



Leseprobe aus Schröder, Ganss, Klein und Koerrenz,
Verstehende Bildungsforschung, ISBN 978-3-7799-7632-5
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7632-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7632-5)

Inhalt

Zur Einführung	
Verstehende Bildungsforschung	7
Anthropologie und Bildung	
Der Mensch als Natur- und Kulturwesen. Bildungstheoretische Perspektiven <i>Katja Grundig de Vazquez</i>	12
Antisemitismus als Testfall für Bildung <i>Christoph Schröder</i>	26
Anthropologie und Lebenslauf	
Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Zeiterfahrung <i>Clemens Klein</i>	40
Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Raumerfahrung <i>Johanna Lehmann</i>	51
Anthropologie und Selbstkonstruktionen	
Pluralität als Selbst- und Weltverhältnis <i>Lena Köhler</i>	58
Geschlecht als Selbst- und Weltverhältnis <i>Sarah Ganss</i>	72
Anthropologie und Demokratie	
Konflikt als Grundmodell demokratischen Miteinanders <i>Ilka Hameister</i>	86
Skepsis als Grundmodell demokratischen Handelns <i>Pia Diergarten</i>	98

Anthropologie und Digitalisierung

Algorithmen und Menschenwürde

Till Buchinger

114

Das (neue) Mensch-Maschinen-Verhältnis und Menschenwürde

Siyuan Xu

128

Stichworte

Verstehende Bildungsforschung

Ralf Koerrenz

140

Angaben zur Person

157

Zur Einführung

Verstehende Bildungsforschung

Verstehende Bildungsforschung gründet auf der doppelten anthropologischen Prämisse, dass Menschen lernen und dass es einen spezifischen Umgang des Menschen mit seinem eigenen Lernen gibt. Dieser spezifische Umgang äußert sich darin, dass der Mensch sich verstehend sowohl zur Umwelt als auch gegenüber sich selbst verhalten kann. Diese Möglichkeit, aber evolutionär auch Notwendigkeit ist wiederum mit zwei weiteren, komplexen und uneindeutigen anthropologischen Signaturen verbunden: Der Mensch kann sich (in einem bestimmtem Maße) frei zu seinem Lernen verhalten – der Mensch muss (in der Regel) sein Lernen und die daraus resultierenden Formen der Redens, Verhaltens und Handelns verantworten.

Diese Spannung zwischen Freiheit und Verantwortung zeichnet den Menschen aus. Der Umgang mit Lernen angesichts von Freiheit und Verantwortung verweist unter den Prämissen einer anthropologisch gelesenen Dialektik der Aufklärung auf eine bestimmte Konzeption von Bildung. Es geht in Bildung um eine, aus Freiheit zu verantwortende, Handlung. Anders formuliert: Es geht in Bildung um eine kritisch zu reflektierende Operation. Bildung beschreibt in diesem Sinne den reflexiven Umgang des Menschen mit sich selbst und die Steuerung des eigenen Lernens in der Banalität und Realität des Alltäglichen. Dieser reflexive Umgang des Menschen mit sich selbst ist nicht naiv als ungebrochen, uneingeschränkt und unvermittelt denkbar. Eine anthropologisch gelesene Dialektik der Aufklärung nötigt zu einer Auseinandersetzung mit den individuell-biografischen sowie kulturell-gesellschaftlichen Entfremdungsspuren im eigenen Selbstverhältnis. Ein solch kritisch-operatives Verständnis wendet sich gleichzeitig gegen zwei einander gegenüberstehende Deutungsmuster von Bildung. Das kritisch-operative Verständnis von Bildung ist skeptisch sowohl gegenüber idealistischen als auch durch Vermessung quantifizierbaren Vorstellungen von Bildung.

In der anthropologisch gelesenen Dialektik der Aufklärung müssen die kulturellen wie gesellschaftlichen Bedingtheiten und Bedingungen, in denen sich Bildung durch Menschen vollzieht, berücksichtigt werden. Verstehende Bildungsforschung als ein pädagogisches Modell identifiziert zum einen Verstehen als (selbst)kritische Dimension von Bildung, insofern über Verstehen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Positionalität und Perspektivität geführt wird. Zum anderen bringt sie wissenschaftstheoretisch aus einer Beobachterperspek-

tive gleichzeitig Verstehen als grundlegende Form der Erforschung von Bildung zur Geltung.

Den Kontext des vorliegenden Bandes bildet die Arbeit an dem 2008 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena gegründeten Institut für Bildung und Kultur. Das Institut hat sich als eine gleichermaßen offene wie der Kritik im Sinne einer Dialektik der Aufklärung verpflichtete Werkstatt etabliert. Ein früherer Werkstattbericht war 2022 unter der Autorenschaft von Ralf Koerrenz, Pia Diergarten, Sarah Ganss, Clemens Klein, Lena Köhler und Christoph Schröder bereits unter dem Titel „Vergleichende Pädagogik als politische Praxis“ (Weinheim: Beltz Juventa) publiziert worden. Der vorliegende Band führt in die wechselseitige Bestimmung von Verstehen – Bildung – Forschen anhand exemplarischer Zusammenhänge ein, die jeweils in einer Tandemstruktur von unterschiedlichen Standpunkten aus erörtert wurden.

Anthropologie und Bildung: *Katja Grundig de Vazquez* stellt in ihrem Beitrag zum Thema „*Der Mensch als Natur- und Kulturwesen. Bildungstheoretische Perspektiven*“ die anthropologische Ausrichtung von Bildung und Bildungsforschung mittels einer biozentrischen Perspektive zur Diskussion. Aus biozentrischer Perspektive sei der Mensch eingebunden in eine Gemeinschaft des Lebendigen und müsse aus dieser Gemeinschaft heraus das eigene Handeln begründen und bewerten. Die leitende Maxime sei dabei die gemeinsame Würde des Lebendigen sowie die Schaffung lebenswürdiger Bedingungen für alle Mitglieder dieser Gemeinschaft. *Christoph Schröder* bespricht in seinem Beitrag „*Antisemitismus als Testfall für Bildung*“. Dabei diskutiert Schröder zunächst, welcher pädagogische Kernbegriff innerhalb der antisemitismuskritischen Forschung dominiert und wie dieser inhaltlich bestimmt wird. Er wird weiter darauf verweisen, dass bereits mit einer klaren inhaltlichen Trennung zwischen Erziehung und Bildung, die (oft überzogene) Erwartungshaltung an antisemitismuskritische Ansätze in der pädagogischen Praxis zielführender systematisiert werden könne. Dieser Systematisierung stehe jedoch die Überlegung voran, Antisemitismus als eine bestimmte Art destruktiven Lernens zu verstehen. Im Anschluss skizziert Schröder erste Ansätze einer antisemitismuskritischen Bildungstheorie.

Anthropologie und Lebenslauf: *Clemens Klein* rekonstruiert „*Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Zeiterfahrung*“ am Beispiel der Zeitphilosophie Paul Ricoeurs mit einem besonderen Schwerpunkt auf dem Aspekt der Generativität. Ausgehend von dem Gedanken, dass pädagogische Wirklichkeit als ein Nebeneinander verschiedener Zeithorizonte beschrieben werden kann, argumentiert Klein, dass Erzählungen zwischen den Generationen als Verantwortungstransfer zu deuten seien. Als Vermittlung zwischen den Zeiten müsse das Erzählen daher als zentraler Aspekt einer Verstehenden Bildungsforschung bestimmt werden. *Johanna Lehmann* fokussiert in ihrem Beitrag „*Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Raumerfahrung*“ die gesellschaftliche Produktion des Raums anhand der Theorie von Henri Lefebvre. Für den bildungstheoretischen

Zusammenhang arbeitet Lehmann heraus, dass gemachte eigene Erfahrungen und die Erfahrungen anderer beeinflussen, wie Menschen Raum wahrnehmen und erfahren. Über die Reflexion der eigenen Raumerfahrung(en) könne die individuelle Perspektivität und Positionalität auch als Gegenstand für die pädagogische Praxis diskutiert werden.

Anthropologie und Selbstkonstruktionen: Unter Bezugnahme auf Hannah Arendt und Richard Rorty setzt sich *Lena Köhler* in ihrem Beitrag über „*Pluralität als Selbst- und Weltverhältnis*“ mit der unhintergehbaren Eingebundenheit des Menschen in die eigenen Weltverhältnisse auseinander. Diese können zwar mit Bildung erweitert, verändert und verstanden werden. Ein Loslösen aus den eigenen Weltverhältnissen ist jedoch nicht denkbar. Darauf aufbauend arbeitet Köhler heraus, dass sowohl Rorty als auch Arendt mit ihren Gedanken zu Positionalität und Pluralität Lern- und Verstehensprozesse auf der Möglichkeit des Perspektivwechsels durch Einbildungskraft und das hermeneutische Gespräch gründen. *Sarah Ganss* geht in ihrem Beitrag „*Geschlecht als Selbst- und Weltverhältnis*“ der Frage nach, inwieweit eine vermeintliche unhintergehbare Differenzkategorie wie das Geschlecht zum Verstehen führt und, fast gleichzeitig, des Verstehens bedarf. Ganss zeigt auf, dass das Verhältnis von Geschlecht und Weltverhältnis zeiträumliche Bewegungen prägt und wie das Verhältnis von Geschlecht und Selbstverhältnis auf die Beweglichkeit und Bewegtheit des Subjekts zielt.

Anthropologie und Demokratie: *Ilka Hameister* reflektiert in ihrem Beitrag „*Konflikt als Grundmodell demokratischen Miteinanders*“ Bonnie Honigs Frage nach der Existenz von Demokratiegenres. Dafür werden zwei Grundmodelle des Konflikts als demokratisches Miteinander gegenübergestellt: Ein positiv-affirmatives bzw. ‚romantisches‘ und ein negativ-skeptisches bzw. ‚tragisches‘ Grundmodell. Hameister erörtert, dass beide Modelle unterschiedlichen Anthropologien folgen und auf der Grundlage ihrer differentiellen Pluralitätsverhältnisse unterschiedliche Konfliktqualitäten in den Mittelpunkt rücken, aus denen sich unterschiedliche Anforderungssituationen für das Lernen an und durch Konflikte ableiten lassen. *Pia Diergarten* macht in ihrem Beitrag „*Skepsis als Grundmodell demokratischen Handelns*“ deutlich, dass die Thematisierung von Skepsis im pädagogischen Kontext auch bedeutet, den Blick auf die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikation über öffentliche Angelegenheiten zu richten. Diese Angelegenheiten seien nicht angemessen zu lösen, wenn Kommunikation allein auf Konsens ziele. Vor dem Hintergrund der postmodernen Philosophie Jean-François Lyotards und dessen expliziter Dissensorientierung interpretiert Diergarten Skepsis als Gesprächsstrategie im Angesicht des medialen Wandels.

Anthropologie und Digitalisierung: *Till Buchinger* ordnet in seinem Beitrag „*Algorithmen und Menschenwürde*“ zunächst gegenwärtige Diskussionen und Missverständnisse zum Thema Algorithmen aus bildungstheoretischer Perspek-

tive ein. Von dem Verständnis von Algorithmen als Regelsystem gibt Buchinger zu bedenken, dass diese Regelsysteme im Digitalen die Würde des einzelnen Menschen insofern konfliktieren, als dass sie in ihrer Form die plurale Realität menschlichen Zusammenlebens auf bestimmte Muster reduzieren. Es müsse daher eine kontinuierliche kritische Überprüfung des verwendeten Datenmaterials eingeübt werden. *Siyuan Xu* analysiert in seinem Beitrag „*Das (neue) Mensch-Maschinen-Verhältnis und Menschenwürde*“ unser gegenwärtiges Verhältnis zur Technik. In einer Unterscheidung zwischen traditioneller und moderner Technik spricht sich Xu dafür aus, menschliches Lernen mit moderner Technik bewusster aus hermeneutischer und ethischer Perspektive zu betrachten. Dafür werden unter anderem die Ansätze Martin Heideggers und Otto Friedrich Bollnows beleuchtet.

Abgerundet wird der Band durch allgemeine Überlegungen von Ralf Koerrenz unter dem Stichwort „*Verstehende Bildungsforschung*“. Hierbei knüpft er an seine Arbeiten zu einem kritisch-operativen Verständnis von Bildung (*Bildung. Eine Theorie der Postmoderne*. Weinheim/Basel: Beltz 2022), von Erziehung (*Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung*. Weinheim/Basel: Beltz 2023) sowie seine Überlegungen zum Hermeneutischen Zirkel (In: *Pädagogische Rundschau*, Heft 2, 77. Jahrgang, 2023, S. 135–163) an. Das Leitmotiv einer anthropologisch gelesenen Dialektik der Aufklärung führt ihn zu der Unterscheidung von vier Formen des hermeneutischen Zirkels, wobei insbesondere der dritte und vierte Zirkel der Existenzhermeneutik zu unterscheiden sind.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen zurück auf die Konferenz „*Verstehende Bildungsforschung*“, die im Februar 2023 an der Friedrich-Schiller-Universität stattgefunden hat. Die Tagung wurde konzipiert von Mitarbeiter:innen des Projekts *Globale und Postkoloniale Bildung* im Rahmen des Teilvorhabens *Lehrkräfte als Agenten der Demokratie* sowie dem Forschungs- und Doktorandenkolleg *Bildung.Forschung.Dialog*. Beide Projekte sind Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Professionalisierung von Anfang an im Jenaer Modell der Lehrerbildung*. Beteiligt an der Organisation und Durchführung der Tagung war außerdem das Kolleg für Globale Bildung am Institut für Bildung und Kultur.

Die Herausgeber:innen bedanken sich herzlich bei Hannah Wiese für die vielfältigen Korrekturarbeiten, die mit der Erstellung des Manuskripts verbunden waren.

Jena, im Sommer 2023

Christoph Schröder

Sarah Ganss

Clemens Klein

Ralf Koerrenz

Anthropologie und Bildung

Der Mensch als Natur- und Kulturwesen

Bildungstheoretische Perspektiven

Katja Grundig de Vazquez

1 Zur Einleitung: Bildungsbegriff und evolutionäres Paradigma

Die hier vorgebrachten Perspektiven schließen zunächst an ein Verständnis von Bildung an, das diese im Sinne von Aufklärung durch Freiheit und Verantwortung, Autonomie und Mündigkeit als Maßgaben bestimmt sieht (vgl. dazu Koerrenz 2022). Bildung meint so einen anthropologischen Modus, der aus bestimmten Gegebenheiten des Mensch-Seins auf bestimmte Modi des Lernens, Verstehens und Urteilens verpflichtet. Bildung wird verstanden als operative Ethik des Lernens und Verstehens, als das Sein in, das Wahrnehmen und Einlösen von Freiheit und Verantwortung im kontinuierlichen kritischen Hinterfragen kultureller und persönlicher Narrative und Vor-Urteile.

Der aufklärerische Anspruch an Lernen und Verstehen in Freiheit und Verantwortung zeitigt sich wesentlich im selbstreflektierenden Urteilen über, Umgang mit und Gestalten von einem Komplex aus Narrativen, Vor-Urteilen und Verhältnissen, in die Menschen eingebunden sind und in und durch die sie Verantwortung für sich und andere – im doppelten Wortsinn – *wahrnehmen*.

Bildung, Freiheit und Verantwortung bestimmen sich dabei nicht aus konkreten Verhältnissen, auch wenn Menschen sich immer in Verhältnissen bestimmen. Warum, wann, wem oder für was ein Individuum verantwortlich ist, bestimmt sich systematisch aus dem Verhältnis von Lernen und Verstehen, Freiheit und Verantwortung. Um sich dieser Bestimmung weiter anzunähern, wird hier die These zugrunde gelegt, dass Menschen in eine Gemeinschaft des Lebendigen, dem eine gemeinsame Würde des Lebendigen zukommt, eingebunden sind und dass sich von dieser Einbindung her sowie die Würde des Menschen als auch die Maßgaben von Bildung als operative Ethik bestimmen. Mit dieser These, die ähnlich auch in der Tierethik vertreten wird (vgl. Borchers 2018b, S. 342 f.), zum Beispiel bereits durch Schweitzer (1918/1988), soll für eine biozentrische Perspektive (vgl. Bruckner/Kallhoff 2018) auf eine anthropologische Bestimmung der Verantwortung von Menschen argumentiert werden. Dabei wird berücksichtigt, dass Perspektiven, die eine gemeinsame Würde des Lebendigen annehmen, in der Regel als utopistisch markiert werden (vgl. Borchers 2018b, S. 342 ff.). Das Utopische solcher Perspektiven ergibt sich allerdings vor allem aus strukturellen Schwierigkeiten und affektiven wie egoistischen Bedürfnissen, die in der Aushandlung und Gestaltung gemeinsa-

mer Lebenswelten notwendig eine maßgebliche Rolle spielen. Die Einsicht darin, dass realiter „ein richtiges Leben [...] als ein möglichst lebensbewahrendes und lebensförderndes Arrangement nur im Falschen des Vorläufigen denkbar und gestaltbar [ist]“ (Koerrenz 2022, S. 93 – III 6.29.), verweist auf die Unmöglichkeit idealer Lebenswelten. Aber auch angesichts der Unmöglichkeit, den Maßgaben von Bildung in Sein und Tun vollkommen gerecht zu werden, bleiben die Maßgaben als solche bestehen und erfüllen eine konkrete Funktion als Prüfstein von und ethische Aufforderung an Sein und Handeln in individuellen und gesellschaftlichen Kontexten. Die Annahme ist, dass für das ständige Streben nach lebenswürdigen Bedingungen für *alle* Mitglieder einer Gemeinschaft, die einander in Freiheit und Verantwortung verbunden sind, im Zeichen von Aufklärung von einem ethischen Anspruch ausgegangen werden muss, der unter stets nicht idealen Bedingungen über Bildung auf die Würde des Lebendigen verpflichtet.

Die Argumentation wird aus der Perspektive einer evolutionären Anthropologie entfaltet. Dies bedeutet nicht, für bildungstheoretische Überlegungen schlicht Anleihen zum Beispiel bei Erkenntnissen einer evolutionstheoretischen Biologie zu nehmen. Pädagogische, hier bildungstheoretische Überlegungen, werden vielmehr aus einem grundständig evolutionsbezogenen Denken heraus entwickelt, das davon ausgeht, dass anthropologische, mithin auch pädagogische Phänomene nur evolutionstheoretisch verstanden werden können (vgl. Nipkow 2002, S. 673 ff.; Treml 2002, S. 656 ff.). Natur und Kultur als natürliche Variante(n) gemeinschaftlicher Lebensarrangements werden als in Ko-Evolution stehend begriffen (vgl. ebd.). Entsprechend wird in der Argumentation zu den Maßgaben von Bildung zur Aufklärung ein Kulturbegriff einer westlichen Epoche der Aufklärung, der von einer binären Differenz von Natur und Kultur ausgeht (vgl. u. a. Kirchhoff 2020), verworfen.

Evolution wird hier in einem weiten Begriff als kontinuierliche Entwicklung von Varianten des Lebendigen verstanden. Evolution wird *nicht* gedacht als kontinuierliche *Höherentwicklung*, *Optimierung* oder *Verbesserung* von Varianten des Lebendigen. Entwicklungen von Varianten werden nur bedingt als Anpassungen verstanden; Varianten, so die Annahme, können sich entwickeln und erhalten, soweit sie dem Überleben von Individuen nicht abträglich sind. Zunächst werden Varianten also schlicht als *Veränderungen* gedacht. Veränderungen werden *nicht* gedacht als Abweichungen von einer Norm. Varianz des Lebendigen wird gedacht als *einzig* Norm.

2 Hermeneutische Weltdeutung und hermeneutisches Potenzial

Diese Überlegungen greifen in kritischer Perspektive grundlegende Gedanken der Bildungstheorie von Ralf Koerrenz auf. Bildung wird verstanden als ethisches und operatives pädagogisches Modell, das Bildung als Praxis dem Aushalten der

Entfremdung und Fragmentierung des Selbst unter Anerkennung der Pluralität des Lebensmöglichen und der kritisch-operativen Bearbeitung gedeuteter Normalität im Sinne von Aufklärung verpflichtet sieht. Menschen sind zu Bildung befähigt, denn sie zeichnen sich im Allgemeinen durch Freiheit, Verantwortung und ein besonderes hermeneutisches Potenzial aus, was dadurch gekennzeichnet ist, dass das Selbst und die Welt in vier existenzhermeneutischen Bezugsdimensionen (bzw. vier Hermeneutischen Zirkeln) reflektiert werden kann: in den Bezügen von Teilen zum Ganzen, in den Bezügen eines Ganzen zur Umwelt und in den Deutungen – bzw. den Deutungen der Deutungen – von Welt im Bezug zum Selbst. Im letzten Falle kann Verstehen einerseits unter der Maßgabe der Sachgemäßheit unter die Deutungshoheit von als objektiv angenommenen Entitäten von Welt gestellt werden; Verstehen wird bemessen daran, ob und wie weit es sich an ein Aufgehen in oder eine Erkenntnis von etwas, wie es *wirklich* sei annähern kann. Andererseits kann Verstehen als eine kulturelle Praxis reflektiert werden, die Deutungsmuster von Welt generiert. Wie Welt gedeutet, wahrgenommen und gestaltet wird, was als normal gilt, liegt somit in der Verantwortung des Individuums. Welt wird verstanden in Deutungsmustern bzw. Narrativen. Welche Narrative ich aufstelle, welchen ich folge, wie und ob ich sie hinterfrage, verweist stets auf mich zurück, auf meine Vor-Urteile im Bezug zur Welt und auf meine ethische Verantwortung für die Normalität von Lebenswelten.

Dieser vierte hermeneutische Zirkel wird hier nun bildungstheoretisch zweifach ausgedeutet: Erstens, methodisch-hermeneutisch als paradigmatischer Zugang zur Deutung von Welt, als postmodernes Paradigma der Argumentation zur verstehenden Deutung von Bildung im Zusammenhang mit Lernen und Verstehen, mit Freiheit und Verantwortung. Zweitens, evolutionstheoretisch zur Begründung einer Würde des Lebendigen als eine besonders komplexe Ausprägung von hermeneutischem Potenzial, das Lebewesen als Deutungszugang zur Welt herausbilden können.

Voraussetzung für dieses Potenzial, wie für solche Deutungen von Welt, ist das Moment der Freiheit, das sich im einfachsten Sinne darin bestimmt, dass ein Wesen nicht statisch ist in seinem Sein, sondern dass es sich in Reaktion auf Wahrnehmungen von der Welt und sich selbst *zu sich selbst* und der Welt verhalten kann, und zwar so, dass dieses Verhalten nicht kausal im Sinne eines einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzips quasi technologisch vorbestimmt ist, sondern dass es aus der eigenen Auseinandersetzung mit der Welt resultiert – also auch ganz anders sein könnte. Das Potenzial zu solchem Verhalten geht auf die Fähigkeit zurück, lernen zu können. Freiheit bestimmt sich mithin aus der Fähigkeit zu lernen. Da das Selbst sich frei zu seinem Lernen verhalten kann, ist es für sein Lernen und dessen (Ver-)Äußerungen verantwortlich zu halten. Lernen befähigt *grundsätzlich*, im individuellen Fall je nach hermeneutischem Potenzial *tatsächlich* zu verstehen. Verstehen setzt ein, wenn Informationen und Wahr-

nehmungen systematische, rationale und emotionale Bedeutungen zugeschrieben werden, die sich zu Deutungen von Welt verdichten. Je nach individuellem hermeneutischem Potenzial sind Individuen für diese Weltdeutungen und das aus ihnen resultierende Verhalten nicht nur in einem vor-moralischen Sinne verantwortlich. Individuen, die über das Potenzial zur kritischen Selbst- und Weltreflexion verfügen, können ethisch als in der Verantwortung gesehen werden, von ihrer Freiheit Gebrauch zu machen, Vor-Urteile kritisch zu hinterfragen und Lernen und Verstehen als einen Prozess kontinuierlicher kritischer Reflexion in Verwerfung und Herausbildung von Vor-Urteilen zu gestalten. In solcher Art Freiheit zu kritischer Verantwortung begründet sich eine vielschichtige Entfremdung von Normalität. Individuen sind erstens als Selbst der Welt, ihren Dingen und Verhältnissen gegenüberstehend als *Teil der Welt* ein anderes als diese Welt. Sie treffen zweitens in der Welt auf andere Individuen, die ihnen fremd sind *als Andere*. Drittens verhalten sie sich zu sich selbst als Teil der Welt, in der sie sich nur bedingt als Ich äußern können. Das Selbst kann im Außen nur als Ich wahrgenommen werden und ist dem Ich umso mehr entfremdet, je weniger es von sich selbst über das Ich preisgeben kann oder will. Ich-Äußerungen des Selbst und der Anderen prägen alle Weltdeutungen, Zuschreibungen von Normalität und wahrgenommene Weltverhältnisse. Es liegt in der Verantwortung des Individuums unter Wahrnehmung der eigenen Freiheit, die eigene und fremde Entfremdung und das Fremde anzuerkennen und in kritischer Reflexion der Ausdeutungen von Normalität zu versuchen, möglichst lebenswürdige Bedingungen für *alle* zu schaffen. Dies schließt notwendig ein, dass eine Freiheit des Fremden grundsätzlich vorausgesetzt wird. Eine solche Verantwortlichkeit beschreibt die Maßgabe dessen, was hier als Bildung verstanden wird. Sie kommt bildsamem Individuen zu, solchen, die hermeneutisch zu kritischer Selbst- und Weltreflexion befähigt sind.

3 Würde als Maßgabe

Prüfstein ethischer Verantwortung ist die Würde des Lebens. Würde bedinge sich aus der Maßgabe der Achtung für ein Sein. Ethisch-ästhetisch begründet verweist das Prinzip der Achtung auf eine Deutung, dass etwas, hier einem Lebenden, ein Sein zukomme, das in keinem fest-stehenden Zustand statisch ist, sondern in dem sich unterschiedliche Zustände des Seins, hier des Er-Lebens, einstellen können, die als besser oder schlechter bewertet werden können. Als ein gerichtetes Prinzip, jemanden oder etwas zu achten, verweist es darauf, dass solche Seins-Zustände wesentlich durch Entscheidungen, Handlungen und Verhalten von anderen beeinflusst werden können. Das Prinzip der Achtung gewinnt nur Bedeutung im Entweder-Oder von Be-Achtung oder Miss-Achtung. Die Güte der Zustände bemisst sich dabei in unterschiedlichen Maßen an Leiden

oder Erleiden. Die Wandelbarkeit des Seins eines Lebenden verweist auf ein Element der Freiheit; im einfachsten Sinne auf die Freiheit des Lebendigen, die im Potenzial alles Lebendigen zu steter Wandelbarkeit und zum Lernen liegt. Freiheit als grundsätzliche Befähigung zur Einlösung unterschiedlicher natürlich möglicher Zustände ist unabdingbarer Bestandteil des Lebens. Die Achtung eines lebendigen Seins bemisst sich nach der Achtung für sein Leben und mithin nach der Achtung seiner Freiheit. Leiden und Erleiden erwachsen für ein Lebendiges aus Widerständen gegen, Missachtungen von und Beeinträchtigungen für sein Leben und seine Freiheit. Sämtliche Spielarten physischen, psychischen, emotionalen oder wie auch immer gearteten Leidens und Erleidens lassen sich darauf zurückführen. Ethische Verantwortung erwächst also aus der Maßgabe der Wahrung der Würde des Lebendigen. Verantwortliche Gestaltung von Lebenswelten ist nur „im Falschen des Vorläufigen“ (Koerrenz 2022, S. 93 – III 6.29.) möglich. Die Maßgabe rechnet ein, dass unter realen Bedingungen eine absolute Vermeidung von Leiden oder Erleiden utopisch ist; aber sie bleibt Maßgabe. Dabei kann diese Verantwortung nicht bei der Wahrung von Menschenwürde enden oder sich auf menschliche Würde in anderer Qualität beziehen. Wenn es darum geht, (mensen-)lebenswürdige Bedingungen von Normalität zu schaffen, muss *eine* Würde *alles* Lebendigen als Maßgabe gelten. Dazu verpflichtet uns eine gemeinsame Geschichtlichkeit einer Gemeinschaft des Lebendigen.

4 Lernen und Verstehen in der Gemeinschaft des Lebendigen

Lernen und Verstehen bedingen als Voraussetzungen von Bildsamkeit und Bildung Verantwortung und sind universale Eigenschaften des Lebendigen. Sie veräußern sich in unterschiedlichen hermeneutischen Potenzialen und deren Ausprägungen in der Evolution des Lebens und in Entwicklungsstadien von Individuen. Die Verteilung hermeneutischer Potenziale kann dabei nicht über die Grenzen zwischen verschiedenen biologischen Arten beschrieben werden. Lernen und Verstehen sind grundlegende natürliche Eigenschaften des Lebendigen und zunächst einmal *auch* menschliche Eigenschaften.

Im Allgemeinen lernen alle Menschen und weisen ihren Wahrnehmungen Bedeutungen zu, die ihr Verhalten beeinflussen. Dabei verfügen sie über unterschiedlich ausgeprägte hermeneutische Potenziale. Manche (z. B. Säuglinge, traumatisierte oder versehrte Personen) sind aus physiologischen oder psychologischen Gründen im Vergleich zum allgemein menschenüblichen Maße zeitweise oder dauerhaft im Lernen und Verstehen stark eingeschränkt. Sie können nicht, oder nur bedingt, verantwortlich gehalten werden. Nahezu alle Menschen zeigen aber einfache Formen von Lernen und Verstehen, zum Beispiel als emotionale, vorreflexive Zuschreibungen von Bedeutung. Solche einfachen Lernformen sind aber auch anderen Lebewesen zu eigen. Selbst Einzeller schreiben

Wahrnehmungen Bedeutungen zu, in dem Sinne, dass sie lebensförderliche von lebensbedrohlichen Erfahrungen unterscheiden, zukünftiges Verhalten aufgrund solcher Erfahrungen möglichst lebensförderlich gestalten und erlerntes Verhalten sogar weitergeben können (vgl. Vogel/Dussutour 2016, o. S.). Insbesondere Wirbeltiere beherrschen auch komplexere Formen des Lernens und Verstehens und inzwischen ist gut belegt, dass auch Tiere Kulturalität und Kulturen ausbilden (vgl. z. B. Brakes et al. 2021; Whiten 2021), bis hin zur Herausbildung verschiedener Traditionen und Subkulturen (vgl. Whiten 2021, S. 1), zumindest wenn Kultur in einem weiten Sinne als „absichtsvoll gestaltete und tradierte Formen von Sozialität“ (Koerrenz 2022, S. 177 – VI 3.39.) begriffen wird: Gruppen oder Individuen geben nicht ererbte Technologien, soziale Verhaltensweisen oder Nahrungsvorlieben generationsübergreifend weiter und variieren diese (vgl. Whiten 2021, S. 1; Taylor 2021). Verhaltensweisen, die lange Zeit als angeboren oder instinktiv angenommen worden sind, lassen sich zum Beispiel durch Brut- und Nestpflegeversuche mit artfremden Jungtieren als sozial erlernt nachweisen (vgl. ebd.). Manche Arten oder Individuen nutzen Werkzeuge auf eine komplexe Weise, die nicht nur den variablen Gebrauch unterschiedlicher Werkzeuge, sondern auch deren zielgerichtete Herstellung einschließt (vgl. ebd., S. 4). Viele Tiere verfügen über Formen von Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. z. B. Plotnik/de Waal/Reiss 2006; Plotnik/de Waal 2014). Sie können lustbetonte Tätigkeitsoptionen wählen, die über reine Bedürfnisbefriedigung hinausgehen (vgl. Burghardt 2005; Burghardt 2015; Pilley/Reid 2011) und weisen komplexe, erlernte und variable Formen der Lautäußerung und Kommunikation auf, die als Vorstufen kontextfreier, das heißt menschlicher Sprache angesehen werden können (vgl. Kershenbaum 2014). Manche dieser Kommunikationsformen weisen eine Variabilität auf, wie sie kontextfreier Sprache eigen ist. Manche Individuen kreieren neue Lautäußerungen und Lautfolgen im Rahmen des physiologisch möglichen Spektrums, die nicht zur Kommunikation mit Vertretern der eigenen Art, sondern zur Verständigung mit anderen Arten (oftmals Menschen) genutzt werden (vgl. Stoeger/Baotic 2021; vgl. Stoeger/Baotic/Heilmann 2021).

Tiere zeigen also hermeneutisches Potenzial in unterschiedlichen Dimensionen. Sie können Beziehungen von Teilen zum Ganzen herstellen und weisen Dingen in Beziehung zu ihrer Umwelt Bedeutung zu, bilden also Kategorien (vgl. z. B. Kaminsky/Call/Fischer 2004; Pilley/Reid 2011, insb. S. 190 ff.). Sie können Situationen, Gegenständen und Lebewesen Bedeutung für sich selbst zuschreiben, das heißt emotionale und systematische Verständnisse entwickeln (vgl. z. B. Seyfarth/Cheney 2012) und zwischen sich selbst, anderen und der Umwelt unterscheiden. Sie lernen aus eigenen und fremden Erfahrungen, gestalten auf Grundlage ihres Lernens und Verstehens flexibel und kontinuierlich ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten, können Lebenserfahrung entwickeln und Gegebenheiten oder Andere aus Gründen beeinflussen. Die Variabilität zielführender

Verhaltensweisen macht deutlich, dass sie nicht Ausdruck reiner Instinktsteuerung sind, sondern aus Entscheidungen resultieren. Das verweist auf ein Moment der Freiheit und eine Form von – zunächst vor-rechtlicher und vor-moralischer – Verantwortlichkeit.

Die Grade an Verständnispotenzial und Verständnistiefe, an Reflexion und Abstraktion, insbesondere an Bewusstsein, variieren natürlich stark zwischen Arten im Allgemeinen und Individuen im Besonderen. Bewusstsein, insbesondere als ein mehrdimensional ausgeprägtes Bewusstsein (vgl. Wild 2018, S. 35 ff.) – und im Unterschied zum Selbst-Bewusstsein als Wahrnehmung eines Selbst als verschieden von etwas anderem – sei hier verstanden als die Fähigkeit, ein Wissen um sich selbst, seine Reflexivität und hermeneutischen Potenziale zu haben und sich selbst in diesen Potenzialen und in seinen Selbst- und Weltverhältnissen kritisch zu reflektieren. Die Befähigungen zur Reflexion von und bewusster Einsicht in Differenzen zwischen sich selbst, der Welt und anderen ermöglichen erst eine Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit Entfremdung. Fehlen Abstraktion und Bewusstsein als hochgradige hermeneutische Potenziale, scheinen eine kritische Selbst-Reflexion im Angesicht von Entfremdung von der Welt, scheint das (An-)Erkennen von Entfremdung als Teil der Existenz und des Fremden als Varianz des Möglichen unmöglich.

5 Bildsamkeit und Bildung als kompetentes Lernen und Verstehen

Jedenfalls sind neben Menschen auch andere Lebewesen in der Lage zu lernen und zu verstehen. Andererseits gibt es Menschen, die selbst einfache Formen des Lernens und Verstehens nicht nachweislich aufweisen. Kultur wiederum wird insgesamt durch eine Gruppe von Individuen herausgebildet, welche die Gruppe der Menschen umfasst, aber über diese hinausgeht. Weder Lernen und Verstehen noch das Herausbilden von Kultur scheinen eine Sonderstellung des Menschen in der Welt begründen zu können. Allerdings scheinen alle Menschen Kulturwesen zu sein; und es scheinen Abstraktion und Bewusstsein, es scheint insbesondere ein hermeneutisches Potenzial zur kritischen Reflexion des Selbst in seinen Normalitätsdeutungen den Menschen im Allgemeinen als Art unter anderen Arten hervorzuheben. Die Befähigung zu einem komplexen Lernen, das solch ein hermeneutisches Potenzial ermöglicht, ist Bildsamkeit. Die selbst-reflexive und kritische Ausschöpfung dieses Potenzials ist Bildung. Anders als die Teilhabe an Kultur, verweisen Bildsamkeit und Bildung notwendig auf ein Lernen, das die Befähigung zu bewusster Reflexion erlernter und tradierter Vor-Urteile voraussetzt. Bildsamkeit und Bildung führen zu Entfremdung. Entfremdung setzt ein mit der Herausbildung von Konzepten des Selbst und des Fremden, die bewusst in Bezug aufeinander reflektiert werden können; also mit einem Be-