

Autonomie in pädagogischer Perspektive

Johannes Giesinger (Zürich)

Abstract

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie ein für den pädagogischen Kontext relevanter Begriff von Autonomie aussehen könnte. Dabei soll es sich um eine Form von Autonomie handeln, die pädagogisch handlungsorientierend sein kann und zudem realisierbar ist. Es werden zwei Funktionen des Autonomiebegriffs im pädagogischen Kontext unterschieden – Autonomie als Bedingung für Respekt und als Erziehungsziel. Vor diesem Hintergrund wird eine Konzeption autonomieorientierter Erziehung entwickelt, die den Fokus darauf legt, Lernende in Praktiken der Selbstverständigung (d.h. der Selbstwahrnehmung, Selbstprüfung und Selbstdefinition) einzuführen, die ihnen die Bildung eines autonomen Selbst ermöglichen.

Schlüsselwörter

Autonomie, relationale Autonomie, Authentizität, Erziehung, Selbstverständigung

1 Einleitung

Die postmoderne oder poststrukturalistische Kritik hat die Idee autonomen Handelns radikal infrage gestellt (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1990; Schäfer 1996; Ricken 1999; Rieger-Ladich 2002 oder Nordström 2009). Die Kritik richtet sich gegen die Grundlagen der modernen, aufklärerischen Pädagogik, die von der Vorstellung ausging, dass Heranwachsende zu vernünftigen, moralischen, freien und autonomen Subjekten erzogen werden können und sollen: Gemäß dieser Tradition ist Erziehung, wie Thomas Rucker (2021, 139) es ausdrückt, „an die Aufgabe einer Freisetzung des Einzelnen für ein Leben in Selbstbestimmung“ geknüpft. Es geht darum, Heranwachsende zur Freiheit zu befähigen.

In jüngster Zeit hat sich eine von der analytischen Philosophie inspirierte Neuorientierung im Nachdenken über Autonomie eingestellt, die einige Aspekte der poststrukturalistischen Kritik aufnimmt, aber grundsätzlich davon ausgeht, dass Personen zu autonomem Handeln fähig sind. Von dieser Perspektive sind die folgenden Ausführungen geleitet (Drerup 2016; Stojanov 2016; Giesinger 2019). Kant, der den Autonomiebegriff allererst in die ethische Diskussion einbrachte,

umriss eine anspruchsvolle Konzeption moralischer ‚Selbstgesetzgebung‘¹: Die autonome Person lässt sich nicht von empirischen Einflüssen leiten, sondern orientiert sich an dem in der Vernunft aufzufindenden Moralgesetz (Koch 1993; Giesinger 2011). Neuere Ansätze unterscheiden sich wesentlich von diesen Vorgaben: Sie sind zumeist inhaltlich neutral und nicht auf moralisches Handeln eingeschränkt, und sie scheinen zudem empirisch realisierbar. Während Kant ein kaum erreichbares Ideal moralischer Selbstbestimmung formulierte, geht es in der neueren Debatte darum, ein für praktische Kontexte relevantes Autonomieverständnis zu entwickeln.

Ausgehend von den Konzeptionen von Harry Frankfurt (1988) und Gerald Dworkin (1988) hat sich ein Kernverständnis von Autonomie entwickelt, gemäß dem eine Person autonom ist, wenn sie fähig ist, nach ihren eigenen Einstellungen zu handeln. Unterschieden werden Authentizitäts- und Kompetenzbedingungen von Autonomie (Christman 2009). Zum einen muss die Person über eigene („authentische“) Einstellungen verfügen, d. h. Einstellungen, die ihr als Person zuzuschreiben sind und die ihr Selbst oder ihre Identität ausdrücken. Das bedeutet nicht, dass von einem vorgegebenen ‚wahren Selbst‘ der Person auszugehen ist, das im Prozess der Erziehung realisiert werden soll. Gemäß der ursprünglichen Konzeption von Frankfurt und Dworkin entsteht Authentizität durch subjektive Identifikation mit bestimmten Wünschen.

Authentische Einstellungen zu haben reicht aber nicht aus, um autonom handeln zu können. Man muss darüber hinaus ‚kompetent‘ dafür sein, sie in die Tat umzusetzen. Die Kompetenzbedingungen von Autonomie umfassen hauptsächlich zwei Elemente: Rationalität und Selbstkontrolle. Zum einen muss man in der Lage sein, handlungsrelevante Situationen zu verstehen, sie mit eigenen Werten und Zielen in Bezug zu setzen und sich über angemessene Mittel zur Erreichung der Ziele klar zu werden. Zum anderen muss man die Fähigkeit haben, das, was man wirklich tun will, gegen interne Widerstände in die Tat umzusetzen.

Ausgehend von diesem Kernverständnis betrachte ich im Folgenden Autonomie in pädagogischer Perspektive. Ich frage zunächst (2) nach den Anforderungen², die ein pädagogisch relevanter Autonomiebegriff erfüllen muss und gehe im Weiteren (3) auf zwei unterschiedliche Funktionen ein, die Autonomie im pädagogischen Kontext haben kann: Autonomie als Zielvorgabe oder als Bedingung

1 Kant machte den Autonomiebegriff, der sich ursprünglich auf die Organisationsweise griechischer Stadtstaaten bezog, für den ethischen Diskurs nutzbar. Das Phänomen freien und autonomen Handelns wurde hingegen schon lange vor Kant diskutiert.

2 Die Idee, Anforderungen an einen sinnvollen Autonomiebegriff zu formulieren, übernehme ich von Dworkin (1988, S. 7ff).

für Respekt.³ Wie sich zeigen wird, sind in Bezug auf diese beiden Funktionen unterschiedliche Konzeptionen von Autonomie in Betracht zu ziehen. Vor diesem Hintergrund umreißt ich eine Konzeption autonomieorientierter Bildung, die auf der Idee einer Einführung Heranwachsender in Praktiken der Selbstverständigung beruht (4). Schließlich frage ich, inwiefern diese Art von Autonomieerziehung die skizzierten Anforderungen erfüllt (5).

2 Anforderungen an einen pädagogisch relevanten Autonomiebegriff

Meines Erachtens sind zwei wesentliche Anforderungen an ein für den pädagogischen Kontext relevantes Verständnis von Autonomie zu stellen: Ein solches Verständnis muss es *erstens* ermöglichen, pädagogische Handlungsorientierung zu geben und Fehlformen pädagogischen Handelns zu identifizieren. *Zweitens* muss es pädagogisch realisierbar sein.

a) Pädagogische Handlungsorientierung: Unabhängig von den spezifischen Anforderungen des pädagogischen Kontexts ist eine Autonomiekonzeption nur dann relevant, wenn sie auf etwas für Personen Wertvolles verweist und auf Situationen anwendbar ist, in denen wir intuitiv von einem Mangel an Selbstbestimmung sprechen würden. Die Idee von Autonomie muss gegen problematische Formen von Fremdbestimmung, Unterdrückung oder Beherrschung konturiert werden. Dies gilt auch für den pädagogischen Kontext, wo der Autonomiebegriff mindestens zwei verschiedene Funktionen einnehmen kann: Er kann als Zielvorgabe dienen oder als Bedingung für Respekt in der Erziehungspraxis selbst.⁴

b) Pädagogische Realisierbarkeit: Hinsichtlich der kantischen Konzeption von Autonomie wurde in der Pädagogik schon früh die Frage laut, ob sie überhaupt pädagogisch realisierbar ist (Herbart 1964, §3). Die Kritik entzündete sich insbesondere an der Idee transzendentaler Freiheit, die Kants Autonomiebegriff zugrunde liegt. Wenn Freiheit und Autonomie ‚transzendental‘ – d. h. der Erfahrung vorgelagert – sind, so stellt sich die Frage, wie sie durch Erziehung beeinflussbar sind. Ein pädagogisch brauchbarer Autonomiebegriff muss mit den empirischen Gegebenheiten von Erziehung und Bildung vereinbar sein. Zum einen muss man sich Autonomie als etwas, das sich in der Zeit Entwickelndes vorstellen können, zum anderen muss diese Entwicklung pädagogisch gefördert werden können.

3 Die Rede von den praktischen Funktionen des Autonomiebegriffs ist von Baumann (2008) inspiriert.

4 In diesem Zusammenhang könnte auch die Frage gestellt werden, inwiefern Autonomie als pädagogische Zielvorstellung in weltanschaulich neutraler Weise (d. h. ohne Rückgriff auf eine kontroverse Auffassung vom guten Leben) gerechtfertigt werden kann (dazu etwa Schouten 2018). Dies soll im vorliegenden Aufsatz nicht diskutiert werden.

Zuweilen wurde die Frage gestellt, ob die Idee einer Erziehung zur Autonomie nicht paradox sei, zumal Erziehung meist als Form der Fremdbestimmung verstanden wird. Kant stellte in diesem Kontext die Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1964, 453).⁵ Neben dem Zwang, der die äußere Freiheit einschränkt, sind Prozesse sozialen und kulturellen Lernens als mögliche Gefahr für die entstehende Autonomie zu diskutieren: Wenn ich meine Handlungsorientierungen von anderen Personen oder aus dem weiteren kulturellen Umfeld übernehme, scheint fraglich, wie ich je autonom werden kann. Soll Autonomie überhaupt ein sinnvolles Erziehungsziel sein, muss es mit der sozialen Verfasstheit des Menschen vereinbar sein, d. h. es muss möglich sein, als sozial lernendes Wesen autonom zu werden und zu sein.

3 Zwei Funktionen von Autonomie im pädagogischen Kontext

Im pädagogischen Kontext hat der Autonomiebegriff vorrangig die Funktion einer Zielvorgabe, die Autonomie als einen im Erziehungsprozess anzustrebenden Endzustand definiert. Zusätzlich ist zu überlegen, inwiefern Autonomie als Bedingung für Respekt fungieren kann.

Betrachtet man diese zweite Funktion, ist zu bemerken, dass die Forderung nach Respekt vor der Autonomie in gängigen ethischen Modellen hauptsächlich auf Erwachsene bezogen wird. Man geht hier davon aus, dass diese Forderung nur auf diejenigen Personen anzuwenden ist, die über die *Fähigkeit* zur Autonomie verfügen. Die Frage ist dann, welcher Autonomiebegriff bei der Näherbestimmung dieser Fähigkeit zum Tragen kommen soll. Will man das Prinzip des Respekts möglichst inklusiv gestalten, wird man die Anforderungen tief ansetzen. Man wird minimale Rationalitätsbedingungen voraussetzen sowie einen anspruchlosen Begriff von Authentizität. Als authentisch könnte man etwa jene Einstellungen bezeichnen, mit denen sich die Person zu einem bestimmten Zeitpunkt in freiwilliger Weise identifiziert. Eine Schwierigkeit, die ich hier nicht näher diskutiere, besteht darin, dass diese Anforderungen wohl auch von vielen Jugendlichen und älteren Kindern erfüllt werden können (Franklin-Hall 2013; Anderson/Claassen 2012; Schrag 1977).

Ich möchte einen anderen Punkt betonen: Der Begriff der Autonomie in diesem Sinne als Bedingung für Respekt definiert, taugt nicht dazu, einen erstrebenswerten Endzustand zu charakterisieren. Wenn wir von Autonomie als Erziehungsziel sprechen, haben wir zumeist anspruchsvollere Formen von Selbstbestimmung im Blick. Betrachten wir genauer, welche Elemente im soeben skizzierten minimalistischen Autonomiebegriff *nicht* enthalten sind. Erstens sind keine anspruchsvollen

⁵ In der englischsprachigen Debatte wird in diesem Kontext häufig auf Peters (1974) verwiesen.

Rationalitätsbedingungen vorgesehen, wie sie etwa für kritische Beschäftigung mit den eigenen Einstellungen oder die Teilnahme an diskursiven Praktiken nötig sind. Zweitens wird nicht davon ausgegangen, dass Authentizität nur durch ein stabiles und kohärentes Wertesystem oder eine ‚praktische Identität‘ (Korsgaard 1996; Schapiro 1999) gewährleistet werden kann. Drittens können in den minimalistischen Begriff der Autonomie keine substanziellen Elemente eingebaut werden. Als autonom kann nicht nur eine Person gelten, die bestimmte moralische Überzeugungen oder eine bestimmte Sichtweise ihrer eigenen Interessen hat.

Fraglich ist viertens, ob für einen Autonomiebegriff, der Respekt begründen soll, sogenannte historische Bedingungen von Autonomie berücksichtigt werden können. Die Rede von historischen Bedingungen bezieht sich in der aktuellen Diskussion nicht auf vergangene kulturelle Entwicklungen, sondern einzig darauf, wie bestimmte Einstellungen zustande kommen (Cuypers 2009). Frankfurts Modell ist betont ahistorisch, d. h. es hat allein die interne Struktur der Einstellungen einer Person im Blick, nicht aber ihre Geschichte. Die Frage ist jedoch, ob Einstellungen, die durch Manipulation oder Indoktrination entstehen, als authentisch gelten können. Während es plausibel ist anzunehmen, dass gewisse Erziehungspraktiken die Authentizität des sich entwickelnden Selbst untergraben, scheint es problematisch, von einer deterministischen Verknüpfung zwischen diesen Praktiken und einem späteren Mangel an Autonomie auszugehen. Es ist nicht ausgeschlossen, unter schwierigen sozialen und pädagogischen Bedingungen autonom zu werden. Ein um historische Kriterien erweiterter Autonomiebegriff könnte aber dazu führen, dass diejenigen, die unter manipulativen oder autoritären Erziehungsmethoden zu leiden hatten, aus dem Kreis der Personen ausgeschlossen werden, die Respekt verdienen.

John Christman (2009, 133ff) arbeitet in diesem Kontext mit der Idee der retrospektiven Selbstreflexion: Demnach können die Einstellungen einer Person als authentisch gelten, wenn sie sich nicht von ihnen entfremdet (*alienated*) fühlen würde, würde sie sich reflexiv mit ihnen und ihrem Zustandekommen befassen. Die Formulierung ist darauf ausgerichtet, ein möglichst inklusives Modell von Respekt zu entwickeln, aber es ist nicht klar, wie weit dies gelingt. In jedem Fall stellt die von Christman entwickelte Bedingung höhere Ansprüche als die minimalistische Autonomiekonzeption.

Als Fünftes ist auf sogenannte relationale Konzeptionen von Autonomie zu verweisen, die in Reaktion auf die strikt individualistische Perspektive klassischer Autonomievorstellungen entwickelt wurden (Mackenzie/Stoljar 2000; Anderson/Honneth 2005; Baumann 2008; Giesinger 2014; Drerup 2016) und die ebenfalls in Spannung zu dem minimalistischen Autonomiebegriff stehen, der zur Begründung von Respekt heranzuziehen ist. Es wird argumentiert, dass soziale Beziehungen –

oder bestimmte Arten sozialer Beziehungen – Autonomie allererst ermöglichen. In einigen Konzeptionen gelten relationale Faktoren als kausale Ermöglichungsbedingungen von Autonomie, in anderen gar als konstitutiv für Autonomie. Demnach kann man nicht autonom sein, wenn man nicht in bestimmte soziale Konstellationen eingebettet ist. Fungiert Autonomie als Bedingung für Respekt, ist dies problematisch. Dann nämlich müsste man schließen, dass diejenigen, die nicht in der richtigen Art sozialer Beziehung stehen, keinen Respekt verdienen, weil sie nicht autonom sind (Christman 2009).

Alle genannten Elemente können nicht oder nur bedingt in diejenige Konzeption von Autonomie einfließen, die im Kontext der Begründung des Prinzips des Respekts vor Autonomie benötigt wird. Gemäß einem üblichen Gedankengang kann die hierfür verwendete Konzeption auch als Erziehungsziel fungieren: Während autonome Erwachsene in ihrer Autonomie zu respektieren sind, sollen Kinder zu Personen erzogen werden, die in diesem Sinne autonom sind – und damit als Adressaten von Respekt infrage kommen. Eine minimalistische Konzeption von Autonomie ist jedoch, wie gesagt, pädagogisch unattraktiv. Hier wird man vielmehr auf einige der erwähnten Elemente setzen und darauf aufbauend eine anspruchsvolle Konzeption von Autonomie entwickeln.

Damit sind wir bei derjenigen Funktion des Autonomiebegriffs, die ihm im pädagogischen Kontext hauptsächlich zugeschrieben wird: Autonomie wird als anzustrebender Endzustand betrachtet. Eine besonders deutliche Formulierung dieser Auffassung findet sich in den bildungspolitisch ausgerichteten Ausführungen von Harry Brighouse, Helen Ladd, Susanna Loeb und Adam Swift (2018), die Autonomie als ‚Bildungsgut‘ (‚educational good‘) definieren. Als Bildungsgüter gelten hier diejenigen Fähigkeiten, die jeder in einer modernen Gesellschaft haben sollte, um selbst ein gutes Leben führen und zum gedeihlichen Leben anderer beitragen zu können (ebd., 22). Brighouse et al. sprechen davon, dass diese Bildungsgüter ‚produziert‘ (ebd.) werden sollen. Sie verwenden ökonomisches Vokabular, um den pädagogischen Prozess der Autonomiebildung zu beschreiben: Heranwachsende sollen autonom ‚gemacht‘ werden; der Endzustand der Autonomie soll erzieherisch ‚hergestellt‘ werden. Dies setzt eine klare kausale Verknüpfung zwischen bestimmten erzieherischen Handlungen und dem erwünschten Endzustand voraus, aus der sich Handlungsregeln ableiten lassen. Im pädagogischen Kontext scheint jedoch Handlungs- und Regelwissen dieser Art nicht oder nur bedingt verfügbar. Weder lässt sich sicher sagen, welche Praktiken zu Autonomie führen, noch kann man ausschließen, dass Personen autonom werden, die problematischen Erziehungsformen ausgesetzt sind.

Eine der Ursachen für die unklaren ‚Produktionsbedingungen‘ von Autonomie ist in der Eigenaktivität der Lernenden zu sehen, die das ihnen Vermittelte auf eige-

ne Weise verarbeiten oder sich pädagogischen Ansprüchen widersetzen können. Lernprozesse sind von der Aktivität der Lernenden abhängig und lassen sich durch pädagogische Akteure nicht vollständig kontrollieren. Die umfassende Kontrolle der Adressaten von Erziehung, wenn sie denn möglich wäre, könnte zudem als moralisch problematisch eingestuft werden. Die Fixierung auf die Herstellung von Autonomie als Bildungsgut lässt es so erscheinen, als sei jegliches pädagogische Handeln moralisch legitim, das den erwünschten Endzustand hervorbringt. Dies führt zurück zur Frage, inwiefern Lernende im Erziehungsprozess selbst in ihrer Autonomie respektiert werden können und sollen.

Das herkömmliche Prinzip des Respekts vor der Autonomie bezieht sich, wie gesagt, nur auf autonomiefähige Personen. Intuitiv jedoch scheint es, dass bereits Kinder – auch wenn sie als angemessene Adressaten von (paternalistischer) Erziehung gelten – in ihrer Autonomie verletzt werden können. Indoktrination etwa scheint auch dann moralisch falsch zu sein, wenn die betroffene Person letztlich den Endzustand der Autonomie dennoch erreicht, weil sie entweder gegenüber den Indoktrinationsversuchen immun war oder sich später von den im Erziehungsprozess erworbenen Einstellungen lösen konnte. Indoktrination, so eine mögliche Sichtweise, missachtet Personen in ihren aktuellen rationalen Fähigkeiten, indem sie diese zu umgehen versucht.⁶ Die Person wird nicht als jemand angesprochen, der die vermittelten Gehalte versteht und nach Gründen fragen kann. Vielmehr wird versucht, ihr etwas aufzuzwingen, das sie nach Möglichkeit nicht infrage stellen soll.

Eine zweite Idee von Respekt gegenüber Heranwachsenden geht davon aus, dass gewisse ihrer Einstellungen als authentisch gelten können. Bereits Kinder haben Wünsche oder Ideen, die ihnen wichtig sind und als ihre eigenen betrachtet werden können. Dies gilt auch dann, wenn diese nicht in ein umfassendes, stabiles Selbstverständnis integriert sind und sich in späteren Jahren noch ändern können. Werden die authentischen Einstellungen von Kindern leichtfertig – d. h. ohne zwingenden Grund – ignoriert und übergangen, so kann dies als Verletzung ihrer Autonomie eingestuft werden (Jaworska 2007; Mullin 2007; Mullin 2014; Drerup & Schweiger; 2024, 63–64). Man geht hier also von einer Idee von Respekt aus, die eine basale Form von Autonomie voraussetzt. Diese ist durch entstehende rationale Fähigkeiten sowie einzelne Einstellungen konstituiert, die zumindest in einem provisorischen Sinne authentisch sind.

Die Fokussierung auf Autonomie als Endzustand droht die Situation des Kindes im Erziehungsprozess aus dem Blick zu verlieren. Beschränkt man sich jedoch darauf, den Autonomiebegriff in der zweiten Funktion – als Bedingung für Respekt –

6 Zum Begriff der Indoktrination vgl. Drerup (2018).

zu verwenden, so vernachlässigt man die ziel- und zukunftsorientierte Perspektive pädagogischen Handelns. Eine Möglichkeit besteht darin, beide Perspektiven zu kombinieren – d. h. sowohl den Respekt vor der kindlichen Autonomie zu betonen als auch Autonomie als pädagogische Zielvorstellung. In diesem Bild erscheint die Forderung nach Respekt gewissermaßen als normative Grenze dessen, was zur Autonomieförderung getan werden darf: Pädagogische Akteure sollen in einer Weise handeln, die die Autonomie Heranwachsender fördert, dabei aber deren aktuelle Autonomie respektieren.

Im Folgenden skizziere ich eine pädagogische Konzeption von Autonomie (bzw. eine Konzeption von Autonomieerziehung), die vieles vom bereits Gesagten aufgreift, sich aber von diesem kombinierten Modell abgrenzt.

4 Autonomie und die Einführung in Praktiken der Selbstverständigung

Meine Grundidee ist, Erziehung zur Autonomie als Initiation in Praktiken der Selbstverständigung zu konzipieren.⁷ Der Fokus liegt nicht auf der Frage, was Autonomie ‚ist‘, sondern auf den Bedingungen, die im Erziehungsprozess erfüllt sein müssen, damit Autonomie oder Authentizität entstehen kann.

Die Präzisierung dieser Grundidee beginnt mit einer Abgrenzung gegenüber der häufig verwendeten, von Fichte entlehnten Formel von Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit (Benner 1987; Drerup 2013). Diese Formel lässt sich unterschiedlich präzisieren. Gemäß einer möglichen Interpretation besagt sie, dass die Selbsttätigkeit Heranwachsender durch einen Sprechakt der Aufforderung angestoßen, aber nicht näher bestimmt werden soll. Es wird den Adressaten der Aufforderung überlassen, wie sie selbsttätig werden wollen. Im Gegensatz dazu sind Praktiken der Selbstverständigung regelgeleitet: Es handelt sich um sozial und kulturell ausgestaltete Handlungsformen, in die man eingeführt werden und die man entsprechend richtig oder falsch – bzw. besser oder schlechter – ausführen kann.

Diese Praktiken sind diachron angelegt, insofern sie einen fortlaufenden Prozess der Beschäftigung mit dem eigenen Selbst – d. h. den eigenen Wertvorstellungen, Überzeugungen, Wünschen oder Gefühlen – ermöglichen, der sich teils linear, teils sprunghaft vollziehen kann und bisweilen stillsteht. Ich spreche von einem diachronen Geschehen, nicht von historischen Bedingungen. Historische Konzeptionen sind auf Autonomie als Endzustand fokussiert und auf die Frage, wie dieser zustande gekommen ist. Die diachrone Betrachtungsweise hingegen ist auf den Prozess selbst gerichtet. Allerdings lautet meine Auffassung nicht, dass Autonomie darin *besteht*, in dia-

7 Zum Begriff der Selbstverständigung (in Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff), vgl. auch Giesinger (2010; vgl. auch 2022 und 2023).

chrone Praktiken der Selbstverständigung involviert zu sein (Baumann 2008), sondern dass diese diachronen Praktiken Autonomie ermöglichen.

Diese Praktiken zielen *erstens* darauf, ein Bewusstsein der eigenen mentalen Zustände zu erlangen. Sie unterstützen Heranwachsende darin, besser zu verstehen, was sie denken, wollen und fühlen und welche Dinge und Praktiken sie wertvoll finden. Kinder und Jugendliche müssen angeleitet werden, ihre eigenen Gefühle und Gedanken allererst wahrzunehmen, gleichzeitig ist es nötig, ihnen die Vokabulare – d. h. die ‚hermeneutischen Ressourcen‘ – zur Verfügung zu stellen, um ihre mentalen Zustände zu artikulieren. So ist der Zugang zur eigenen Innenwelt verknüpft mit der Einführung in kulturelle (sprachliche) Praktiken.

Zweitens werden die vorhandenen Wünsche, Gefühle, Gedanken und Wertungen einer Prüfung unterzogen. Diese kritische Selbstreflexion ist zum einen kognitiv und argumentativ ausgerichtet und in dialogische Formen diskursiver Verständigung eingebettet (Stojanov 2016). Sie betrifft zum anderen auch emotionale Zustände, die sich teils mit kognitiven Einstellungen verbinden. In manchen Fällen beruhen Überzeugungen oder Werthaltungen auf problematischen Gefühlslagen und sind dadurch schwer veränderbar. Bisweilen sind die kognitiven Einstellungen von Personen abgekoppelt von ihren emotionalen Zuständen. Eine einseitig kognitive Selbstprüfung, die sich auf die Kritik argumentativer Strukturen beschränkt, greift hier zu kurz. Der Prozess der Selbstreflexion wird sowohl durch interne Unstimmigkeiten oder Inkohärenzen angetrieben als auch durch andere Personen, die allenfalls eine Rechtfertigung der eigenen Einstellungen erwarten.

Drittens definieren Personen in Praktiken der Selbstverständigung ihre praktische Identität, sei es durch bewusste Festlegungen oder durch Handlungen, die sich aus ihren Erwägungen ergeben. Selbstdefinition ist ein fortgesetzter Prozess, in dem Personen emotional und kognitiv auf neue Erkenntnisse und Bewertungen reagieren. Teils drängt sich eine Neudefinition des Selbst durch Erfahrungen auf, die das bisherige Wertesystem infrage stellen. Es ist klar, dass Selbstdefinition zwar ein individueller, interner Prozess ist, gleichzeitig aber in Auseinandersetzung mit dem sozialen und kulturellen Umfeld geschieht.

Man kann deshalb sagen, dass Praktiken der Selbstverständigung in den drei genannten Aspekten – Selbstwahrnehmung, Selbstprüfung, Selbstdefinition – in konstitutiver Weise relational sind: Soziale Beziehungen sind nicht nur kausale Voraussetzung für Selbstverständigung, sondern ein zentraler Teil davon. Daraus muss aber nicht geschlossen werden, dass relationale Faktoren konstitutiv *für Autonomie* sind, da ich Praktiken der Selbstverständigung nicht mit Autonomie identifiziere.

Als ein Aspekt dieser Praktiken kann der Respekt vor den bereits vorhandenen und sich entwickelnden Einstellungen und rationalen Fähigkeiten der Heranwach-

senden gesehen werden. Rationale Fähigkeiten werden durch die Einführung in Praktiken der Selbstverständigung weiterentwickelt. Sie zu umgehen – z. B. durch manipulative Strategien – würde den Sinn dieser Praktiken untergraben.

Das Gleiche gilt für die Missachtung von Wünschen, Werten oder Überzeugungen der Heranwachsenden: Diese manipulativ zu beeinflussen verstellt den Lernenden den Blick darauf, was sie fühlen und denken und was ihnen wirklich wichtig und wertvoll ist. Es stört ihr Bemühen, sich selbst besser zu verstehen. Die Ablehnung von Manipulation oder Indoktrination ist nicht gleichzusetzen damit, auf jede Form von Belehrung zu verzichten, die darauf ausgerichtet ist, Einstellungen zu verändern. Legitime Formen von Belehrung müssen jedoch diskursiv orientiert sein, d. h. mit der Bereitschaft zu rationaler Rechtfertigung verknüpft. Hier geht es darum, den Lernenden Gründe zu präsentieren, die sie in ihrer Praxis der Selbstverständigung berücksichtigen sollten.

Neben der selbstkritischen Beschäftigung mit bereits vorhandenen Wertvorstellungen oder Überzeugungen und damit verbundenen Gefühlslagen gehört es zu Praktiken der Selbstverständigung, unterschiedliche Lebensoptionen kennenzulernen und ernsthaft in Prozesse der Selbstverständigung einzubringen.⁸ Dies spricht gegen die Abschottung von Lernenden von bestimmten Optionen – wie sie in gewissen traditionalistischen Gruppen versucht wird. Es erfordert aber wohl darüber hinaus, Heranwachsenden relevante Optionen allererst zu eröffnen. Dies kann teils ohne den direkten Wunsch der Betroffenen geschehen und geht unter Umständen mit der Förderung spezieller Fähigkeiten einher, die für die Ergreifung der entsprechenden Option nötig sind. Grundsätzlich erweitern Fähigkeiten die Handlungsmöglichkeiten des Individuums. Umgekehrt kann das Fehlen relevanter Fähigkeiten den Zugang zu bestimmten Lebensoptionen erschweren oder verunmöglichen. Es ist nicht von vornherein klar, welche Optionen Heranwachsenden eröffnet werden sollen, denn selbstverständlich müssen und können sie nicht mit jeglicher Lebensweise vertraut gemacht werden.

Neben der (paternalistisch-pädagogischen) Eröffnung neuer Optionen ist von zentraler Bedeutung, den Heranwachsenden selbst Gelegenheit zu geben, ihren eigenen Neigungen nachzugehen und sich mit unterschiedlichen Handlungsfeldern vertraut zu machen (Betzler 2011). Dadurch können sie sich selbst kennenlernen und besser verstehen, welche ihrer Wünsche und Einstellungen authentisch sind.

8 Hat man im Leben bereits eine bestimmte Richtung eingeschlagen, genügt es, diejenigen Optionen zu haben, die für ein Leben entsprechend der eigenen praktischen Identität nötig sind (Christman, 2017, 16). Im Prozess des Aufwachsens hingegen sollte das Spektrum der Optionen breiter sein – aber selbstverständlich ist es nicht realistisch, jemandem alle möglichen Lebensoptionen zu eröffnen.

Die Leitidee der Einführung in Praktiken der Selbstverständigung besteht darin, den Heranwachsenden die Entwicklung authentischer Einstellungen – und letztlich einer praktischen Identität – zu ermöglichen. Eine praktische Identität ist ein normatives Selbstverständnis, eine Auffassung davon, wer wir sind und sein wollen, das unser Handeln leitet, indem es uns Handlungsgründe gibt (Korsgaard 1996). Damit ist gewissermaßen eine Zielvorstellung formuliert, an der Praktiken der Selbstverständigung orientiert werden sollen. Allerdings ist diese Zielvorstellung nur vage bestimmt: Es wird offengelassen, wie genau die praktische Identität der Person beschaffen sein muss, d. h. wie stabil, kohärent oder rational sie zu sein hat, um als authentischer Ausdruck des Selbst zu gelten. Auch werden keine kausalen Annahmen über den Zusammenhang zwischen Praktiken der Selbstverständigung und einem wie immer beschaffenen Endzustand gemacht.

Damit wird der Versuchung widerstanden, von pädagogischen Akteuren zu verlangen, Heranwachsende autonom zu ‚machen‘. Das Ziel der Erziehung besteht nicht in der Herstellung eines Endzustands, sondern darin, Lernende in eine Praxis einzuführen. Es sind die dieser Praxis inhärenten Standards, auf die pädagogische Kommunikation zielt.

5 Handlungsorientierung und Realisierbarkeit

Gehen wir zurück zu den im ersten Abschnitt formulierten Anforderungen an einen pädagogisch relevanten Autonomiebegriff. Dieser soll sowohl handlungsorientierend als auch realisierbar sein.

Die Rede von unterschiedlichen Funktionen des Autonomiebegriffs im pädagogischen Kontext geht von der Frage aus, inwiefern dieser Begriff ethisch-pädagogische Handlungsorientierung bieten kann. Die skizzierte Konzeption autonomieorientierter Erziehung tut dies, indem sie in der Erziehungssituation ansetzt und damit den Schwerpunkt darauf legt, wie Lernende *als Lernende* zu behandeln sind. Pädagogisches Fehlverhalten bemisst sich demnach nicht danach, ob ein definierter Endzustand hergestellt wird, sondern ob Lernende in eine bestimmte Art regelgeleiteter Praxis eingeführt werden. Die Konzeption ist zukunftsorientiert in dem Sinne, dass sie darauf zielt, den Heranwachsenden die Entwicklung eigener Einstellungen oder einer praktischen Identität zu ermöglichen, sie betont aber auch den Respekt vor deren aktuellen Fähigkeiten und Einstellungen. Pädagogisches Handeln ist moralisch falsch, wenn es diese übergeht und wenn es Heranwachsende nicht in Praktiken der Selbstverständigung einführt.

Die zweite der Anforderungen betrifft die pädagogische Realisierbarkeit der Konzeption. Die Kernvorstellung, die den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet, beruht nicht auf unrealistischen metaphysischen Annahmen, sondern stellt Autonomie als praktisch realisierbar dar. Die skizzierte Auffassung von Autono-

mieerziehung setzt bei der reflexiven Verfasstheit des Menschen an. Offensichtlich entwickelt der Mensch, eingebettet in soziale Beziehungen, die Fähigkeit, sich zu seinen eigenen Einstellungen zu verhalten und zu entscheiden, welche davon er akzeptiert und welche er ablehnt. Diese basale Fähigkeit, die bei Kindern ungeachtet unterschiedlicher Formen erzieherischer Beeinflussung entsteht, bildet die Basis für die Entwicklung höherstufiger selbstreflexiver Fähigkeiten, die Personen in die Lage versetzen, in Praktiken der Selbstverständigung einzutreten. Diese Praktiken sind durch Regeln konstituiert, denen jeder Mensch grundsätzlich folgen kann, wenn er dazu angeleitet wird. Das schließt nicht aus, dass einige besser in der Lage sind als andere, über ihre eigenen Einstellungen zu reflektieren.

Dieses Modell stellt keine übertriebenen pädagogischen Ansprüche, da es von pädagogischen Akteuren nicht verlangt, Lernende autonom zu machen, sondern sie durch pädagogische Formen der Kommunikation in bestimmte Praktiken einzuführen. Die Ziele der Erziehung sind, wie gesagt, diesen Praktiken inhärent. Wenn wir von pädagogischer Kausalität sprechen, so bezieht sich dies nicht auf einen in der Zukunft liegenden Endzustand, sondern auf die Regeln der Praxis, zu deren Akzeptanz Lernende angeleitet werden sollen: Dies impliziert eine auf die gegenwärtige Erziehungssituation bezogene Form kommunikativer Kausalität, die mit der Vorstellung verknüpft ist, dass pädagogische Wirksamkeit nur dann entsteht, wenn die Lernenden das ihnen Kommunizierte selbsttätig aufnehmen und verarbeiten.

Die vorgeschlagene Konzeption von Autonomieerziehung ist zudem mit der relationalen Verfasstheit des Menschen vereinbar – mehr noch, relationale Faktoren werden als konstitutiv für diese Art der Erziehung angesehen. In diesem Kontext verdient die Frage Beachtung, wie Personen in relationalen Kontexten sich selbst' (authentisch) werden können. Eine radikale Antwort lautet, dass dies gar nicht möglich ist. Frankfurts Auffassung jedoch weist den Weg, insofern sie davon ausgeht, dass wir uns Einstellungen aus unserem Umfeld *zu eigen* machen können. Praktiken der Selbstverständigung sind so ausgerichtet, dass sie genau dies ermöglichen: Lernende werden mit den Fähigkeiten ausgestattet, die nötig sind, um sich Einstellungen in freier und reflektierter Weise anzueignen.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund das vermeintliche Paradox einer Erziehung zur Autonomie, wie es bereits von Kant formuliert wurde. Das hier vertretene Modell lässt die Vorstellung zu, dass die Einführung in Praktiken der Selbstverständigung durch Formen pädagogischer Fremdbestimmung geschehen kann. Zum einen sind es die Erzieherinnen und Erzieher, die entscheiden, dass Heranwachsende in solche

Praktiken eingeführt werden, zum anderen sind diese Praktiken selbst durch Standards konstituiert, auf die sich Lernende allererst einlassen müssen. Die Ler-

nenden werden aber nicht durch diese Standards ‚fremdbestimmt‘. Vielmehr ermöglicht ihnen der Eintritt in entsprechende Praktiken, ihre Einstellungen und ihre praktische Identität zu entwickeln. Hier also kommt ihre eigene Aktivität ins Spiel: Der Prozess der Selbstwerdung wird nicht direkt erzieherisch gesteuert, sondern bleibt der betroffenen Person selbst überlassen. Autonomie muss vom Individuum selbst entwickelt und allenfalls erkämpft werden. Dies findet jedoch in einem pädagogisch vorstrukturierten, regelgeleiteten Rahmen statt. Dieser Rahmen schränkt Lernende zwar ein, ermöglicht ihnen aber gerade dadurch die Entwicklung eines authentischen Selbst.

6 Zum Schluss

Hatte Kant ein Ideal moralischer Autonomie umrissen, das in einer Vorstellung der Empirie vorgelagerten („transzendentaler“) Freiheit verankert ist, setzen poststrukturalistische Theorien zu einer radikalen Kritik aufklärerischer Subjekt- und Autonomievorstellungen an. Es mag sein, dass die kantische Konzeption von Autonomie pädagogisch nicht realisierbar ist. Wird Autonomie jedoch als bloße Illusion gesehen, drohen relevante Probleme im Erziehungs- und Bildungsbereich unbearbeitbar zu werden. Wenn Heranwachsende ohnehin nicht autonom sein oder werden können, wird die Frage nach Erziehungsformen, die Autonomie fördern oder in problematischer Weise einschränken, hinfällig. Poststrukturalistische Theorien vermögen keine pädagogische Handlungsorientierung zu geben.

Der vorliegende Ansatz autonomieorientierter Erziehung grenzt sich sowohl von überzogenen Autonomieidealen als auch von der radikalen Autonomiekritik ab. Die Vorteile dieses Ansatzes zeigen sich insbesondere, wenn zwei Dimensionen des Problems nochmals in Blick genommen werden – das Verhältnis von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung sowie die Frage nach der Bedeutung relationaler Faktoren in der individuellen Autonomieentwicklung.

Gegenwart und Zukunft: Die Konzeption von Autonomieerziehung als Einführung in Praktiken der Selbstverständigung verlangt nicht, dass Autonomie pädagogisch hergestellt wird, weist aber doch einen klaren Zukunftsbezug auf. Lernende sollen in der pädagogischen Situation mit Praktiken vertraut gemacht werden, die ihnen ermöglichen, in einem diachronen Prozess der Beschäftigung mit sich selbst autonom zu werden. In diesem Prozess sind Lernende in ihren gegenwärtigen Einstellungen zu respektieren – ohne dass jede Form der Beeinflussung und Einschränkung ausgeschlossen ist.

Das Individuum in Beziehung: Die Autonomieentwicklung ist gemäß der vorgeschlagenen Konzeption im Kern ein individueller Prozess: Die Person soll im Rahmen der diachron angelegten Praxis der Selbstverständigung befähigt werden, eigene Einstellungen zu entwickeln. Dieser Prozess ist vereinbar mit der relationalen

und kulturellen Einbettung der Person. Relationale Faktoren können Autonomie untergraben, sind aber gleichzeitig die Voraussetzung dafür, um autonom zu werden. Die vorliegende Konzeption kann als Grundlage für die weitere Diskussion über verschiedene Formen sozialer und pädagogischer Einflüsse dienen. In diesem Sinne kann sie eine handlungsorientierende Funktion übernehmen.

Literatur

- Anderson, Joel/Claassen, Rutger** (2012), Sailing Alone. Teenage Autonomy and Regimes of Childhood, in: *Law and Philosophy* 31, 495-522.
- Anderson, Joel/Honneth, Axel** (2005), Autonomy, Vulnerability, Recognition, and Justice, in: Christman, John (Hg.), *Autonomy and the Challenges to Liberalism*, Cambridge: Cambridge University Press, 127-149.
- Baumann, Holger** (2008), Reconsidering Relational Autonomy. Personal Autonomy for Socially Embedded and Temporally Extended Selves, in: *Analyse und Kritik* 30, 445-468.
- Benner, Dietrich** (1987), *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Handelns und Denkens*, Weinheim: Juventa.
- Betzler, Monika** (2011), Erziehung zur Autonomie als Elternpflicht, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 59, 937-953.
- Brighouse, Harry/Ladd, Helen/Loeb, Susanna/Swift, Adam** (2018), *Educational Goods. Values, Evidence, and Decision-Making*, Chicago: University of Chicago Press.
- Christman, John** (2009), *The Politics of Persons. Individual Autonomy and Socio-historical Selves*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Christman, John** (2017), Anti-Perfectionism and Autonomy in an Imperfect World: Comments on Joseph Raz's *The Morality of Freedom 30 Years On*, in: *Moral Philosophy and Politics* 4, 5-25.
- Cuypers, Stefaan** (2009), Educating for Authenticity: The Paradox of Moral Education Revisited, in: Siegel, Harvey (Hg.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press, 122-144.
- Drerup, Johannes** (2013), *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*, Paderborn: Schöningh.
- Drerup, Johannes** (2016), Sozirelationale Autonomie, liberaler Individualismus und die Haltlosigkeit des modernen Selbst, in: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.), *Die Sozialität der Individualisierung*, Paderborn: Schöningh, 127-160.

- Drerup, Johannes** (2018), „Zwei und zwei macht vier.“ Über Indoktrination und Erziehung, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 13, 7-24.
- Dworkin, Gerald** (1988), *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankfurt, Harry** (1988), *The Importance of What We Care About*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Franklin-Hall, Andrew** (2013), On Becoming an Adult: Autonomy and the Moral Significance of Life's Stages, in: *Philosophical Quarterly* 63, 223-247.
- Giesinger, Johannes** (2010), Bildung als Selbstverständigung, in: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86, 363-375.
- Giesinger, Johannes** (2011), Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Zu Kants Pädagogik, in: *Pädagogische Rundschau* 65, 259-270.
- Giesinger, Johannes** (2014), Anerkennung, Autonomie und Erziehung, in: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90, 348–360.
- Giesinger, Johannes** (2020), Autonomie, in: Weiss, Gabriele/Zirfas, Jürg (Hg.), *Handbuch Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, Dordrecht: Springer, 235-244.
- Herbart, Johann F.** (1964), *Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835)*, in: Ders., *Sämtliche Werke*, Aalen: Scientia, Bd. 10.
- Jaworska, Agnieszka** (2007), Caring and Internality, in: *Philosophy and Phenomenological Research* 73, 529-568.
- Kant, Immanuel** (1964), *Über Pädagogik (1803)*, in: *Kants Gesammelte Schriften*, Berlin: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften, Bd. 9.
- Koch, Lutz** (2003), *Kants ethische Didaktik*, Würzburg: Ergon.
- Korsgaard, Christine** (1996), *The Sources of Normativity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackenzie, Catriona/Stoljar, Natalie** (2000), Introduction: Autonomy Refigured, in: Mackenzie, Catriona/Stoljar, Natalie (Hg.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, Oxford: Oxford University Press, 3-71.
- Meyer-Drawe, Käte** (1990), *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*, München: P. Kirchheim Verlag.
- Mullin, Amy** (2007), Children, Autonomy, and Care, in: *Journal of Social Philosophy* 38, 536-553.
- Mullin, Amy** (2014), Children, Paternalism and the Development of Autonomy, in: *Ethical Theory and Moral Practice* 17, 413-426.
- Nordström, Karin** (2009), *Autonomie und Erziehung. Eine ethische Studie*, Freiburg: Karl Alber.
- Nussbaum, Martha C.** (2011), Perfectionist Liberalism and Political Liberalism, in: *Philosophy and Public Affairs* 29(1), 3-45.
- Peters, Richard S.** (1974), Reason and Habit: The Paradox of Moral Education (1963), in: Ders., *Psychology and Ethical Development*, London: Allen & Unwin, 265-280.

- Rawls, John** (1993), *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
- Rucker, Thomas** (2021), *Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität*, in: *Pädagogische Rundschau* 75, 135–156.
- Ricken, Norbert** (1999), *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rieger-Ladich, Markus** (2002), *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schäfer, Alfred** (1996), *Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung*, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 72, 175–189.
- Schouten, Gina** (2018), *Political Liberalism and Autonomy Education: Are Citizenship-based Arguments Enough?*, in: *Philosophical Studies* 175, 1071–1093.
- Schrag, Francis** (1977), *The Child in the Moral Order*, in: *Philosophy* 52, 167–177.
- Stojanov, Krassimir** (2016). *Social Justice and Education as Discursive Initiation*, In: *Educational Theory* 66, 755–767.

Über den Autor

Johannes Giesinger, Dr. phil, geb. 1972, unterrichtet Philosophie an der Kantonsschule Sargans (Schweiz) und ist affiliierter wissenschaftlicher Mitarbeiter am Ethik-Zentrum der Universität Zürich. Er befasst sich vorwiegend mit Fragen der Erziehungsphilosophie und der Ethik der Kindheit. Aktuelle Buchpublikation: *Wahlrecht - auch für Kinder* (2022).