. das Aufeinandertreffen von Individuum und globaler Kultur ist zunächst im Hier und Jetzt der eigenen Existenz nebst geschichtlicher Verankerung angesiedelt. Bei der Reflexion über die inhaltlichen Orientierungen eines Vorurteils ist der Einzelne immer eingebunden in eine Kommunikationsgemeinschaft, aus der wesentliche Grundzüge dieser Inhalte stammen und deren Praxisrelevanz in diesem Kontext gepflegt wird. Dennoch bleibt das Vor-Urteil in hohem Maße Folge einer individuellen Wahl. Verbindend mit anderen Menschen ist zunächst „nur“ das eher formale Interesse, mit Hilfe der materialen Ausrichtung eines jeweiligen Vorurteils an der Entschlüsselung und Gestaltung von Wirklichkeit mitzuwirken. Es geht in der Kommunikationsgemeinschaft immer um die Konstituierung eines Vorverständnisses, „das im Zu-tun-haben mit der gleichen Sache entspringt.“<sup>22</sup>

In welchem Sinne dieses Zu-tun-haben aus einer gemeinsamen Anstrengung und Verpflichtung hervorgeht, wird dann deutlich, wenn man sich die notwendige Erweiterung und existentielle Erdung des hermeneutischen Zirkels durch Gadamer in Erinnerung ruft. Die Zirkelstruktur wird danach nicht mehr ausschließlich auf der Gegenstandsebene angesiedelt, sondern in einer spezifischen Weise zur Signatur des Verhältnisses von Mensch und Mit-Welt. Der Mit-Welt wird eine eigene Bewegungsmächtigkeit zugeschrieben, die – sei sie vergangen, sei sie gegenwärtig – auf die Gegenwart, auf Wirkung und Rezeption, hinausläuft. Zugleich jedoch ist es der Einzelne, der sich mit einem spezifischen Interesse und der Reflexion formaler und materialer Dimensionen des Vorurteils auf die Sache hin bewegt. So kommt Gadamer zu der Formulierung: „Das Verstehen ist selber nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln.“<sup>23</sup> Es geht in letzter Konsequenz um ein „Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpretieren. [...] Der Zirkel des Verstehens ist also überhaupt nicht ein ‚methodischer‘ Zirkel, sondern beschreibt ein ontologisches Strukturmoment des Verstehens.“<sup>24</sup> Dieses ontologische Strukturmerkmal konstituiert das menschliche Sein als ein auf Verstehen ausgelegtes und zugleich angewiesenes Sein. Der Mensch kann im Sinne des hermeneutischen Zirkels qua Mensch-Sein nicht nicht-verstehen. Der Mensch kann nur besser oder schlechter verstehen. Dies aber hängt in letzter Konsequenz ganz wesentlich vom Grad der Bewusstheit der eigenen Vorurteilstruk-

<sup>21</sup> Gadamer 1975, S. 289.

<sup>22</sup> A. a. O., S. 278.

<sup>23</sup> A. a. O., S. 274 f.

<sup>24</sup> A. a. O., S. 277.

tur ab. Sich diese Vorurteilsstruktur zu vergegenwärtigen, ist der Kern aller Bildung im hermeneutischen Sinne. Die damit verbundene Kompetenz, mit sich selbst und der je eigenen Welt im Kopf umzugehen, ist – vom Individuum aus betrachtet – Grundlage für die Wahrnehmung der Mit-Welt sowie der Kommunikation mit derselben. In pädagogischer Hinsicht begründet – quasi von außen betrachtet – die Kompetenz im Umgang mit den je eigenen Vor-Urteilen maßgeblich die Differenz von Bildung und Unbildung, von Gebildet-Sein und Dumpfheit. Zweifelsohne muss ein bestimmtes Maß an Gegen-Ständlichkeit in der Bewusstheit der eigenen Vor-Urteile immer vorhanden sein, da ohne materiale Inhalte keine Weiterentwicklung der hermeneutischen Kompetenz denkbar ist. Die materiale Seite jedoch unterliegt Zufälligkeiten, Gelegenheiten und dem je individuellen Verstandesvermögen. Diese Seite kann immer nur exemplarisch entfaltet werden, so dass das zentrale normative Kriterium die radikale Offenlegung der formal-logischen und material-inhaltlichen Struktur und Gehalte der Vor-Urteile ist. Dieser Grundgedanke, dass dem Vor-Urteil eine konstitutive Bedeutung für das Sein zukommt, soll abschließend erläutert werden.

### Bildung als Zuhandenheit der (Vor)Urteile

Verbindet man die von Gadamer der Sache nach vollzogene Deutung des Vorurteils als Existential mit der polaren Grundstruktur des hermeneutischen Zirkels und bindet beides an das hier entfaltete Verständnis von „Bildung“ zurück, so ergeben sich eine Reihe von abschließenden Anschlussüberlegungen. Gebündelt werden diese Überlegungen in dem Problem, welche Binnendifferenzierung sich innerhalb des Bildungsgeschehens unter dem Vorzeichen der Selbst-Referentialität denken lässt. Damit verbunden ist die Frage, was für Folgerungen aus einer solchen Differenzierung für das pädagogische Handeln, also die Förderung von Bildung, gezogen werden können. In der elementaren Bedeutung von Vor-Urteilen für das Verständnis des Menschen als verstehendes Wesen sind mehrere Ebenen zu unterscheiden.

Zunächst: Wenn die Struktur von Urteil und Vor-Urteil im hermeneutischen Zirkel zum Sein des Menschen gehört, so ist auf einer grundlegenden *ersten Ebene* von einer Vorhandenheit der Vorurteilsstruktur an sich zu sprechen. Jeder Mensch ist in seinem Verstehen von Vor-Urteilen geleitet, Vor-Urteile sind ein konstitutiver Bestandteil des Verstehensprozesses, ohne Vor-Urteile (zunächst im formalen Sinne) bleibt Verstehen unverständlich. Die Vorhandenheit von Vor-Urteilen bezeichnet zunächst einen anthropologischen Sachverhalt im Vorfeld der Frage, inwiefern Hermeneutik bzw. der Aufbau hermeneutischer Kompetenz den Prozess der Bildung begründet. Für die Förderung von Bildung wäre mit Blick auf die daseienden und letztlich unhintergehbaren Vorurteile in der Terminologie Heideggers der Umschlag von der Vorhandenheit zur Zuhandenheit entscheidend. Mit anderen Worten bedeutet dies schlicht: Es geht im Bildungsprozess von außen betrachtet um eine Eintübung in den kritischen Umgang mit eigenen Vor-Urteilen. Dem Menschen muss insgesamt sowohl das „dass“ (erste Ebene) als auch die je individuell-konkrete

Beschaffenheit (zweite Ebene) der Vor-Urteilsstruktur einsichtig gemacht werden. Das „dass“ zielt auf die Einsicht in die Standpunktgebundenheit allen Erkennens an sich, weil Erkennen immer auf Verstehen basiert und diesem logisch nachgeordnet ist. Die Auseinandersetzung mit dem „dass“ zielt darauf, die Möglichkeiten und Bedingtheiten des Verstehens an sich und damit auch der Kommunikation zu bestimmen. Dies alles ist universalanthropologisch und bezeichnet die besagte erste Ebene der Bedeutung von Vor-Urteilen, auf der der Umschlag von Vorhandenheit in Zuhandenheit in der Einsicht in die Standpunktgebundenheit allen menschlichen Verstehens besteht.

Von dieser ersten Bedeutungsebene des Vor-Urteils als Existential lässt sich jedoch eine *zweite Ebene* unterscheiden. Auf dieser geht es um die materiale(n) Füllung(en) von Vor-Urteilen. Diese Ebene ist nicht universalanthropologisch, sondern pendelt zwischen Prägungen *sozialanthropologischer* und *individualanthropologischer Art*. Es sind zum einen die konkreten Geschichten der Mit-Welt, die den je eigenen Standpunkt und die in ihm mitgeführte Vor-Urteilsstruktur inhaltlich prägen. Dies wäre eine *sozialanthropologische Perspektive*, in der die unterschiedlichen Ebenen der Mit-Welt (von der Familiengeschichte über „Milieu“-Ausprägungen bis hin zu Erfahrungen kultureller Vielfalt im globalen Horizont) zusammenfließen. Die materialen Füllungen von Vor-Urteilen wären jedoch nur unzulänglich beschrieben, wollte man den je individuellen Akt der Vorurteilsbildung und Vorurteilspflege außer Acht lassen. In der *individualanthropologischen Perspektive* kommt die Freiheit des Menschen als verstehendes Wesen zur Geltung, sich zu den Geschichten, in die der Mensch verwoben ist, so oder so zu verhalten. Wollte man Bildung also auf der zweiten Bedeutungsebene entfalten, so wären aus der Binnenperspektive der Selbstreferentialität diese verschiedenen Einflussphären bis hin zur Freiheit des Menschen, sich zu diesen Sphären so oder so zu verhalten, zu thematisieren. Blickt man von außen auf diese Konstellation, so stellt sich die Problemlage in einer gewissen Weise pragmatischer dar. Von außen betrachtet ist diese materiale Füllung in unterschiedlicher Hinsicht thematisierbar.

Möglich ist eine *ethische Diskussion* um vertretbare und nicht-vertretbare Vor-Urteile (z. B. mit Blick auf die Rolle der Geschlechter, mit Blick auf universale Menschenrechte etc.). Was sind „gute“, d. h. sozial verträgliche oder gewünschte Vor-Urteile gerade im Horizont der Globalisierung? Welche Vor-Urteile müssen insbesondere wegen zu erwartender praktischer Folgeschäden kritisiert oder unterbunden werden? Dies ist von außen betrachtet eine ethische Diskussion, in die Vorstellungen der gesellschaftlichen Moral (z. B. hinsichtlich von Ausgrenzungen in Form von Diskriminierung, Rassismus etc.) bis hin zum Extremfall des Strafrechts (z. B. hinsichtlich der Vorstellungen von Sexualität oder der Vergangenheitsdeutung) einfließen. Es sind die Vor-Urteile im hermeneutischen Zirkel, an denen Bildung und Politik unter heutigen Vorzeichen der medialen und zumindest zum Teil auch realen Präsenz von Globalisierung zusammentreffen. Globale Bildung zielt in diesem Sinne immer auf eine Modifizierung bzw. Modellierung des Verstehens.

Denkbar ist jedoch auch eine *pädagogisch-bildungstheoretische Diskussion* der Möglichkeiten und Grenzen einer fördernden Begleitung des Bildungsprozesses.

Hier geht es dann um die didaktisch-methodische Frage, ob und inwieweit das Entstehen und der Wandel von Vor-Urteilen, inklusive der Kompetenz, die Vor-Urteile überhaupt als Vor-Urteile wahrzunehmen und eine entsprechende Haltung im Umgang mit denselben einzutüben, auf Bildungsimpulsen von außen beruhen und von außen angestoßen werden können. Anders formuliert: Welche Rolle spielt bei der Förderung von Bildungskompetenz die Steuerung von Lernprozessen, also Erziehung? An dieser Stelle ergibt sich also mit Blick auf die Selbstreferentialität im Bildungsgeschehen die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen einer Kopplung von Bildung und Erziehung, sind es doch Steuerungen von Lernprozessen, die eben jene Form der Selbstreflexion (eigenen Verstehens) in der Regel anregen. Die Formen der Lernsteuerung können personal oder strukturell, situativ oder vorgeplant sein – dies ist letztlich egal. Es kommt auf die Gerichtetheit der Lernsteuerung an. Diese hat mit Blick auf die zu initiiierende Selbstreflexion zum einen die Funktion, die Bedingungen eigenen Verstehens zu durchschauen, zielt in letzter Konsequenz jedoch natürlich auch darauf, die Vor-Urteile anderer Menschen angemessen verstehen und mit ihnen umgehen zu können. In dieser Hinwendung zum Anderen durch die Selbstreflexion hindurch kommt die Verbindung der beiden Pole des hermeneutischen Zirkels zum Ausdruck.

Fassen wir einige Punkte zusammen: Als Strukturprinzip einer Zuwendung zur kulturellen Vielfalt im globalen Horizont ist die *erste Ebene der Vorhandenheit* für das Verständnis des Menschen als verstehendes Wesen konstitutiv. Indem der Mensch sein Verstehen versteht, ist er in einem grundlegenden Sinne gebildet. Dies ist der eine, hier als Pol der Selbstreferentialität im hermeneutischen Zirkel beschriebene Aspekt von Bildung. Das Vorhandensein von Vor-Urteilen an sich gehört zu den ontologischen Merkmalen des menschlichen Daseins, die es in der menschlichen Existenz zu vergegenwärtigen gilt. Wenn die Rede von formaler Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch Sinn ergeben soll, so muss sie an dieser Stelle eingesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit der Vorhandenheit von Vorurteilen im hermeneutischen Zirkel kann als formale Bildung bezeichnet werden. Das Gewahrwerden der Vorurteilsstruktur im Verstehensprozess ist ein zu vermittelnder Bildungsgehalt, der quasi alternativlos und als Appell bzw. in Übungen in den Sich-Bildenden zu implementieren ist. Die geschichtliche Relativität des eigenen Verstehens und Handelns ist danach eine absolute Norm von Hermeneutik als Weltanschauung.

Die *zweite Ebene der materialen Beschaffenheit* von Vor-Urteilen und deren Reflexion ist ein Problem mit anderen Problemfokussierungen, die in der skizzierten Weise noch einmal differenziert werden müssten. Hier geht es nicht nur um den Umgang mit sich selbst (um diesen geht es selbstverständlich auch, wenn einem erst einmal gewahr wird, von welchen Vor-Urteilen man sich in der ein oder anderen Hinsicht bestimmen lässt), sondern auch um die Verbindung mit dem anderen Pol der Bildung, der Fremdreferentialität. Diese Fremdreferentialität aber kann nicht losgelöst von der Verbindung zur Selbstreferentialität betrachtet werden. Dies hat für das Verständnis von Bildung zur Folge, dass letztlich die Beschäftigung mit dem Selbst als ein solcher interner Bildungsgehalt zu betrachten ist, der allen anderen In-

Beziehung-Setzungen zu externen Bildungsgehalten vorausgeht, wenn er auch zugleich – gemäß der Zirkelstruktur – wieder von denselben mitbestimmt wird. Ebenso wie die Formel „formale Bildung“ gewinnt auch die Formel von „materialer Bildung“ erst im Rahmen von Bildung als Synonym für Hermeneutik eine angemessene Bedeutung. Die Bezeichnung „materiale Bildung“ zielt dann nicht mehr auf das „dass“ der Bedeutung von Vor-Urteilen, sondern auf die genannten Aspekte der materialen Beschaffenheit von Vor-Urteilen. Die eine Hinsicht materialer Bildung bezieht sich auf die analytische Kompetenz in der Selbstreferentialität. Hier geht es um die Klärung der Frage, warum welche Vor-Urteile in der eigenen Welt-Zuwendung leitend sind. Es geht um die Analyse der vorhandenen eigenen Bedingungen des Verstehens. In der anderen Hinsicht materialer Bildung geht es um die Erwägung von Alternativen und Erweiterungs- bzw. Veränderungsmöglichkeiten eigener Vor-Urteile in der Zuwendung zur Mit-Welt. Dies sind gleichermaßen ethische und pragmatische Fragen.

Zum Schluss: Die Überlegungen zum Bildungsbegriff sind auch ein Versuch, die eigene Skepsis hinsichtlich des Bildungsbegriffs als eines pädagogischen und vor allem politischen Schwamms, der alles Mögliche und Unmögliche aufzusaugen vermag, zu überwinden. Insbesondere die Frage, was denn „Bildung“ in anthropologischer Hinsicht so zu beschreiben vermag, dass das Bildungsgeschehen „operativ“ denkbar wird, war immer ein Kernproblem der Theorie und Praxis. „Erziehung“ erscheint dagegen klar, vor allem auch „wissenschaftlich“ bestimmbar. Die Frage ist: Gibt es eine Bestimmungsmöglichkeit des Begriffs „Bildung“, der gerade auch im Horizont der Globalisierung anthropologisch (und von dort aus sozial – und nicht umgekehrt) geerdet werden kann? Der hier illustrierte Gedanke, Bildung von einer Analyse des Verstehens abzuleiten und als Synonym für die (Aus)Bildung hermeneutischer Kompetenz zu betrachten, scheint mir – in aller Vorläufigkeit – die einzige Möglichkeit zu sein, dem Begriff „Bildung“ ein operationales Fundament zu verleihen. Konstitutiv für dieses Bildungsverständnis ist die Unhintergebarkeit und in gewissem Sinne auch Unzugänglichkeit der Freiheit jedes Individuums. Das Modell „Bildung“ geht von dieser Freiheit aus und proklamiert gleichzeitig die Verantwortung, die das Individuum angesichts dieser Freiheit für die je individuelle Gestaltung des eigenen Lebenslaufs hat. Dies geschieht nie jenseits einer konkreten sozialen Eingebundenheit, in der es von außen betrachtet das Problem von Chancen und Benachteiligungsstrukturen kritisch zu reflektieren und sozial zu gestalten gilt. Die moderne Kultur europäischen Zuschnitts geht in allen Brechungen und Gefährdungen von der potentiellen Autonomie und Freiheit des Individuums aus. Allerdings zugleich: Es gibt keine vor-soziale Individualität jenseits von Geschichte und konkreter kultureller Einbindung des Menschen. Dies kommt im Prozess der Bildung in der zirkulären Verflechtung der beiden Pole des hermeneutischen Zirkels – Selbstreferentialität und Fremdreferentialität – zum Ausdruck. Beide Pole sind auf den kritischen Umgang mit (eigenen) Vor-Urteilen angewiesen. Der Mensch soll seiner selbst ansichtig werden – in allen Möglichkeiten und Bedingtheiten. Deswegen geht es bei Bildung um die Reflexion von Vor-Urteilen. Eine Orientierung angesichts kultureller Vielfalt und des Zwanges, sich in dieser Vielfalt zu vergewissern, ist oh-

ne die vorgängige Vor-Urteilsstruktur des Verstehens gar nicht denkbar. Die Schulung hermeneutischer Kompetenz ist der Kern des bzw. das Synonym für das Bildungsgeschehen. Die entscheidende Operation des Bildungsgeschehens findet im Individuum statt und kann von außen nur angestoßen, inspiriert werden. Dieser Prozess ist zwar scheinbar primär auf die Selbstreferentialität ausgelegt. Dies ist jedoch nur der logische Anker, weil Bildung ein zirkuläres Geschehen und immer zugleich für die Fremdreferentialität richtungsweisend ist. Es gibt kein Verstehen jenseits von Vor-Urteilen.