Roland Reichenbach

Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt

Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne

WAXMANN

Roland Reichenbach

Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt

Demokratische Bildung und
Erziehung in der Spätmoderne

Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Reichenbach, Roland:
Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt : demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne / Roland Reichenbach. – Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann, 2001
(Internationale Hochschulschriften ; Bd. 366)
Zugl.: Fribourg, Univ., Habil.-Schr., 1999
ISBN 3-8309-1044-4

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Internationale Hochschulschriften, Bd. 366

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763
ISBN 3-8309-1044-4

Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Druck: Zeitdruck GmbH, Münster
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Danksagung

An erster Stelle möchte ich Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser, Universität Freiburg i. Üe., ein Wort des großen Dankes aussprechen, welches sich freilich nicht nur auf die Unterstützung der vorliegenden Arbeit beziehen kann. Die zehnjährige Zusammenarbeit mit Prof. Oser stellt für mich in beruflicher und persönlicher Hinsicht eine große Bereicherung und fruchtbare Auseinandersetzung dar, ein Jahrzehnt oft inspirierender Diskursivität, durch welche ich erfahren konnte, daß es im akademischen wie im praktischen Leben darauf ankommt, sich zu verändern, theoretische und praktische Sicherheitsbedürfnisse – zumindest zeitweilig – zu überwinden und das Neue, und damit sich selber, zu versuchen. Zentrale Fragestellungen und pädagogische Überzeugungen, die in der vorliegenden Arbeit behandelt werden, verdanke ich dem kritischen, nie lustlosen Dialog mit Prof. Oser.

Zum Verfassen dieser Habilitationsschrift durfte ich maßgeblich von einem zweijährigen Stipendium des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung profitieren. Für dieses Privileg bin ich den Verantwortlichen des Nationalfonds zu großem Dank verpflichtet.

Während meines zweijährigen Aufenthalts an der Université de Montréal ergaben sich viele Möglichkeiten, zentrale Aspekte meiner Arbeit zu besprechen. Danken möchte ich besonders Prof. Gérard Potvin, Prof. Guy Bourgeault, Prof. Daniel Weinstock und Prof. Lukas Sosoe. Die fruchtbaren Diskussionen mit Prof. Potvin ermöglichten mir „aristotelische Gegenreflexionen" zu einigen kantisch inspirierten Fragestellungen bzw. Behauptungen, von denen ich nicht immer abgerückt bin. Es war mir eine Freude, in Prof. Bourgeault einen Gesprächspartner gefunden zu haben, der den pädagogisch beliebten Relativismus- und Beliebigkeitsvorwurf gegenüber spätmodernem Denken nicht nur nicht teilt, sondern als irrelevant betrachtet. Ihm verdanke ich wertvolle Hinweise auf französischsprachige Autoren, welche in der deutschsprachigen Pädagogik wenig rezipiert werden. Prof. Weinstock verdanke ich wertvolle Einblicke in die Aporien der Kommunitarismus-Liberalismus-Debatte, Prof. Sosoe anregende Diskussionen über die gleichursprünglichen und widerstreitigen Wurzeln derselben in Aufklärung und Romantik.

Für historisch und konzeptionell bereichernde Hinweise sowie die Kritik an meinen Überlegungen bin ich mehreren Mitgliedern der Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften dankbar. Hervorheben möchte ich an dieser Stelle Prof. Meyer-Wolters, durch welchen ich auf das Werk Eugen Finks gestoßen bin, und Prof. Arnold Schäfer, dessen kommunikationstheoretische Einwürfe und Analysen mich in manchem Gedankengang korrigierten.

Meiner Frau Nicolette danke ich herzlich für ihre langjährige Unterstützung und insbesondere für die nicht selbstverständliche Bereitschaft, ein eher unstetiges, manchmal unruhiges Familienleben zu führen, welches die akademische Tätigkeit, vor allem mit Arbeitsvorhaben wie diesem, mit sich bringt. Gegenüber unseren Kindern Cédric, Chloé und Julien möchte ich die Hoffnung aussprechen, meine Aufgaben als Familienvater in dieser Zeit nicht allzu heftig versäumt zu haben.

Inhalt

II.
Demokratisches Leben

III.
Selbst und Subjekt

IV.
Demokratische Erziehung und Bildung

...daß die Menschen nicht Herr bleiben über das, was sie tun, daß sie die Folgen nicht kennen und sich auf die Zukunft nicht verlassen können, ist der Preis, den sie dafür zahlen, daß sie mit anderen ihresgleichen zusammen die Welt bewohnen, der Preis, mit anderen Worten, für die Freude nicht allein zu sein, und die Gewißheit, daß das Leben mehr ist als nur ein Traum

Hannah Arendt

Vorbemerkungen

Die vorliegende Arbeit wurde von der Intuition geführt, das sich das spezifische Wesen der demokratischen Lebensform auch im Selbst des Einzelmitglieds derselben auf spezifische Weise repräsentieren müßte, daß also das Selbst, sofern es für die demokratische Lebensform bedeutsam ist, im Grunde selbst „demokratisch verfaßt" sein muß. Dieser Intuition ist der vielleicht verwirrende Übertitel, v.a. *Demokratisches Selbst*, zu verdanken. Hätte Demokratie allein mit „Volksherrschaft" zu tun, könnte der Titel nur irritieren, schiene es doch gänzlich diffus, von einem „volksherrschaftlichen Selbst" zu sprechen. Doch bekanntlich ist das Adjektiv „demokratisch" vieldeutig, und strittig, was mit „Volksherrschaft" gemeint wird. Es bleibt aber zu hoffen, daß die zu diskutierenden Aspekte des demokratischen Lebens und der Erziehungs- und Bildungsprozesse, welche die Teilnahme an einem solchen unter den auch prekären Bedingungen der Spätmoderne ermöglichen und begünstigen, die Titelwahl als angemessen erscheinen lassen.
Es wäre beruhigend gewesen, die Bedeutung der demokratischen Bildung und Erziehung in der Spätmoderne in einem stringenten und einheitlichen Vokabular und mit größerer Systematik zu diskutieren, als es mir schließlich möglich gewesen ist. Dieser für akademische Arbeiten in der Regel erwartbare Standard kann hier mitunter nur enttäuscht werden. Es sollte mir nicht gelingen, die Thematik mit einem einheitlichen theoretischen Deutungsmuster systematisch zu behandeln. Dies wäre vielleicht auch im Hinblick auf den Umfang der vorliegenden Schrift wünschenswert gewesen. Neben persönlichen Kompetenz- und Bildungsdefiziten, die für diesen Mangel schuldig sein mögen, möchte ich auf zwei thematisch immanente Gründe verweisen, warum eine einheitlich-systematische Herangehensweise kaum gelingen kann. Erstens scheint das vieldeutige und mannigfaltige Phänomen des demokratischen Lebens selber Annäherungen auf *verschiedenen* Ebenen mit nicht nur unterschiedlichen, sondern sogar *widerstreitigen* Interpretationsmustern zu fordern, deren Quellen sich kaum um die akademische Sehnsucht nach kategorial trennbaren Kompartementen der Wissensdisziplinen kümmern, sondern vielmehr oft *gleichzeitig* anthropologische, ethische, politische, soziologische, erziehungs- und bildungstheoretische Komponenten aufweisen. Dieser nur scheinbar mißlichen Lage darf vielleicht die Hoffnung entgegengesetzt werden, daß im folgenden wenigstens annäherungsweise erkennbar wird, was Wittgenstein im 67. Paragraphen seiner *Philosophischen Untersuchungen* (1993) so ausgedrückt hat: „die Stärke des Fadens liegt nicht darin, daß irgend eine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, daß viele Fasern einander übergreifen". Der zweite Grund, warum die Arbeit nicht immer ohne *belletristische* oder *spekulative* Note auskommt, liegt im Begriff der *Freiheit*, ohne welchen das Wesen der demokratischen Lebensform kaum angemessen erhellt werden kann. Freiheit ist nicht nur kein empirischer Begriff, sondern auch theoretisch kaum behandelbar, weil ihre „Existenz" durch keine Argumentation „bewiesen" werden kann. Freiheit ist vielmehr eine kontrafaktische Setzung, eine (mögliche) Selbstbeschreibung des Menschen, eine notwendige Voraussetzung für den moralischen und rechtlichen Diskurs, und damit auch für den Erziehungsdiskurs. Doch daraus folgt weder ihre „Wirklichkeit" noch daß klar ist, was unter Freiheit unabdingbar verstanden werden muß. Klar erscheint bloß, daß jede Rede von Verantwortung ohne Freiheitsunterstellung sinnlos wäre. Dies ändert nichts daran, daß die Freiheit

eher einer „plante sauvage“ (Touraine 1997, S. 80) als einer Zuchtblume im häuslichen Topf gleicht.
Diese beiden Gründe lassen so manchen Gedanken, der im folgenden geäußert und diskutiert wird, bisweilen „dilettantisch“ erscheinen. Es wird zu zeigen sein, daß es eine – nun positiv zu konnotierende – intrinsische Verbindung zwischen Freiheit, Dilettantismus und Demokratie gibt, die für ein spätmodernes Denken um demokratische Bildung und Erziehung nicht nur eingestanden werden muß, sondern stark gemacht werden kann. Diesem Unterfangen ist die vorliegende Arbeit gewidmet, die in methodischer Hinsicht als „theoretische Explorationsstudie“ bezeichnet werden könnte.

Einleitung

Seit der Antike kann – mit (großen) Unterbrüchen – eine demokratiekritische Tradition nachgezeichnet werden, die das demokratische Selbstregieren u.a. deshalb ablehnt, weil es *inkompetenten Mehrheiten* zu Entscheidungs- und Deutungsmacht verhelfe und gegenüber moralischer Wahrheit indifferent sei. Erst nach dem zweiten Weltkrieg konnte sich Demokratie über weite Strecken des Denkens und Lebens einen so guten Namen machen, daß sie auch moralisch positiv konnotiert wurde und in der Folge vielmehr Demokratie*kritik* suspekt geworden ist (vgl. Sartori 1992; Schmidt 1995). Während es in der Vorkriegs- und Zwischenkriegszeit im Europa des 20. Jahrhunderts noch möglich gewesen ist, die demokratische Dimension des Lebens in *elitistischer* Manier zu kritisieren, z.B. als „Kult der Inkompetenten“ (Faguet 1911), der eine egalitäre Kultur von Dilettanten hervorbringe und „wahre Bildung“ zunehmend verdränge (vgl. Kassner 1910), wird Demokratie im Anschluß an die Schrecken der politischen Tyrannei zur Hoffnungsträgerin auch im Erziehungs- und Bildungsgedanken, wiewohl die enge Verbindung von Demokratie und Erziehung natürlich schon früher – etwa von Dewey (1916) – postuliert worden ist. Der gute Name der Demokratie verhindert jedoch zumindest tendenziell, sich auch ihrem Preis und ihrer Ambivalenz Rechenschaft zu geben, aus denen sich die alte Demokratiekritik noch nährte, und verführt auch pädagogische Reflexion mitunter dazu, das demokratische Projekt der Moderne so aufzufassen, als ob es einen eindeutigen und eindeutig wünschenswerten Horizont vorzeichnen würde, nach welchem sich Erziehung und Bildung zu richten hätten. Die hohen Anforderungen und Erwartungen an „die“ Demokratie bzw. das demokratische Leben schlagen sich denn auch in Konzeptionen von staatsbürgerlicher, politischer und demokratischer Bildung und Erziehung nieder, Konzeptionen, die von der Idee leben, derzufolge das staatsbürgerlich, politisch und ethisch-demokratisch *Defizitäre* im Einzelindividuum überwunden werden müsse und der mündige, sich interessierende und am öffentlichen Leben teilnehmende *Citoyen*, das sich aus ethisch-moralischen Gründen einschaltende *politische Subjekt* als ein (moralisches) Bildungssubjekt Ziel von Erziehungsbemühungen und Bildungsprozessen zu sehen sei. Diese pädagogischen Ideale setzen nicht nur ein ungebrochenes Verhältnis zur Dimension des Demokratischen voraus, sondern auch den Glauben, daß sich die einstmals kritisierte Inkompetenz *prinzipiell* und für *möglichst viele* junge bzw. zukünftige BürgerInnen abbauen läßt, daß also hohe demokratische Partizipation und hohe politisch-ethische Kompetenz der möglichst Vielen miteinander hergehen können.
In der vorliegenden Arbeit wird hingegen versucht, ohne diesen pädagogischen Optimismus, ohne das autonome, souverän handelnde und deutende Subjekt als Leitziel auszukommen und der alten Demokratiekritik dort recht zu geben, wo sie auch heute gute, wenn auch nicht unbedingt politisch korrekte Gründe angeben kann, ohne jedoch ihren Antidemokratismus zu teilen. Es soll jedoch nicht argumentiert werden, daß die hohen Ziele demokratischer Erziehung und Bildung „unrealistisch“ seien, sondern – gewissermaßen „schlimmer“ – daß sie auch als *regulative Ideen*, die den Erziehungsprozeß steuern und den Bildungsprozess formen sollen (oder würden), *nicht nötig* sind, ja, daß sie sogar den Blick auf Besonderheiten der demokratischen Lebensform verengen. Ausdrücklich wird bejaht werden, daß *Demokratie, Inkompetenz und Dilettantismus* insofern intrinsisch zusammenhängen, als die demokratische Praxis – im kleinen wie im großen – eine *„Praxis der Freiheit“*, Freiheit aber ein *Gegenbegriff zu Souve-*

ränität darstellt (vgl. Arendt 1994, 1996). Das Freiheit praktizierende Subjekt erfährt sich immer auch als inkompetent und dilettantisch, es *versucht* sich (Fink 1970) und verdankt den Versuch allein seiner Nicht-Souveränität. Ein solches Denken, welches sich nicht nur aus antiken Quellen nährt, sondern auch Entsprechungen in der modernen Pädagogik findet, verabschiedet sich weniger vom Autonomiegedanken als es diesen – gerade in Anlehnung an einen viel älteren Freiheitsbegriff als dem kantischen, der Autonomie partout als *moralische* Autonomie versteht – uminterpretiert, nämlich nicht als stabile Kompetenz oder übersituative Eigenschaft des Subjekts versteht, sondern als gesellschaftliche und intersubjektive *Zumutung* an die Person. Ziel der Erziehung wäre dann nicht die Autonomie des (moralischen) Subjekts, sondern die Bereitschaft des Selbst, die Zumutung der Freiheit zu übernehmen, wo es die Situation (subjektiv) erfordert. Dieser bescheidenere Begriff von Freiheit, mit welchem postuliert wird, daß Freiheit nur in ihrem *Gebrauch* existiert und nie außerhalb desselben, nicht als Eigenschaftsbeschreibung des reifen oder gebildeten oder mündigen Menschen und nicht als moralisch und entwicklungstheoretisch eindeutig qualifizierbar oder quantifizierbar, sondern höchstens als rechtlich und/oder moralisch verlangte Zumutung und „Pflicht", wird hier nicht bloß deshalb gewählt, weil er eine weitere mögliche Perspektive auf Erziehung und Bildung darstellt, sondern vielmehr, weil er für die *spätmoderne Situation*, die es zu umreißen gilt, als geeigneter betrachtet wird, als Begriffe, die Freiheit nur mit Termini der moralischen Kompetenz zu beschreiben vermögen und dazu führen, die demokratische Dimension des Lebens als moralisch eindeutig bewertbar zu verstehen. Die spätmoderne Situation legt hingegen offen, wie nostalgisch die Idee eines Bildungssubjekts geworden ist, das sich trotz normativer Überdeterminiertheit der Moderne, trotz Fragmentiertheit und Widersprüchlichkeit lebensweltlicher Erfahrungen und systemischer Imperative zur integrierenden Einheit und Ganzheit „vervollkommnet". Mit dem demokratischen Selbst soll eine „Mentalität" bezeichnet werden, eine Weise der Selbst- und Weltinterpretation, die sich nicht dem Perfektibilitätsglauben, sondern bloß einem *Ethos der Transformation* verpflichtet sieht, der Freiheit also, sich zu verändern, ohne über die Bedeutung der Veränderung zu verfügen. So scheint es dem Selbst möglich zu sein, seine „Lust auf Ganzheit" (Sennett 1994) zu zügeln, die eigenen Vervollkommnungsträume auch ironisch zu deuten und die Schwächen und die „Unverbesserlichkeit" der anderen zu akzeptieren. Mit den Merkmalen des „demokratischen Selbst", das die Stimmenvielfalt in seinem Innern aushalten und schätzen lernt und sich nicht der Tyrannei eines, von einem vermeintlichen *„Hypersubjekt"* (Welsch 1995) vorgeschriebenen Entscheidungsprinzips, devot und auf Dauer unterwirft, könnten Kennzeichnungen geliefert werden, die einer minimalen Moral der wechselseitigen Achtung förderlich scheinen. Pädagogisch gilt es deshalb, den ethischen Gehalt einer *Kultur der Imperfektibilität* zu nützen, die den *dilettantischen Charakter des Menschen* als Quelle von Freiheit und Anlaß für wechselseitige Achtung erkennt.

Die Arbeit ist in vier Teile und neun Kapitel gegliedert. Im ersten Teil, *Präliminarien*, erfolgen zwei einführende Kapitel, (1) zur *Bildung im Lichte soziologischer Signaturen der Moderne* und (2) zur *spätmodernen Skepsis und ihrer „anthropologischen Aktualität"*. Im ersten Kapitel geht es um einen Abriß relevanter Aspekte und Dimensionen des Bildungsbegriffs, um soziologische Diagnosen der modernen Situation und schließlich um eine (vorläufige) Problematisierung des Bildungsgedankens im Hinblick

auf die mehr oder weniger dramatischen Charakterisierungen der Moderne. Dieses Kapitel liefert einige Ausgangspunkte, welche sich in der weiteren Argumentation immer wieder bemerkbar machen und weiter verdeutlicht werden; unter anderen wird eine Definition des Bildungsbegriffs herausgeschält, auf den Sachverhalt verwiesen, daß Bildung nicht nur ein modernes Glück darstellt, sondern auch mit Unglück verbunden ist, und daß der klassische Bildungsbegriff der Moderne im Lichte zeitgenössischer, soziologischer Modernediagnosen, welche auch als dramaturgisch überspitzt kritisiert werden, einerseits problematische Seiten aufweist, andererseits ein kritisches Potential vorweist, das aufzugeben für die demokratische Lebensform kaum wünschenswert sein kann.

Im zweiten Kapitel werden neben einer kurzen Diskussion zu den Begriffen der Postmoderne und der Spätmoderne mit Helmuth Plessner und Eugen Fink zwei moderne Anthropologien in Erinnerung gerufen, die auch als Anthropologien der Moderne fungieren. Beide Autoren lassen sich politisch kaum ideologisieren, was sich für die weiteren Überlegungen zum „demokratischen Selbst" m.E. als nötig und fruchtbar erweist. Mit dem Denken Plessners und Finks kann erkannt werden, wie diffus die Rede eines „wahren Selbst" im Grunde ist, die einen großen Teil des populären psychologischen Diskurses lebensweltlich zu bestimmen scheinen, und wie problematisch die Idee der Selbsterkenntnis als Selbstdurchsichtigkeit ausfallen muß. Sowohl Plessner als auch Fink liefern Indizien für einen Freiheitsbegriff, welcher vor zu schönen, d.h. zu eindeutigen Interpretationen der Freiheit im Erziehungsdenken schützen hilft.

Der zweite Teil, *Demokratisches Leben*, umfaßt drei Kapitel. Im dritten Kapitel, *Demokratie als Erziehungsprojekt*, werden zunächst kritische Skizzen drei der bedeutendsten Klassiker der politischen Erziehung wiedergegeben, namentlich Platon, Rousseau und Dewey, auf deren Werk im weiteren Verlauf immer wieder zurückgegriffen wird. Weiter wird die demokratische Erziehung im Lichte kantischer Ethiken, insbesondere mit Bezug auf die Arbeiten von Lawrence Kohlberg diskutiert und beim letzteren kritisiert, daß dort, wie schon bei Dewey, moralische und demokratische Erziehung scheinbar als zusammenfallend gedacht werden. Anschließend werden Konturen klassischer und zeitgenössischer Demokratietheorien einander gegenübergestellt und gefragt, welche Konsequenzen sich daraus jeweils für demokratische Erziehung ergeben. Die teilweise aporetischen Folgerungen aus dieser Diskussion werden mit der Behandlung des in Mode gekommenen Konzeptes der „deliberativen Demokratie" wenigstens ein Stück weit entschärft. Ziel des Kapitels ist es, herauszuschälen, daß die Bewertung der Demokratie wesentlichen Einfluß auf entsprechende Erziehungsprogramme hat und daß die Verbindung von Erziehung und Demokratie nicht eindeutig ausfallen kann.

Eine vertiefte Darstellung der demokratischen Dimension des Lebens erfolgt im vierten Kapitel, *Konturen demokratischer Kultur*. Zunächst geht es darum, zwischen Staatsform und Lebensform zu unterscheiden und die Idealisierungen der demokratischen Staatsform und die damit korrespondierenden Enttäuschungen zu thematisieren. Danach erfolgt eine Bestimmung der Frage, was unter „demokratischen Lebensformen" verstanden werden kann. Die diesbezüglichen Kennzeichnungen haben für den weiteren Diskussionsverlauf weitreichende Konsequenzen: demokratische Lebensformen werden als *gegen innen und außen offene* Wesen betrachtet, in welchen *Partizipations- und Distanzierungsrechte* als normativ *gleichwertig* gelten. Damit deutet sich an, daß eine dezidiert demokratische Erziehung ein paradoxes Unterfangen ist (Kapitel 8). An-

schließend wird die elementare Unterscheidung von öffentlicher und privater Sphäre fokussiert, für deren Illustration das Werk von Hannah Arendt kaum zu übertreffen ist. Zusätzlich werden mit Richard Sennett die moderne Konfundierung der beiden Lebensbereiche und die mißlichen Konsequenzen diskutiert, die sich daraus ergeben. Schließlich erfolgen Erörterungen zum Begriff des Politischen und seinen Arenen und zur Frage nach der Unterscheidung zwischen politischen Tugenden und politischen Kompetenzen.

Im fünften Kapitel, *Zum moralphilosophischen Hintergrund*, finden die Unterscheidungen zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit und zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft sozusagen Eingang in die politisch-ethische Debatte zwischen Kommunitariern und Liberalen. Diese Erörterungen orientieren sich stark an den Arbeiten von Charles Taylor, welche m.E. sowohl für die Erziehungs- als auch die Bildungsreflexion fruchtbar zu machen sind. Wiewohl davon ausgegangen wird, daß die Kommunitarismusdebatte im Grunde nicht zu entscheiden ist, wird hier meist „anti-liberalistisch" argumentiert, besser: im Sinne eines liberalen Kommunitarismus. Mit Taylor wird die Sicht vertreten, daß das Selbst eine moralische Kategorie ist und daß es sich modern im Streit zwischen „Hypergütern" befindet, den auch liberales Denken, welches dem Gerechtigkeitsgesichtspunkt vor dem Guten den Vorrang gibt, nicht aufzulösen vermag. Mit Christoph Menke soll die Überzeugung plausibel gemacht werden, daß es vor allem zwischen (rechtlichen) Autonomieansprüchen und (individuellen) Authentizitätsansprüchen *als gleichberechtigte Ausgestaltungen subjektiver Freiheit* eine konfligierende Beziehungsgrundstruktur zu beachten gilt, welche die Selbstinterpretationsprobleme des modernen Menschen maßgeblich mitbestimmt. Mit diesem Kapitel soll deutlich gemacht sein, daß sich das Denken demokratischer Erziehung und Bildung nicht allein vor dem Hintergrund liberaler Gerechtigkeitstheorie entwickeln kann, sondern immer auch danach fragen muß, worin das Residuum des Zusammenhalts demokratischer Lebensformen liegt. Daß aber „demokratische Gemeinschaften" selber die Quadratur des Kreises darzustellen scheinen, wird erst im achten Kapitel ausführlicher thematisiert.

Der dritte Teil, *Selbst und Subjekt*, widmet sich im sechsten Kapitel dem *Selbst und seiner Entwicklung*. Zunächst werden allgemein-psychologische und sozialpsychologische Annäherungen an das Selbst diskutiert, aber auch eine Definition des Selbst präsentiert, und vor allem auch Vorstellungen aus strukturgenetischer Sicht problematisiert, mit welcher die Entwicklung des Selbst über qualitativ unterscheidbare, zunehmend „reifere" Stufen postuliert wird. Kritisiert wird die Idee eines „universellen" Selbst, mit welcher die „Defizite" der unteren Stufen sowie die „Entwicklungslogik" des Selbst maßgeblich bestimmt werden. Im Unterschied zu diesen prekären Beschreibungen des Selbst wird anschließend mit Foucault ein scheinbar „oberflächliches" Selbst fokussiert, dessen konzeptionelle Bestimmungen im antiken Konzept der Selbstsorge ihren Ausgang nehmen, welches heute im Sinne einer „Kunst der Lebensführung" (Schmid 1992, 1998) aktuell gemacht werden kann. Das Selbst wird weiter im „Kampf der Anerkennung" (Honneth 1994) diskutiert; damit kann eine Brücke geschlagen werden zwischen der Bedeutung der Erziehung als „moralischer Kommunikation" (Oelkers 1992) und der Entwicklung des Selbst. Diese Diskussion erweist sich für das letzte Kapitel, welches der Bedeutung der demokratischen Bildung in der Spätmoderne gewidmet ist, als fruchtbar.

Im siebenten Kapitel, *Das Bildungs- und Erziehungssubjekt*, wird in Kontrast zur Idee des autonomen Subjekts, welche den pädagogischen Diskurs der Moderne so stark beeinflußt, ein Subjektbegriff diskutiert, der auf den ersten Blick vielleicht polemisch erscheinen mag: das *dilettantische* Subjekt. Wie erwähnt, soll plausibel gemacht werden, daß zwischen Freiheit, Demokratie und Dilettantismus intime Affinitäten bestehen. Dem dilettantischen Subjekt soll aus anthropologischer, psychologischer und moralischer Sicht eine Würde und Qualität zugeschrieben werden, die dem Wesen der demokratischen Lebensform Rechnung trägt und andeutet, daß sich die Stärken eines „schwachen" Subjekts gegenüber den Schwächen eines „starken" Subjekts sehen lassen und daß das erstere dem letzteren in puncto „Demokratietauglichkeit" in nichts nachsteht. Autonomie wird damit nicht als anzustrebende Kompetenz, sondern als Selbstzumutung des Subjekts gefaßt, die sich kaum „naturalistisch" interpretieren läßt. Schließlich wird diskutiert, inwiefern sowohl Erziehung als auch Bildung als „Dilettantismus" interpretiert werden können.

Im vierten und letzten Teil, *Demokratische Erziehung und Bildung*, geht es darum, die vorausgehenden Bestimmungen für die Erörterung der spätmodernen Bedeutung von demokratischer Erziehung (Kapitel 8) und demokratischer Bildung (Kapitel 9) einzubringen. Demokratische Erziehung wird zunächst als Einführung in ein Ethos des demokratischen Kampfes und als Einführung in den Preis der Freiheit diskutiert. Demokratische Erziehung wird als Negotiation und Kampf um Güter und Hypergüter begriffen. Neben dieser martialischen Metaphorik, mit welcher angedeutet wird, daß weder Erziehung im allgemeinen noch demokratische Erziehung im besonderen als „partnerschaftliche" und/oder „souveräne" Prozesse angeschaut werden können, wird unter dem Stichwort der Citoyenität die Bedeutung von demokratischen Umgangsformen betont. Weiter interessiert die heikle „Freiheitsdialektik" für demokratische Erziehung. Es wird behauptet, daß Erziehung als dezidiert *demokratische* Erziehung vor allem im Hinblick auf die Gemeinschaft nur paradox gedacht werden kann, daß Erziehung niemals nur demokratisch sein kann und daß sie – als demokratische – deswegen regelmäßig scheitert. Diesem Scheitern wird eine besondere Funktion zugebilligt, welche der abschließenden Erörterung zur Bedeutung der Scham (der Erziehenden) für den Erziehungsprozeß und die benannte „Kultur der Imperfektibilität" entnommen werden kann.

Im neunten und letzten Kapitel wird die Bedeutung der demokratischen Bildung zunächst daran diskutiert, inwiefern sich eine ateleologisch argumentierende Bildungstheorie den (beliebten) Beliebigkeitsvorwurf gefallen lassen muß. Anschließend wird herausgeschält, daß sich das Ethos der Transformation auch der Fähigkeit des Subjekts zur Selbstirritation und dem spezifischen, nämlich ironischen Umgang mit „kitschigen" Bedürfnissen und Sehnsüchten in einer imperfekten Welt verdankt. Dann wird unter dem Stichwort „Skandal des Lebens" gefragt, welche Kraft es ist, die das Selbst politisch werden läßt, die es Öffentlichkeit konstituieren läßt. Es wird behauptet, daß es der demokratischen Bildung heute um die Fähigkeit gehen muß, die Welt (noch) als Anstoß und Ärgernis wahrzunehmen und das politischste aller Gefühle, die Empörung, zu nutzen, indem der Diskurs gesucht wird, in welche sich das skandalisierte Selbst transformiert und korrigieren läßt. Die Argumentation scheut sich nicht davor, hier eine Brücke zu einem „verblichenen" Nihilismus zu schlagen, welcher sich gerade in einer transzendenzverlustigen Spätmoderne, die sich das (nicht-privatistische) Stellen von „großen metaphyischen Fragen" abgewöhnt hat, immer wieder meldet. Diese Be-

merkungen münden in den Schluß, mit welchem die Intuition einer Parallelität von spätmodernem Selbst und demokratischer Lebensform eine Abrundung finden soll. Sowohl Demos als auch Selbst, so die abschließenden „Postulate", leben vom Widerstreit, von widerstreitigen Identifikationen und Interpretationen demosorientierter und ethnosorientierter Ziele, vom Streit zwischen Imperativen der Herkunft – zumindest Erinnerungsverpflichtungen gegenüber den Bedingungen der eigenen Gewordenheit – und geforderten Zukünften. Sowohl Selbst als auch Demos beweisen ihr demokratisches Ethos durch die Bereitschaft, sich irritieren zu lassen und sich damit zu transformieren, sie leben vom Dialog, in welchem auf rigide Wahrheitsansprüche und Selbsterkenntnisvorhaben verzichtet wird.

Dieser Überblick zum Argumentationsaufbau gibt zu erkennen, daß es vorliegend weder um staatsbürgerliche noch politische Erziehung und Bildung im engeren Sinne geht. Das Ziel der Exploration liegt auch nicht in der Begründung von Angaben darüber, wie Bildung und Erziehung „demokratisch" oder „demokratischer" gestaltet werden könnten. Vielmehr interessiert die Frage, wie Erziehung und Bildung im Hinblick auf Charakteristiken der demokratischen Lebensform gedeutet werden können. Dabei wird hervorzuheben sein, daß Bildung, Erziehung, Moral und Demokratie *nur sehr bedingt* Begriffe für Merkmale eines zivilisatorischen „Hypergutes" stehen, die sich gegenseitig voraussetzen oder unterstützen würden. Die „anti-tragische Zuversicht" (Menke) liberaler Aufklärungspädagogiken wird hier nicht geteilt, auch nicht die Ansicht, wonach es erziehungs- bzw. bildungsrelevante „Technologien" zu erkennen gäbe, mit welchen die tragischen Seiten des modernen Lebens und Zusammenlebens, die nicht nur kontingent sind, sondern auch in der demokratischen Lebensform selbst gründen können, besser „bewältigt" werden könnten. Mag auch der Ansicht zugestimmt sein, daß die (moralischen) Konflikte zwischen den Subjekten und im Selbst „demokratisch gelöst" werden sollen, so wird hier argumentiert werden, daß das demokratisch verfaßte Leben letztlich weniger hilft, Probleme zu lösen, als vielmehr die Hoffnung berechtigt erscheinen läßt, daß mit den *unlösbaren* Problemen auf halbwegs „gesittete" Weise gelebt werden kann. Die demokratische Lebensform ist selber ein zivilisatorisches Gut, sie braucht nicht instrumentalisiert zu werden. Doch wie jedes Gut liegt auch die demokratische Lebensform im Streit mit anderen – und gleichberechtigten – Gütern (z.B. der Erziehung und Bildung). Die Annahme, daß das Gut der demokratischen Lebensform mit allen gleichberechtigten Gütern der Moderne in Einklang gebracht werden kann, ist grundlos; sie entspricht einem Wunschdenken, das auch unter liberaler Perspektive nicht nötig ist. Das „freiheitliche" Leben ist nicht *trotz* der Konflikte zu bejahen, denen es sogar zum Durchbruch verhilft, sondern *weil* es die Konflikte ausdrücken hilft, die sich zwischen den Selbst- und Weltinterpretationen der Menschen ergeben: Demokratische Lebensformen weisen ebenso intime Affinitäten zu Dissens und Dissensrechten wie zu Konsens und entsprechend geforderten Konsenskompetenzen auf. Dies macht sie zu ausgesprochen fragilen Wesen, welche mit der Rhetorik von Grundwertedebatten kaum erhellt werden, in welche auch pädagogisches Nachdenken hineinfallen kann.
Die moralisch-dilemmatischen Konflikte, in denen sich das spätmoderne Selbst befindet, bezeugen die Nicht-Souveränität des Menschenlebens, welche aufklärerische „Überwindungspädagogik" sowohl so attraktiv als auch so unbescheiden erscheinen und werden läßt. Doch wenn die demokratische Lebensform weniger dem Lösen von

Konflikten als vielmehr dem gewaltlosen Leben mit Dissens entgegenkommt und verpflichtet ist, dann dürfte sich auch das Denken über demokratische Bildung und Erziehung mitunter fragen, wie es selber gegenüber (vermeintlichen) „moralischen Gewißheiten" enthaltsam sein kann und die „Praxis der Freiheit" nicht pädagogisch „domestizieren" will. Demokratie ist nicht nur das, was die Gemeinschaft „durcheinanderbringt" (Rancière 1994), sondern auch Bildungs- und Erziehungsdenken, welches sich der Ästhetik des ganzen und einheitlichen Subjekts verpflichtet sieht.
Die vorliegende Exploration läßt sich von der Frage irritieren, ob das Gut der demokratischen Lebensform nicht auch mit Recht eine Zügelung der pädagogischen Sehnsüchte nach Eindeutigkeit, Ganzheit und Verwendbarkeit gebietet.

I.

PRÄLIMINARIEN

1. Bildung im Lichte soziologischer Signaturen der Moderne

„Die Menschen treten ständig in einen Prozeß ein, der sie
als Objekte konstituiert und sie dabei gleichzeitig
verschiebt, verformt, verwandelt – und der sie
als Subjekt umgestaltet"
Michel Foucault (1996/1978, S. 85)

Die Erläuterungen in diesem Kapitel sind drei Aufgaben gewidmet. Zunächst soll der Bildungsbegriff aus mehreren Blickwinkeln in einem allgemeinen und gewiß zunächst traditionellen Sinne beleuchtet werden (1.1). Mit dieser Darstellung wird nicht der Anspruch erhoben, in irgendeiner Weise abschließend zu sein, vielmehr ist es das übergeordnete Ziel der Arbeit, konstitutive Elemente eines spätmodernen Begriffs *demokratischer* Bildung zu diskutieren. Die in diesem Kapitel wiedergegebenen Bemerkungen zur Bildung seien in den Rahmen soziologischer Signaturen der Moderne gestellt (1.3), welche mit den Autoren Beck, Münch und Touraine umrissen werden (1.2). Zu dieser Darstellung gehört eine Diskussion zum Begriff der Moderne (1.2.1) und zu der für die moderne Situation aufdringlichen Kontingenzproblematik (1.2.5).
Die „Gegenüberstellung" klassischer Konturierungen des Bildungsgedankens mit soziologischen Signaturen der Moderne ist nicht unproblematisch; sie scheint dem Versuch zu entsprechen, auf zwei heterogenen Diskurshochzeiten zu tanzen. Doch wenn hier überhaupt auf soziologische modernediagnostische Ansätze eingegangen wird, dann nur deshalb, weil mit diesen Wissen und Erfahrungen systematisiert und zu verstehen versucht werden, welche pädagogische Reflexion kaum ignorieren kann, um so mehr als diese Erfahrungen die Lebenswelt moderner Menschen betreffen. Die bekannte Aussage von Anthony Giddens (1995), wonach die Moderne selbst in ihrem inneren Wesen zutiefst „soziologisch" sei (1995, S. 60), bezeichnet den plausiblen Sachverhalt einer Verschränktheit von Moderne und sozialwissenschaftlichem Diskurs. Das immer neue Wissen und das damit einhergehende Bewußtsein um gesteigertes Nichtwissen, welches die Moderne über sich erwirbt, verändert diese selbst, weil es zu einer permanenten Revision sozialer Praktiken auffordert (S. 57). Moderne Reflexivität tangiert Pädagogik, weil sie deren Hauptgegenstand – die Bildung, Erziehung und Entwicklung des Menschen – in zentralen Bereichen prägt. Auch wenn man für die Autonomie der pädagogischen Disziplin votiert, kann sich diese modern nicht als „autarke Theorie" konstituieren, sondern nur in Interaktion mit benachbarten Disziplinen, gegen die sie sich in mancher Hinsicht abgrenzen kann und soll und bei denen sie in anderer Hinsicht Anleihen machen muß, um sich im unabweisbaren Selbstverständigungsdiskurs zu situieren.

1.1 Bildung

Grundlegende Bestimmungen sollen in diesen umstrittenen, manchmal tot gesagten, dann wieder bis zur Banalität transformierten, häufig aber mit gutem Grund geschätz-

ten und geachteten Begriff einführen, von welchem sich einige fast alles, andere beinahe überhaupt nichts erwarten. Bekanntlich handelt es sich um einen ausgeprägt „deutschen" Begriff, der sich nur auf unbefriedigende Weise in andere Sprachen übersetzen läßt und deshalb etwa im frankophonen oder anglophonen erziehungsphilosophischen Diskurs mit gutem Grund als „*Bildung*" übernommen wird. Dieses peripher anmutende Faktum verweist auf ein mögliches Problematischsein des Begriffs selbst, aber auch auf seinen Reiz und eine eigentümliche Tiefendimension.

1.1.1 Zur Vielfalt eines Begriffs

Mit Bildung wird traditionell die Verschränkung *allgemeiner* Bestimmungen des Selbst- und Weltverständnisses mit *besonderen* Bestimmungen konkreter Individualität von Personen gemeint (vgl. Langewand 1994, S. 69). Unter die allgemeinen Bestimmungen werden Begrifflichkeiten wie Vernunft, Rationalität, Humanität und Moralität subsumiert, die als Flankierungen und Grundrichtungsorientierungen die Biographie und Persönlichkeit des Menschen formen, ohne ihm seine Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit nehmen zu sollen. Der Prozeß dieser Verbindung von Einheit (Allgemeinheit) und Differenz (Besonderheit) wird in der Regel als „zwanglos" vorgestellt (ebd.). Bildung bezeichnet nicht nur den Prozeß – als Formierung oder Entwicklungsgang der Person –, sondern auch das Ergebnis, die „abschließende Gestalt". Der Bildung wird eine „objektive" und eine „subjektive" Seite zugeschrieben. Während die erstere im weitesten Sinne auf „Kultur" (als philosophische, wissenschaftliche, ästhetische, moralische, kurz: „vernünftige" Weltdeutung) rekurriert, bezieht sich letztere auf die je spezifische Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur (ebd.). Mit von Hentig könnte diese Beziehung so betrachtet werden: „Was für ein Volk die Kultur ist – das Leben nach bedachten und gewollten Prinzipien und das Schaffen der hierfür bekömmlichen Ordnungen –, ist für den einzelnen die Bildung. Sie ermöglicht ihm, in seiner *civitas* zu leben, sie weist ihm seine Aufgabe in ihr an" (1996, S. 206).
Im Verlaufe der letzten zwei Jahrhunderte ergaben sich bedeutsame Veränderungen im Konnotationsfeld des Bildungsbegriffs (vgl. Hörster 1995). Während Bildung im 18. Jahrhundert mit den Gedanken der „Humanität" und der „Vollkommenheit" (Perfektion) eng verbunden war, und Aufklärung, Tugend und Geist mit Bildung zusammenfallen, wird Bildung am Ende des 19. Jahrhunderts als Gut und Wert begriffen. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird der Bildungsbegriff im Zuge der breiten Etablierung der Sozialwissenschaften im pädagogischen Diskurs mit Konzepten wie Enkulturation, Sozialisation, Ich-Identität, Entwicklung und Qualifikation zu ersetzen versucht (vgl. Langewand, a.a.O., S. 69f.). Offensichtlich ist der (ursprüngliche) Begriff von Bildung als der Verschränkung von Allgemeinheit und Besonderheit, die sich nur als Entwicklung von Subjektivität (Subjektivation) versteht, nicht mehr gemeint, wenn von „Bildungskatastrophe", „Bildungssystem" oder „Bildungsrat" gesprochen wird. Der Bildungsbegriff hat, mit anderen Worten, auch eine Trivialisierung und teilweise vollständige Transformierung erfahren, deren Gründe in – hier nicht nachzuzeichnen möglichen – vielfältigen philosophischen, wissenschaftlichen, sozio-kulturellen und politischen Entwicklungen und Krisen der letzten 150 Jahre liegen. Hörster spricht in diesem Kontext von einer „Profanisierung des Bildungsproblems zu Beginn des 20. Jahrhunderts" (a.a.O., S. 44).

Die Vieldeutigkeit und Angreifbarkeit des (ursprünglichen) Bildungsbegriffs hat jedoch nicht zur Folge gehabt, daß der Bildungsgedanke auf befriedigende Weise von verschiedenst vorgeschlagenen Surrogaten angemessen hätte entproblematisiert oder aufgehoben werden können (vgl. Pleines 1989, S. 1). So kritisiert z.B. Hansmann (1988) überzeugend, wie vorgeschlagene theoretische Äquivalente wie „Wissenschaftsorientierung", „Sozialisation", „Qualifikation", „Erziehung" oder „Unterricht" jeweils zu kurz greifen. Schweitzer (1988) argumentiert einsichtig gegen die Gleichsetzung von Identität und Bildung. Der Begriff der Bildung scheint vielmehr auch heute noch „am ehesten in der Lage (...), Entwicklungsprozesse des Natürlichen, Seelischen und Geistigen sowie deren Gestalten und Produkte in ihrer subjektiven wie objektiven Bedeutung darzustellen, die für das Verständnis des Menschen und seiner Kultur unabdingbar sind" (Pleines, ebd.). Dennoch kann nicht übersehen werden, daß der Begriff sich nur „notwendig umständlich" (von Hentig, a.a.O., S. 73) definieren läßt, vielleicht „weil die Idee der Bildung eine zentrale gesellschaftliche Idee ist und deshalb in vielen Gebräuchen und Interpretationen Verschiedenes bedeutet" (Musolff 1989, S. 9). So hat man sich mit Posner damit abzufinden, daß „Bildung, einer der zentralen Begriffe der philosophischen Anthropologie und der Pädagogik, (...) zugleich einer der verschwommensten" (1988, S. 23) ist. Brezinka geht noch weiter und bezeichnet den Begriff als „nahezu leer" (1972, S. 62).
Die Schwierigkeit, den Begriff der Bildung zu fassen, und das Bemühen, es doch immer wieder in Angriff nehmen zu wollen, hat mit seiner *gesellschaftlichen* Bedeutung zu tun. Bildung ist nach Tenorth ein Schlüsselbegriff, d.h. ein Begriff unserer Sprache, in welchem „praktische Probleme und theoretisches Wissen, politische Kontroversen und gesellschaftliche Kompromisse konzentriert überliefert werden" (1986, S. 7). Der Autor nennt als Beispiele für solche Schlüsselbegriffe: Demokratie, Sozialismus, Gleichheit, Emanzipation, Freiheit und Mündigkeit. „In der Bildungs-Politik fast schon zur Alltagsware verschlissen, erweist der Begriff seine unersetzbare Funktion doch immer wieder schon darin, daß er folgenreiche Differenzen artikulieren hilft: Zwischen Bildung und Ausbildung oder Gebildeten und Ungebildeten, zwischen klassischer und moderner, hoher und niederer, gelehrter und volkstümlicher, gymnasialer oder realistischer Bildung" (ebd.). Auch wenn der Bildungsbegriff wie andere Schlüsselbegriffe politisiert und ideologisiert wird, erscheint er für eine systematische Diskussion immer dann unentbehrlich, „wenn nicht allein die partikularen Ansprüche der Fachqualifizierung, sondern universalisierbare oder mit dem Anspruch auf allgemeine Geltung auftretende Erwartungen an das Bildungswesen behandelt werden" (a.a.O., S. 9).

1.1.2 Vom „Gut" zur permanenten „Aufgabe"

Pleines (1971) hat einen bis heute überzeugenden Systematisierungsversuch der pädagogischen Bedeutung des Bildungsbegriffs vorgeschlagen, wohlwissend, daß eine „voreilige Eingrenzung seiner Bedeutungen oder die strukturelle Verkürzung seines ursprünglichen Sinns" zu „dessen Verarmung und damit zur Nivellierung der in ihm ehemals gedachten Inhalte führen" (S. 12). Pleines nennt a) „Bildung als anzustrebendes, wertvolles Gut", b) „Bildung als Zustand des Bewußtseins", c) „Bildung als Prozeß des Geistes", d) „Bildung als permanente Aufgabe", e) „Bildung als Selbstverwirklichung des Menschen in Freiheit" und verweist schließlich auf f) den „Gebildeten

und seine Verstandes- und Herzensbildung" (vgl. S. 12-38). Dazu im folgenden (mit Ausnahme des letzten Verständnis) einige Erläuterungen.
Im ersten Verständnis (a) verweist Pleines auf Otto Willmann, der in seinen *Kleinen pädagogischen Schriften* schreibt: „Die Eigenschaften des Gebildeten können wir aber auch als einen *Besitz* fassen; er muß Kenntnisse, Fertigkeiten, Lebensformen *haben*, damit ausgestattet sein. Dieser Besitz ist ein individueller und doch geteilt mit anderen: ein Mitbesitzen, ein *Teilhaben*; gebildet sein heißt: an den Gütern der Bildung teilhaben, gebildet werden geschieht durch *Bildungserwerb*" (zit. nach Pleines, a.a.O., S. 12). In diesem Sinn verfügt die Person schon über (ein bestimmtes Maß an) Bildung oder sie muß sie erst noch erwerben. Als *zu erwerbende* kann sie nicht auferzwungen werden und als *erworbene* kann Bildung nicht durch äußere Gewalt wie ein äußerliches Eigentum weggenommen werden (S. 14). Das Verständnis von Bildung als Gut, das sich die Person zu eigen machen kann, durchdringt das pädagogische Denken seit der Aufklärung: „Etwas aus sich selbst zu machen, d.h. sich selbst zu erziehen, durch innere Selbsttätigkeit das zu ergreifen, was ergriffen oder begriffen werden soll, dies zu erreichen, ist die hohe Aufgabe des Unterrichts, die mit der Erziehung in dem Erziehungsprinzip übereinstimmt und mit ihr gegeben scheint" (Wilhelm Braubach, 1841, zit. nach Pleines, a.a.O., S. 15). In diesem Sinne ist es (allein) dem Menschen gegeben, sich zu bilden, d.h. dort zu jener „zweiten Geburt" (Hegel) zu kommen, wo die „Natur" mit ihren „letzten Möglichkeiten und ihrem Recht aufhöre" (ebd.). Bildung ist hier als Abhebung von Natur gedacht, sie bedeutet Individualität durch Transzendenz über Naturgegebenheit und Schicksalhaftigkeit[1].
Als anzustrebendes Gut (b) meint Bildung einen Zustand des *Bewußtseins*, dessen Gestalt Pleines (a.a.O., S. 17) durch zwei Merkmale gekennzeichnet sieht. Einerseits wird Bildung demjenigen zugesprochen, der einen „Reifungsprozeß" hinter sich und einen Zustand erreicht hat, „in welchem alle besonderen Talente des Geistes und das Insgesamt der im Menschen ursprünglich angelegten Kräfte und Vermögen, allseitige entfaltet und erprobt, eine unauflösliche Einheit eingegangen sind"[2]. Andererseits meint das Ende dieser Reifezeit eine „nicht mehr zu überholende Konstellation von Bewußtsein", den Zustand der „Vollendung" (ebd.). Pleines verweist auf Schleiermacher, der vom „zeitlichen Ende der Bildung" spricht, wenn die „innere Kraft" groß genug geworden sei, um „selbständig entscheiden" zu können (ebd.). Doch auch die Idee eines vollendeten, absoluten Bewußtseins als ein im Prinzip unerreichbares Ziel der Bildung benennt im Grunde nur die eine Bedeutung des Bildungsbegriffes, nämlich jener der Formung, d.h. des Prozesses. Pleines zitiert Kerschensteiner (1921), der mit Bildung als Formung (Verfahren) „dem eigenen Wachstum der Seele zu ihrer vollendeten Gestalt nach einem bestimmten Plane zu verhelfen" meint, während mit Bildung als Zustand (Form) die „*erreichte*, in ihrer ganzen Handlungsweise in die Erscheinung tretende seelische Gestalt bezeichnet wird" (S. 18). Aus dem „nicht nur individuell bedeutsamen Gut" der Bildung ist ein Zustand des Bewußtseins geworden „dessen *Geschlossenheit* in sich gegenüber dem langen Weg der Reifung und dessen prinzipiell nicht mehr überbietbarer *Vollendung* die Bildung jetzt als etwas erscheinen läßt, dem nichts mehr fehlt, ohne daß sie damit freilich für weitere Erfahrungen unaufgeschlossen oder in sich unwandelbar und leblos geworden wäre" (S. 19).
Bildung als Prozeß des Geistes (c) bezeichnet nun nicht einen „dem Wandel der Zeiten nicht unterworfener Wert" (S. 21), sondern den angetönten unabschließbaren Prozeß, dem der Mensch zunächst als nur bedürftiges Lebewesen und darüber hinaus in den Bestimmungen der Seele oder des Geist unterliege (S. 21f.)[3]. Mit der These der Bildung als permanenter Selbstüberwindung wird verständlich, warum der kontinuierliche Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten nicht (mehr) als Garant von Bildung betrachtet werden kann. „Bloßes" Wissen und „nackte" Kompetenzen können aus dieser Perspektive auch dem „Ungebildeten" zugebilligt werden. Bildung als Prozeß des Geistes verweist jedoch vielmehr auf eine *Seinsweise*, eine *Existenzform* und kann sich aus diesem Grund nicht in Wissensinhalten erschöpfen. Bildung liegt nach in dieser Auffassung, die Max Scheler betonen sollte, also weder im „Nachvollzug des Wissens" noch im „unmittelbaren Erleben", vielmehr wird sie als „apriorische Struktur" gedacht, die „vielleicht unthematisch alle Formen des Wissens immer schon überholt hat" (Pleines, a.a.O., S. 24). Wissen, das zur Bildung geworden ist, zitiert Pleines Scheler, ist „Wissen, von dem man gar nicht mehr weiß, wie man es gewann" (ebd.).
Bildung kann, nachdem ihr Prozeßcharakter hervorgehoben worden ist, als (d) permanente Aufgabe bzw. „unendliches Streben" betrachtet werden, dessen Ursache im Selbstbewußtsein, d.h. in der Erkenntnisfähigkeit liegt. Der „Mensch *findet* sich selbst vor vermittels des erwachten Selbstbewußtseins; er findet sich als etwas *gesetzt* von der Natur; und indem er das findet, findet er zugleich, daß er noch etwas werden *soll*; er findet ein *Sein*, das im *Werden* begriffen ist. Er ist nur *angefangen* und soll *vollendet* werden; er findet sich auf einen *Weg* gesetzt, auf dem er weitergehen soll" (Braubach, 1841, zit. nach Pleines, a.a.O., S. 25). Diese Zeilen erinnern stark an Plessners Anthropologie (vgl. 2.3.1) bzw. die postulierte exzentrische Position des Menschen, nur daß Braubachs Worte eine „Semantik der Geborgenheit" und des „Sinns" vorführen, während Plessner vielmehr die „Bodenlosigkeit" der menschlichen Stellung in der Welt (und der damit implizierten Bildungsnotwendigkeit) illustrierten. Wenn Bildung dem Individuum nur noch permanente Aufgabe sein und damit *prinzipiell* zu keinem Ende kommen kann, dann greift sie über den Lebenshorizont und die „den gegebenen Umständen wandelnden Ziele der Selbsterhaltung" hinaus. Die in diesem Sinne „zeitlos" gewordene (nicht als raumgebunden gedachte) Idee der Bildung fußt damit in den Ideen der Wahrheit, der Schönheit, der Sittlichkeit, ja der Heiligkeit. Das Grundlegende der Bildungstheorie wird demzufolge nicht in geschichtlich bedingten Bildungsidealen lokalisiert, wie Kerschensteiner postulierte (vgl. Pleines, a.a.O., S. 26), sondern in der übergeschichtlichen Idee von Bildung, d.h. in einem (vermeintlich) universalen Ideal. Mit der These der Bildung als permanenter Aufgabe kann Bildung weder

[1] Pleines verweist auf Hegel, der durch diesen Gedanken inspiriert, folgende Definition der Pädagogik äußert: „Die Pädagogik ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird" (zit. a.a.O., S. 15). Bildung wird so zur Macht über die „bloße Naturbestimmtheit" und über die durchschaute und deshalb verfügbar gewordene Umwelt (S. 16).

[2] Natürlich wird „Reifung" hier nicht als Gegenbegriff zu „Lernen" verstanden, wie etwa in der Lernpsychologie üblich.

[3] Pleines spricht auf Nietzsche verweisend von einem „ständigen Sichüberschreiten", das jeden Zustand und Bestand hinter sich lasse. Ein „beständiger Überstieg in die je eigene Zukunft", das meine bewußt gewordenes und schöpferisches Leben: „Das Wort Pico della Mirandolas, der Mensch sei sein eigener freier Bildner und Überwinder, sollte nicht überhört werden und fand schließlich in Nietzsches Lehre von der ‚Selbstüberwindung' und vom ‚Übermenschen' seine moderne, vielleicht zweifelhafte Vollendung" (Pleines, a.a.O., S. 23).

als je erreicht noch erreichbar gelten, vielmehr besteht Bildung nun darin, daß das Individuum in seiner „offenen Seinsstruktur" den Aufforderungen zur Selbstverwirklichung möglichst nachzukommen versucht.
Im Gegensatz zu „natürlichen" Abläufen und Reifeprozessen beansprucht der Bildungsgedanke (e) eine „*eigengesetzliche* Kraft, die mit Freiheit und *Selbstbestimmung* zu tun haben müsse" (Pleines, a.a.O., S. 30), wobei das menschliche Handeln als willentliches bzw. bewußt gestaltendes freilich nicht mit Bildung gleichgesetzt werden kann (S. 31). Bildung als „zweite Geburt" des Menschen wird gewissermaßen aus Freiheit erworben. Als „vorstellendes, denkendes oder handelndes Wesen" hat der Mensch in diesem Verständnis „für sich allein aufzukommen" und sich die „Freiheit" ein zweites Mal zu erwerben, indem er sich selber *bestimmt* und „neben der Welt der *Natur* eine zweite Welt der *Kultur*" hervorbringt. (S. 28). Auch diese Vorstellung erinnert an das Plessnersche Postulat der menschlichen Natur als Kultur (vgl. 1982a). Ohne an dieser Stelle jedoch das Problem des freien Willens bzw. die Frage der „'Willentlichkeit' des Gebildeten" aufwerfen zu wollen, sei mit Pleines Adorno zitiert, der zu dieser Vorstellung kritisch schreibt: „Denn Bildung ist eben das, wofür es keine richtigen Bräuche gibt; sie ist zu erwerben nur durch spontane Anstrengung und Interesse (...). Ja, in Wahrheit fällt sie nicht einmal Anstrengungen zu, sondern der Aufgeschlossenheit, der Fähigkeit, überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewußtsein aufzunehmen, anstatt (...) damit, bloß lernend, sich auseinanderzusetzen" (a.a.O., S. 28f.).
Mit diesen Erläuterungen soll ein erster Einblick in das Verständnis von Bildung gegeben sein – ein Einblick, der keinen Abriß einer definitorischen oder hermeneutischen Begriffsgeschichte darstellen soll. Allerdings soll nicht unerwähnt bleiben, daß die Überlegungen der vorliegenden Arbeit als ein Bearbeiten und Abarbeiten des letztgenannten Bildungsverständnis (e) begriffen werden können, ein Verständnis also, das dem Aspekt der menschlichen Freiheit ein besonderes Augenmerk schenkt, ohne welches die Idee einer Bildung des „demokratischen Selbst" zahnlos wird, wenn der Sinn demokratischer Lebensformen in der „Praxis der Freiheit" liegen sollte, um hier eine Arendtsche Begrifflichkeit vorwegzunehmen.

1.1.3 Zur „Aktualität" des Bildungsbegriffs

Der Bildungsbegriff erhielt in den achtziger Jahren, nachdem er in eine Krise geraten schien (vgl. Pleines 1978), vielleicht gerade durch die damals gegenwärtigen, heute nur noch zugespitzten gesellschaftlichen Herausforderungen in den Erziehungswissenschaften einen beachtlichen Auftrieb. Beispielsweise sehen Hansmann & Marotzki (1988) den Begriff der Bildung als besonders geeignet dafür, zwei von ihnen als wesentlich erachtete Problemzonen heutiger Zivilisation und damit der Pädagogik zu verketten (S. 10). Es handelt sich um Problembereiche, die von den Autoren durch folgende Fragen gekennzeichnet werden: „Wie kann der einzelne die auf ihn in Zukunft noch stärker hereinbrechende Informationsflut verarbeiten?" Und in bezug auf moderne Transformationsprozesse, die noch zur Sprache kommen sollen (1.2): „Wie kann angesichts einer solchen gesellschaftlichen Dynamik eine Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen stattfinden, die sich an den humanitären Zielen von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung orientiert und die einer vernünftigen Beurteilung sowohl im Rahmen einer scientific community als auch im lebenspraktischen Kontext standhält?" (S. 9f.). Die postulierte Revitalisierung des Bildungsgedankens gerade durch die Veränderungen in einer sich „radikalisierenden Moderne" (vgl. 2.2.2) bedeutet jedoch nicht, um es mit Klafki (1986, S. 456) zu sagen, daß bei einem heutigen Versuch, den Bildungsbegriff neu auszulegen, aus der Problemgeschichte ausgestiegen werden könnte: „*Jeder* heutige Beitrag zu unserem Problemkreis müßte sich also schon um der Selbstaufklärung willen seiner eigenen historischen Implikation zu vergewissern versuchen" (ebd.). Dieser hier als Empfehlung im Konjunktiv formulierte Ansicht scheint die Diskussion de facto auch nachzukommen: „Isokrates und Jean Paul werden heute zu Kornzeugen aufgerufen, an Litt und Spranger wird angeknüpft, Goethe wird zitiert, Lessings 'Erziehung des Menschengeschlechts' der Erwähnung für wert befunden: die eigene Allgemeinbildung wird unter Beweis gestellt um zu zeigen, daß dort, wo Begriffe fehlen, sich wenigstens der rechte Name einstellt" (Posner 1988, S. 22). Über die Gründe des Umstandes, wonach der Bildungsbegriff „wieder zugelassen" ist und auch auf der Ebene politischer Instanzen diskutiert wird (vgl. Posner, ebd.), soll an dieser Stelle nicht spekuliert werden. Festgehalten sei jedoch, daß der Bildungsbegriff in einer „reflexiven", „radikalisierten" Moderne (vgl. Giddens 1991, 1995; Welsch 1988, 1995) sowohl einen *Bedeutungsschub* erlebt als auch im Grunde noch *schwieriger* zu fassen ist. Man kann Bildung zwar als ein „Universalthema" der erziehungswissenschaftlichen Theoriegemeinschaft (Miller-Kipp 1992, S. 18) betrachten, was jedoch nicht heißt, daß der Begriff eindeutig zu definieren wäre. Er ist vielmehr je neu kritisch zu hinterfragen, weil er nicht logischer, sondern historischer Natur ist (ebd.). Als „*Universal*thema" – wenn denn klar sein könnte, was das ist – bleibt Bildung trotz der "Verschwommenheit" ihrer Definition solange „aktuell", als Menschen überhaupt auf eine Version des Ideals der *Selbstformung* hin gefördert und unterstützt werden sollen. Damit sind auch bestimmte anthropologische Vorannahmen impliziert. Denn die Aktualität von ontologischen und normativen Bestimmungen des Selbst- und Weltverständnisses ist nur solange gegeben, als der Mensch als „selbst-interpretierendes Tier" (Taylor 1985; vgl. 5.2.2.1) bzw. sich-selbst-deutendes Lebewesen (Fink 1970, S. 193; vgl. 2.3.2.1) betrachtet wird. Da jeder Bildungsbegriff notwendigerweise Welt- und Menschenbilder transportiert bzw. widerspiegelt, kann er sich aber vor dem Verdacht der Ideologisierbarkeit nicht genügend schützen (vgl. Posner 1988). Er wird zweifelsohne immer vom politischen und kulturellen Klima der Gegenwart beeinflußt, was sowohl zu einem eher euphorischen und/oder elitären Bildungsdiskurs führen kann (vgl. das sogenannte „Bildungsbürgertum") als auch zur Marginalisierung, Tabuisierung und Trivialisierung des Begriffs (mit sogenannten „realistischen" Wenden). So führte etwa die vom deutschen Bürgertum des 19. Jahrhunderts geteilte Identifikation der Bildung mit einem engen Begriff von Kultur, die sich in Abhebung von Alltag und Zivilisation sieht, zur Empfindung einer großen Kluft zwischen „Gebildeten" und „Ungebildeten" bzw. „Volk" (vgl. Hörster 1995, S. 46f.). In Massengesellschaften konnten und können sich de facto nur wenige und bestimmte Individuen beispielsweise an Idealen der griechischen Antike bilden. Ein so verstandenes Bildungs*kapital* wirkt sich u.U. auch dann nicht „egalisierend" auf gegebene Sozialstrukturen aus, wenn „Egalisierung" sein zentrales Thema ist. Die Ungleichverteilung des Bildungskapitals bzw. der ungleiche Zugang zu Bildung führt trotz individuellem Bildungserwerb zu analogen Trennungs- und Differenzierungslinien – und, damit verbunden, zu subtilen oder weniger subtilen Ausschlußpraktiken – wie im Bereich des ökonomischen oder sozialen Kapitals (vgl. Bourdieu 1988). Es gehört allerdings zur Paradoxie einer Fest-

stellung wie der hier getätigten, die nicht ohne bitteren Beigeschmack ist, daß das in ihr kritisch zu betrachtende, empirisch kaum widerlegbare „Faktum" weder dazu verleiten kann noch soll, die vermeintliche Ursache des Kritisierten (eine bestimmte Bildung) zu bekämpfen. Anders ausgedrückt: wenn gegen Aufklärung, d.h. gegen die unerwünschte Nebenfolgen von Aufklärung, im Sinne von Habermas nur weitere Aufklärung hilft, dann trifft Analoges auch auf Bildung zu, so daß „gegen" Bildung nur weitere Bildung hilft. Aufgrund der damit gedachten Unabschließbarkeit der Aufklärung bzw. der Bildung ist das Denken und Reden über Bildung gewissermaßen immer aktuell. „Bildung" stellt sich immer wieder als ungenügend, vielleicht sogar falsch (zumindest bezüglich Nebenfolgen), dann wieder als unnötig, schädlich oder zu teuer, später wiederum als bitter nötig heraus. Ihre „Aktualität" ist allerdings nur oberflächlich betrachtet erfreulich. Die Emphase und der moralische Impetus, die den Bildungsdiskurs oft begleiten, machen eher darauf aufmerksam, wie bescheiden die modernen Selbstdiagnosen und wie bemitleidenswert das moderne Weltverständnis im Grunde ausfallen müßten. Das wären Einsichten, oder wenigstens Überlegungen, die im günstigen Fall den *Inkompetenzerfahrungen* des (modernen) *Menschen* eine besondere Würde zubilligen könnten. Doch das ist vorgegriffen. Bildungsdenken will bekanntlich mehr, Bildung ist kein bescheidener Begriff (vgl. 1.3.2).

1.1.4 Dimensionen der Bildung

Ein zentraler Aspekt von Bildung ist die von Bildungsverständnissen unterschiedlichster Provenienz explizit oder implizit geteilte Vorstellung der Bildung als Vermittlung zwischen „Einheit des Individuums" und „Totalität der Welt" (Posner 1988, S. 26). Wie oben angetönt, wird diese Vermittlung entweder als Prozeß oder als Zustand (bzw. Ziel) vorgestellt. Die Bildungszielideale (wie Mündigkeit, Selbständigkeit, Selbstbestimmung, vernünftige Praxis etc.) verleihen dem Bildungsbegriff so seine „eigentümliche Dignität" und lassen Bildung zur regulativen Idee Allgemeiner Pädagogik werden und die Bildungstheorie „zum Ort normativer Verständigung in ihr" (Miller-Kipp 1992, S. 18 & 19). Wie auch immer der Begriff gebraucht wird, als kritischer Begriff, nach dem die Praxis beurteilt wird, oder als „unkritischer" Begriff, der sich ideologisieren und verzwecken läßt (ebd.), gleich bleibt, daß die reale Bezugsgröße des Bildungsbegriffs das Subjekt als sich bildendes oder zu bildendes Individuum ist: die „Subjektvorstellung" ist der „systematische Kern des Bildungsbegriffs und die Frage nach dem Subjekt im Bildungsprozeß die grundlegende Bildungsfrage" (a.a.O., S. 19). Um Fragen der Subjektkonstitution – nicht nur in philosophischer, sondern auch psychologischer und soziologischer Hinsicht – kommt Bildungstheorie kaum herum.

Der Bildungsprozeß kann also als „innersubjektives geistiges Geschehen" betrachtet werden, wobei sich damit die Frage nach dem „Aufbau geistiger Ordnung im Subjekt" stellt (ebd.). Die daran weiter anschließende Frage betrifft die Dimensionen einer solchen geistigen Ordnung im Subjekt. Langewand (1994, S. 74) unterscheidet formal fünf Dimensionen, die eine akzeptierbare Systematik bieten, ohne daß eine definitorische Übereinstimmung zum Begriff der Bildung vorausgesetzt werden muß. Langewand zufolge vollzieht sich „das Reden über Bildung" entlang einer a) *sachlichen* Dimension, b) *temporären* Dimension, c) *sozialen* Dimension, d) *wissenschaftlichen* Dimension und e) *autobiographischen* Dimension. Diese Dimensionen werden durch je

spezifische Differenzen gebildet, die jeweils unterschiedliche Berücksichtigung finden mögen (S. 74). An dieser Stelle seien nur zu den ersten drei Dimension einige Erläuterungen gegeben, die für den vorliegenden Kontext von größerem Interesse sind.

ad a) Exemplarisch für die erste Dimension, welche die *Sache* der Bildung betrifft und damit die Differenz von Bildungs*inhalt* und Bildungs*gehalt*, nennt Langewand zunächst das Bildungsideal der „Autonomie" bei Humboldt, dessen Werk am Anfang der Geschichte der pädagogischen Bildungstheorie anzusiedeln ist. Humboldt bezieht sich mit der Bildungsidee (als Selbstbildung) auf Leibniz' Konzept der „Monade" und Kants Moralphilosophie. Die Monade verkörpert als opake Einheit Individualität und Unverwechselbarkeit, Kants kategorischer Imperativ jedoch die (gegenwirkende) Forderung nach unbedingter Befolgung von allgemeingültigen moralischen Grundsätzen (Kant 1981; Höffe 1979). Analog zur Idee moralischer Autonomie postuliert Humboldt einen Bildungsbegriff, dessen Sachdimension sich auf „allgemeine Geltung" bezieht. „Allgemein gesagt, die bildende Struktur der Lerninhalte, also das, was hier Bildungsgehalt genannt wird, ist durch jene Selbstbezüglichkeit charakterisiert, die für den Grundsatz der Autonomie gilt" (Langewand, a.a.O., S. 77)[4]. Die an diese Vorstellung anknüpfende These impliziert, daß sich der Bildungsgehalt von Lerninhalten an ihrer zur moralischen Autonomie analogen Struktur bemesse (ebd.). Hier darf gewissermaßen der Ursprung der Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller bzw. besonderer Bildung lokalisiert werden – eine Unterscheidung, die bis heute relevant geblieben ist (vgl. Tenorth 1986).

Die „Sache" der Bildung kann in einer komplexen Welt nicht beispielsweise ausschließlich jene des Ethischen sein, d.h. die Unterscheidung von Bildungsinhalt und Bildungsgehalt kann nicht mehr nur aus *einer* Perspektive getroffen werden. Vielmehr muß die Differenz von einer Pluralität von Aspekten her aufgeschlossen werden (Langewand, a.a.O., S. 79). Klafki spricht hier bekanntlich von *kategorialer* Welt- und Selbstinterpretation, d.h. Bildung ist „kategorial" (ebd.; Klafki 1985); Inhalte werden zu Bildungsinhalten, wenn sie beispielsweise „einen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang" aufschließen, für das „Selbstverständnis" der lernenden Person eine bestimmte Bedeutung haben oder eine große Bedeutung für die Zukunft des Kindes (ebd.). Bildungsinhalte und Bildungsgehalte unterliegen somit der Geschichtlichkeit.

Eine weitere Möglichkeit, die „Sachdimension" der Bildung zu beleuchten, ist ihre Beziehung zur Wissenschaft bzw. ihre „Wissenschaftlichkeit". Die Einführung in wissenschaftliches Denken (und Handeln) erweist sich für Bildung als gehaltvoll, weil damit beispielsweise gelernt werden kann, daß wissenschaftliches Wissen fallibilistischer Natur ist, hypothetisch und deshalb anti-dogmatisch gehandhabt werden sollte, weil die Geschichtlichkeit von Theorien und Methoden erkannt werden kann, und weil u.a. gemerkt wird, daß „nicht nur die innerszientifische, die historisch-gesellschaftliche und die transzendentalkritische Ebene" ins Gespräch gebracht werden, sondern auch die „praktische Frage" gestellt werden muß, wie zu handeln sei (S. 82).

Als „Fehlform" der bildungstheoretischen Reflexion habe man „im letzten Dreivierteljahrhundert" *materiale* Bildungstheorien angesehen, d.h. die Identifikation von Bildungsinhalt und Bildungsgehalt (Langewand, a.a.O., S. 82). Ein bekanntes Beispiel

[4] In den Worten Humboldts: „Verknüpfung unseres ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung", zit. ebd.).

einer material verstandenen Bildungstheorie ist die sogenannte „Theorie des Klassischen", wonach Bildung primär durch die Berührung mit kulturellen Klassikern (Goethe, Schiller, Beethoven...) zustande kommen könne bzw. solle. Ein anderes Beispiel ist die szientistische These, wonach Bildung allein durch wissenschaftliches Wissen zustande komme. Langewand bezweifelt entschieden, daß diese oder jene Variante einer material gefaßten Bildungstheorie den Ansprüchen und Erwartungen genügen kann, die einer Bildungskonzeption gegenüber bestehen würden[5].
Neben der materialen Ausrichtung der Sachdimension muß die formale Ausrichtung einer Bildungstheorie erwähnt werden (ebd.). Damit ist die Behauptung gemeint, wonach es bei der Bildung eigentlich gar nicht um spezifische Inhalte gehe, sondern um (eben formale) Größen wie (1) „Kräfte", „Kompetenzen", „Vermögen" etc., die zu wahren und fördern seien, bzw. (2) um „Fähigkeiten", „Fertigkeiten" und „Verfahren", die sich der Lernende an Inhalten aneigne (S. 83). Die erste Ansicht wird in der Regel „funktionale" Bildungstheorie genannt, die zweite „methodische", d.h. auf Verfahren ausgerichtete Bildungstheorie (ebd.). Solche formalen Konzeptionen von Bildung hätten in der Geschichte einen große Nähe zu Zeiten gesellschaftlicher Krisen und Umbrüche gehabt; wo das kulturelle, politische und moralische Selbstverständnis einer Gesellschaft gefährdet sei oder zerbreche, ziehe man sich gern auf „inhaltsneutrale" Positionen zurück. „Das erspart Ärger und die Anstrengung des Begriffs" (ebd.).
Schließlich sei die radikalste Form der Sachausrichtung erwähnt, nämlich die Aufhebung des Bildungsbegriffes durch denjenigen der „Lernfähigkeit". Unter der systemtheoretischen Perspektive mag der Bildungsbegriff als „veraltete Reflexionssemantik des Erziehungssystem" verstanden werden, das sich über seine eigene Rolle gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt Klarheit zu verschaffen sucht (ebd.). Diese Ansicht sei an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, da auf unbefriedigende Versuche, den Bildungsbegriff zu ersetzen oder ganz zu verabschieden schon oben hingewiesen worden ist.

ad b) Bezüglich der *Zeitdimension* konstituiert sich der Begriff der Bildung durch die „Differenz von Geschichtsverlauf und Richtungssinn der Geschichte" (Langewand, a.a.O., S. 84). Die Fortschrittsidee bzw. der Fortschrittsglaube („Fortschritt durch Bildung") besteht im Grunde darin, daß Bildung als normative und normierende Kategorie in einer Welt der Widersprüche, Gegensätze und Kontingenzen mit der Rücknahme dieser Differenzen (Widersprüche etc.) gleichgesetzt wird. „Es darf und soll", schreibt Langewand, „angenommen werden, daß die Differenzen mit der Zeit abnehmen und vergehen" (S. 84)[6].

[5] „Daß in klassischen Werken sich eine Epoche ihr universales und zugleich individuelles Bild geschaffen hat, mag ja sein. Aber Klassiker sind meist ziemlich alt, und daß mit ihnen die jeweilige Gegenwart angemessen aufgeschlossen werden kann, darf bezweifelt werden. Und ob z.B. der Vorgang der Verwissenschaftlichung der Lebenswelt vor allem mit der kulturellen Semantik vorwiegend agrarisch verfaßter Gesellschaften interpretiert werden kann, ist zumindest eine recht kühne Behauptung" (S. 82).

[6] Auf die Kritik dieser Ansicht wird noch genügend eingegangen werden. Die Gegenthese zu dieser Fortschrittsidee von Bildung wurde in diesem Jahrhundert bekanntlich von Adorno formuliert, dies vor allem unter dem Titel der „Halbbildung" (vgl. Langewand, a.a.O., bzw. Adorno: „Theorie der Halbbildung" 1972).

Unter dem Stichwort der temporären Dimension der Bildung erwähnt Langewand Humboldts „Graecophilie", d.h. seine Bewunderung der griechischen Klassik. Der Bildung ist, anders als anderen gesellschaftlichen „Schlüsselbegriffen", ihr *Blick zurück* typisch. Diese Rückbesinnung gibt der Bildung mitunter einen etwas melancholischen Beigeschmack. „Glaube an Höherbildung, Kritik des Verfalls, wehmütige Erinnerung leben davon, daß in ihnen der Lauf der Zeit und ihr Sinn divergieren" schreibt Langewand unter dem Stichwort „Geschichtlichkeit" (S. 87). Wenn diese Differenz von Verlauf und Sinn negiert werde, gelange man zum Gedanken der Geschichtlichkeit allen Geschehens (ebd.), das bedeutet folglich, daß es einen Richtungssinn von Geschichte nicht gibt. Langewand verweist neben Rousseau und Dilthey auf Weniger, der in seiner *Didaktik als Bildungslehre* festhält, daß was unter Bildung zu verstehen sei, nicht aus vermeintlich überzeitlichen Werten oder Normen (z.B. dem Autonomiegedanken), aber auch nicht aus philosophischen, anthropologischen oder auch pädagogischen Theorien über den Menschen abgeleitet werden könne. Unter dem Aspekt der Historizität muß Bildung in einer jeden historischen Situation einer Gesellschaft neu „ausgehandelt" werden. Unter dieser zeitlichen Perspektive (Fokus auf Gegenwart) wird Bildung selbst zum „radikal endlichen Unternehmen ohne höhere Absicherung und Absichten" (S. 88). Doch nach dem Niedergang geschichtsphilosophischen Denkens – unabhängig davon, ob in der optimistischen, pessimistischen oder wehmütigen Variante – und „nach der bildungstheoretischen Entdeckung der Geschichtlichkeit" komme die Pädagogik in eine „ambivalente Rolle" (ebd.). Einerseits sehe sie, daß sie sich auf die Assistenz der historischen Bedingungen nicht (immer) verlassen könne, andererseits habe sie nur diese Bedingungen zum Anhalt. Sie suche Kompensation für den verlorenen Geschichtssinn und erkenne zugleich, daß sie zu einer solchen selbst unfähig sei. In dieser Situation liege der Gedanke nahe, sich von der Bildung zu verabschieden und jetzt beispielsweise „Qualifikationen" zu fokussieren, die der Bewältigung von Lebenssituationen dienen würden. Doch „die Pädagogen wären nicht Pädagogen, ließen sie ab von ihren normativen Optionen: Die Bewältigung von Lebenssituationen soll 'kritisch' erfolgen können, und hierfür wird nun erneut der alte Bildungsbegriff bemüht" (Blankertz, zit. nach Langewand, a.a.O., S. 89).

ad c) Die Differenz in der *sozialen* Dimension betrifft diejenige von Lernen und Verbindlichkeit (Langewand, a.a.O., S. 89): „Man kann (...) die Relation Lernen – Verbindlichkeit, die für den Bildungsbegriff mindestens so zentral ist wie die sachliche und zeitliche Dimension, so thematisieren, daß man fragt, wie in (nicht nur) pädagogischer Kommunikation, die dann auch noch bildende Ansprüche an den Heranwachsenden stellt, die Annahme und Geltung von kommunizierten Inhalten (Bildungsgehalten) möglich ist" (S. 91). Hier schließt Bildungstheorie an die moderne Soziologie an und gleichzeitig verunmöglicht sie sich damit tendenziell, dies sowohl im Rahmen der Theorie kommunikativen Handelns (Habermas) als auch systemtheoretisch (Luhmann). Die Differenz von Lernen und Verbindlichkeit betrifft die Frage, wie es zur Anerkennung von Verbindlichkeit(en) kommt. Die moralische Schematisierung der Erziehung mit dem Dual Gut-Böse verunmöglichte nach Langewand bis in unser Jahrhundert eine angemessene Lösung des Problems von Lernen und Verbindlichkeit. Es sei die Einsicht in die „Geschichtlichkeit" gewesen, die es der Pädagogik (der Dilthey-Nachfolge) ermöglichte, einen akzeptierbaren Schluß zu folgern, nämlich daß die Verbindlichkeit für eine nachfolgende (gebildete) Generation sich nur in der Auseinandersetzung der

betreffenden Generation mit der jeweiligen Sache ergeben könne. „Was gelernt ist, ist gelernt; aber nur was in der Auseinandersetzung zwischen Schüler, Sache und Lehrer zu bestehen vermag kann, wenn überhaupt, Anspruch auf einen ‚bildenden Sinn' machen. Was in der bildenden Begegnung als normativer Standard nicht zu bestehen vermag, kann auch auf fremde Autorität zur eigenen Stützung nicht hoffen" (S. 90). Die Differenz von Lernen und Verbindlichkeit kann freilich „fundamentalistisch" unterlaufen werden, d.h. wenn dem Kind „absoluter Gehorsam" und „unbedingte Unterwerfung" abverlangt werden. Das kann auch unter den Fahnen der Freiheit und Selbstbestimmung geschehen (S. 92).

Diese vorläufigen, freilich allgemein gehaltenen Kennzeichnungen zum Bildungsbegriff sollten zumindest aufgezeigt haben, daß der Begriff vielfältig, umstritten und unklar ist. Das ist natürlich weder ein hinreichender Grund dafür, ihn nicht zu benützen, noch die Bildungsfrage in toto ad acta legen zu wollen. Die Fragen nach dem guten Leben, nach dem guten Menschen und nach der guten Polis (vgl. von Hentig, a.a.O., S. 27) sind für demokratische Gemeinwesen *nicht hintergehbar* (vgl. Kp 4 & 5). Die Behandlung dieser Fragen führt aber unausweichlich zur Thematisierung des Bildungsmaßstabs und der Bildungsmöglichkeit des Menschen. Denn zumindest ein Aspekt des Begriffs erscheint unbestreitbar klar: Bildung ist keine *privatistische* Angelegenheit, auch und gerade weil es um die Bildung des *Subjekts* geht. Subjektivität ist nur unter der Bedingung menschlicher Pluralität möglich, d.h. durch das Faktum, daß die Menschen immer in eine „Welt der Menschen" (Arendt) hinein geboren werden und ihre Zeit unter anderen Menschen verbringen (vgl. 4.2.1). Bildung meint dann – unabhängig davon, ob sie harmonisch oder tragisch gedacht wird – immer die Konstitution des Ichs im Wir. Daß Bildung nicht ex nihilo erworben wird oder völlig zufällig, aber auch nicht durch systematische Belehrung oder Abrichtung (von Hentig, a.a.O., S. 23), macht sie – nebst ihrem Reiz – zu einem auch undankbaren Thema. Das *subversive* Element im Bildungsprozeß, welches sich *jeder* Kontrolle (auch der Eigenkontrolle) entzieht, stört gegebenenfalls nicht nur ein – im Grunde unnötiges – pädagogisches Allmachts- oder wenigstens Gestaltbarkeits- und Machbarkeitsgefühl, sondern gewiß auch den Versuch, Bildung „messerscharf" zu denken. Es verleitet direkt dazu, „Bastardsätze, die sich zwangsläufig blamieren müssen" (Fischer 1998b, S. 136) zu formulieren. Subversivität meint hier, daß es letztlich in niemandes Macht steht, den anderen auch durch noch so raffinierten Unterricht und geschickte Erziehung zum Um- und Weiter-Denken zu bewegen (vgl. Fischer 1998a, S. 21) oder gar noch die Richtung dieses Denkens zu bestimmen. Bildung läßt sich weder machen, mitteilen noch vermitteln. Bildung ist immer *Selbst*bildung, d.h. aber keineswegs, daß sie autonom oder souverän geschieht (vgl. Kp. 7 & 9).
Mit dieser – auch erfreulichen – Subversivität deutet sich an, daß Bildung einen Aspekt des Menschen bezeichnet, der *Freiheit* genannt werden darf, die Freiheit nämlich, die den Menschen zur Person macht. Doch wo sich die Freiheit meldet, ergeht es, so scheint es jedenfalls, der Theorie schlecht. Und wenn kraft dieser Freiheit *alles bilden kann* – d.h. auch die heruntergekommensten Formen von Kultur und entlegene und fragmentierte Erfahrungen und Wissensaneignungen – dann ergeht es auch jeder Bildungstheorie schlecht, die partout dadurch überzeugen will, daß sie die Freiheit nur in *bestimmter Form* akzeptiert, nämlich als moralische Autonomie, d.h. selbstgesetzgebende Vernunft (vgl. Kant 1981). Doch woher soll dieses Wissen stammen, wonach

sich Bildung nur in Verbindung mit der in diesem Sinne „domestizierten" Freiheit denken läßt, ohne welche der Kern des Bildungsgedankens scheinbar verfehlt würde? Und wo sind spätmodern die Quellen, die noch glaubhaft machen sollen, daß das gebildete Einzelindividuum an einer universellen Vernunft partizipieren müsse, um „autonom" zu sein? Wie *sinnvoll* ist es (noch), Autonomie im Sinne der Selbstbestimmung in Freiheit, als einer „empirisch (...) sehr unwahrscheinliche(n) Lage von Menschen" (Meyer-Drawe 1998, S. 31), zur sakrosankten Notwendigkeitsbedingung von Bildung zu erheben? Muß nicht viel eher eine nicht-autonome, nicht-souveräne Freiheit vorausgesetzt werden, damit Bildungsprozesse überhaupt möglich sind? Und wäre diese Freiheit dann „unterentwickelt", „ungeformt", „weniger wertvoll" als jene, die mit moralischer Autonomie (sensu Kant, Habermas oder Kohlberg) gleichgesetzt wird, und die überhaupt erst mit Kant zu einem *ethischen* Begriff geworden ist? Autonomie – so wird in dieser Arbeit argumentiert werden – ist eine für demokratische Lebensformen notwendige *Unterstellung* oder *Zumutung*. Bildung kann sich jedoch nicht daran messen, in welchem Grad das Autonomieideal individuell realisiert bzw. erreicht wird, da sich personale Autonomie – als ein *nicht-empirischer* Begriff – überhaupt nicht messen läßt, von „außen" schon gar nicht; dies war Kant, als dem „Hauptverantwortlichen" des Denkens moralischer Autonomie, völlig klar (vgl. Höffe 1979; Reichenbach 1994). Wenn sich Bildung überhaupt „messen" läßt, dann nur am *Umgang* mit eben dieser gesellschaftlichen, juristisch wie ethisch notwendigen, aber immer kontrafaktischen Unterstellung und Zumutung, ein autonomes Subjekt sein zu müssen (vgl. Kp. 7).
Mit diesen Bemerkungen ist vorgegriffen worden. Sie sollen als Überleitung in ein weniger problematisches Verständnis von Freiheit, wie es soziologisch mit der Modernediskussion in Verbindung gebracht wird, fungieren. Die Frage nach einem zeitgenössisch adäquaten Verständnis des Begriffs der Bildung wird unter Punkt 1.3 wieder – und wiederum vorläufig – aufgenommen, nachdem die Moderne unter Punkt 1.2 aus der Perspektive soziologischer Theorien zumindest in Fragmenten „diagnostiziert" worden ist.

1.2 Moderne

Nebst kurzen Erläuterungen zum Begriff der Moderne (1.2.1) seien in diesem Unterkapitel drei soziologische – entwicklungs- und bildungstheoretisch m.E. interessierende – Deutungen der Moderne hervorgehoben. Namentlich sei mit Ulrich Becks *Risikogesellschaft* (1986) auf die „Gleichzeitigkeit" von modernen Individualisierungs- und Standardisierungsprozessen hingewiesen und die Situation der *„Kinder der Freiheit"* problematisiert (1.2.2), mit Richard Münchs *Dialektik der Kommunikationsgesellschaft* (1991, 1995) seien vier moderne Paradoxien erwähnt, welche das Bildungsdenken in zentralen Punkten betreffen (1.2.3), und mit Alain Touraines *Pourrons-nous vivre ensemble?* sei auf eine besonders ernüchternde Diagnose der vorangeschrittenen Moderne verwiesen, vor allem was die Möglichkeiten des Politischen bzw. Demokratischen betrifft. Touraine sei über die „bloße" Diagnose hinaus auch seinem Konzept des Subjekts und dessen Bildung ein Stück weit gefolgt (1.2.4). Diesen Darstellungen wird im Hinblick auf die Diskussion unter Punkt 1.3 schließlich ein Einwurf in die Kontingenzproblematik der Moderne angehängt (1.2.5).

1.2.1 Moderne als Diskurskonstrukt

Wie Uhle (1993) ausführt, ist es fraglich, „Moderne" oder „Modernität" als Epochenbezeichnungen zu gebrauchen, außer „als Gegenbegriffe des 'Jetzt' gegen Vorhergehendes oder Altes" (S. 19), u.a. auch weil sehr unterschiedliche Chronologien festzustellen sind: So gilt die Moderne sowohl als „Projekt der Aufklärung" seit dem 18. Jahrhundert, als Ästhetik des 19. oder 20. Jahrhunderts, als Avantgarde-Bewegung des 20. Jahrhunderts, als politische Bewegung des 18. Jahrhunderts oder auch als ökonomische Betrachtungsweise und Situation des 19. Jahrhunderts, wobei die Begriffe der Moderne bzw. der Modernität „in solchen Kontexten sowohl Epochen wie Richtungen, Generationenwandlungen wie Bewußtseinsveränderungen" bezeichnen würden (ebd.). Für die soziologischen und philosophischen Disziplinen fungiere der „Umkreis von Moderne" eher als „Deutungsmuster zum Begreifen der Gegenwart als einer, die mit bestimmten Problemlagen oder bestimmten sozialen Wandlungen zu tun hat, die in Konfigurationen von vormodern, modern und modernisiert diskutiert werden" (ebd.). Solche Deutungsmuster stellen etwa die soziologischen Theorien der Moderne als funktionaler Ausdifferenzierung von (sozialen) Teilsystemen (Parsons, Luhmann), der Logik der Kapitalverwertung (Marx) oder des Rationalisierungsprozesses (Weber) dar, welche Grunddynamiken markieren sollen, die moderne Gesellschaften prägen (vgl. Beck 1997d, S. 384). Allerdings, und hier ist Giddens (1991) zuzustimmen, meint die Rede von Moderne als Deutungsmuster nicht, daß es hierbei um typisches professionelles Wissen, Expertenwissen oder spezifische theoretische bzw. philosophische Ein- oder Ansichten handele, vielmehr können „moderne" Deutungsmuster als gesamtgesellschaftliches Phänomen benannt werden (vgl. auch 3.1). Insofern kann die Moderne und ihre Attribute adäquat als „Diskurskonstrukt zur Kennzeichnung gegenwärtiger Lebensformen, Zustände, Systembedingungen, Attitüden, Gesinnungen, Bewußtseinsformen u.s.w." gelten (Uhle, a.a.O., S. 20). Uhle verweist auf Weimann, nach welchem die Diskurse um die Moderne als Thematisierungen eines Autoritäts-, Legitimations-, Geltungs- oder Aneignungsproblems gelesen werden können (S. 21). Innerhalb des modern-postmodernen Diskurses (vgl. 3.1.1) bzw. des „Diskurskonstruktes von Moderne und Postmoderne" hat sich bekanntlich insbesondere das Problem moderner Legitimationsweisen verschärft (Uhle, a.a.O., S. 23), auf welches in prägnanter Weise Lyotard (1993/1979) hingewiesen hat, dessen Arbeit über das Wissen in den höchstentwickelten Informationsgesellschaften die früheste und vielleicht bedeutendste „postmoderne" Untersuchung darstellt. Danach steht die Moderne für ein in *Rahmenerzählungen* (sogenannte „Meta-Narrationen" oder „große Erzählungen") *vereinheitlichtes* bzw. der Vereinheitlichung fähiges Wissen (der „Emanzipation der Menschheit", der „Teleologie des Geistes" und der „Hermeneutik des Sinns"), welche ihrerseits von Lyotard in ihren „hegemonialen Ansprüchen" kritisiert werden – (wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche) „Sprachspiele" können sich danach weder selber noch mit Referenz auf eine übergeordnete „Rahmenerzählung" legitimieren, und die Wissenschaft, welche ihr eigenes Spiel spiele, kann keine anderen Sprachspiele legitimieren, vor allem entgehe ihr das der Präskription (S. 119). Moderne bzw. die frühe, klassische moderne Debatte (vgl. Baumann 1997, S. 316f.) kann aus dieser Perspektive als spekulatives und theoretisches Bemühen gefaßt werden, die Hoffnung und den Willen auf eine neue Ordnung als möglichst vernünftig und unabwendbar zu artikulieren, namentlich die Hoffnung bzw. den Willen, „die Welt anders und besser zu

machen und diese Veränderung und Verbesserung auf globale, die *gesamte Menschheit* umfassende Dimensionen auszuweiten" (a.a.O., S. 317; kursiv R.R.). In dieser eindringlichen und appelativen Weise ist die Moderne freilich „heute schon 'klassisch', alt", hat sich „häufig überlebt" (Albrow 1997, S. 288). Ironischerweise steht Moderne so sowohl für Vorstellungen eines säkularen, übergeordneten, und rational aufzeigbaren Ganzen – nämlich als „große Erzählungen" bzw. „große Entwürfe" (Fischer 1992) – als auch für ihr Gegenteil, für die Entzauberung der Welt durch die Wissenschaft, für die unfreiwilligen Konsequenzen, die z.B. die neutrale Einsicht in ein „grund-, zweck-, wert- und vernunftloses Weltall" (Geier 1997, S. 51) mit sich bringt, für die Einsicht in die objektive Gleichgültigkeit der Welt, kurz: für das Hinausfallen aus Selbstverständlichkeit und Fraglosigkeit, welches „vor-moderne" Lebensformen möglicherweise erfolgreicher verhindern. Für die Moderne steht somit sowohl der Traum und die Hoffnung der Vernunft als auch ihre radikale Kritik und bittere Skepsis. Im Bereich der Ethik etwa sind der Versuch, moralische Normen letztzubegründen, und der Versuch, zu zeigen, warum Letztbegründungen nicht möglich sind, gleichermaßen modern, so wie den einen (moralische) Autonomie als Voraussetzung und Preis der Moderne gilt, wo sie den anderen bloß eine Variante des Versuchs ist, die Stimme Gottes zu säkularisieren (Murdoch 1993). In Bezug auf den ideellen Hintergrund der Moderne bzw. ihre „Philosophie" (in einem schwachen Sinn) darf mit guten Gründen eine „Unübersichtlichkeit" behauptet werden, die – anders als im Jargon eines selbstsicheren Antipostmodernismus üblich – gerade modernetypischen Charakter aufweist, weil sie daher rührt, daß in der Folge der Kritik an „vormodernen" Legitimationen auch die Legitimität moderner Delegitimationsstrategien zur Debatte steht, weshalb die damit verbundenen Legitimationskrisen, die weitere Verunsicherungen bedeuten, nichts anders als „modernetypisch" zu bezeichnen sind. So erscheint eine prinzipielle Dogmenlosigkeit als das zentrale Leitmotiv moderner Lebens- und damit Denkformen (vgl. 4.1.2.2 & 4.1.3). Während für eine „frühe" Moderne vielleicht eher die Suche nach objektiven Grundsätzen in moralischen und Wahrheitsfragen typisch ist, welche als rationale Alternativen und gegebenenfalls Substitute vormoderner Dogmen und Metaphysiken aufgetreten sind (und noch auftreten), ist eine „späte" Moderne (vgl. 2.2) gegenüber prinzipieller Nicht-Relativität, Über-Kontextualität und -Historizität als Ansprüche wissenschaftlichen Denkens zumindest kritisch eingestellt. Mit Wahrheitsansprüchen ist man in der späten Moderne, spätestens nach der sprachphilosophischen Wende, bescheiden geworden; und ob die Philosophie überhaupt noch für Wahrheitsfragen zuständig und fähig sein kann, ist heute zumindest diskutabel geworden, auch wenn man nicht mit Marquard (1981) übereinstimmen muß, daß sie heute nur noch kompetent für eines sei: „nämlich für das Eingeständnis der eigenen Inkompetenz" (S. 24). Mit Harpes (1995) kann man jedoch darüber einstimmen, daß ethische Normen, die an den Anspruch gekoppelt werden, sie seien doch letztbegründbar, durch diesen Anspruch heute „nichts an motivierender Kraft" gewinnen (S. 70). Man hat den Eindruck, als ob diese Suche (nach verläßlichen und objektiven Antworten) nun an ihrem Ende angelangt sei (Gergen 1990, S. 194). Es ist nicht mehr die Sache der Moderne, nach archimedischen Punkten zu suchen, die dann kraft der besten Argumente allgemeinen Konsens „erheischen" sollen. Hier hat sich eine „Konsens-Moderne" in eine „Dissens-Moderne" gewandelt (Beck 1997c, S. 359), über deren Namen man sich streiten mag: manche mögen sie „postmodern" nennen (Welsch 1988), andere „radikal", „reflexiv", „spät" oder „hoch" (Giddens 1991, 1995), wieder andere als „andere" oder „zweite" Moderne be-

zeichnen (Beck 1986, 1997). Doch der Streit um *das* angemessene Deutungsmuster sei an dieser Stelle nicht weiter thematisiert. Hinzugefügt sei jedoch – und dies ist im Hinblick auf die Moderne als Diskurskontrukt bedeutsam – daß Sichtweisen, die sich in Diskursen etablieren können, mit der Zeit einen eigenartigen Anspruch auf Realität vorweisen[7]. Hitzler (1997) verweist auf das sogenannte Thomas-Theorem, „wonach die Definition einer Situation als 'real' reale Konsequenzen zeitigt (S. 185), insofern muß eingeräumt werden, daß es keineswegs gleichgültig ist, von welcher Moderne man spricht bzw. durch welchen Interpretationsrahmen sie gesehen wird. Dies widerspräche auch der Bedeutung moderner „Reflexivität" (Giddens 1995). Wolfgang Fischer soll geäußert haben: „Beweisen kann man gar nichts, obwohl es nicht gleichgültig ist, wie es sich verhält" (vgl. Kauder 1994, S. 251f.). In Anlehnung an dieses Zitat kann für das Diskurskonstrukt Moderne formuliert werden, daß es unabhängig von der „nicht-beweisbaren" Güte und Angemessenheit möglicher Deutungsmuster zu einem gewissen Grad eben entscheidend ist, welches benützt wird. Auch wenn die Rede über *die* Moderne in einem allgemeinen Sinn so unklar bleiben muß, wie die Rede über *die* Postmoderne, so gibt es unabweisbare empirische Tatbestände einer soziologischen Betrachtungsweise der Moderne, welche im Grunde auch von einer philosophischen Betrachtungsweise nicht ignoriert werden können und auch für bildungs- und erziehungstheoretisches Denken zentral sind. Ein gewichtiger solcher moderner Tatbestand kann – wie erwähnt – unter dem Stichwort der Gleichzeitigkeit von moderner Individualisierung und Standardisierung zusammengefaßt werden (1.2.2).

1.2.2 Ulrich Beck: Individualisierung und Standardisierung

In seiner viel beachteten *Risikogesellschaft* hebt Ulrich Beck (1986) drei analytische Dimensionen der Individualisierung hervor, welche zum Verständnis der vorliegenden Problematik einen großen Beitrag leisten können (S. 205-219). Die dreifache Individualisierung beinhaltet zunächst eine *Freisetzungsdimension*, die in der Herauslösung des Individuums aus vorgegebenen Sozialformen und Sozialbindungen „im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge" besteht; weiter kann eine damit einhergehende *Entzauberungsdimension* unterschieden werden, womit der Verlust an Sicherheit gemeint ist, die Handlungswissen, Glauben und leitende Normen traditional geboten haben. Schließlich postuliert Beck eine *Kontroll-* bzw. *Reintegrationsdimension*. Damit meint er neue Arten der sozialen Einbindung (S. 206). Beck bezieht diese drei Momente (Herauslösung, Stabilitätsverlust, Wiedereinbindung) eines allgemeinen, ahistorischen Individualisierungsmodells auf eine objektive Dimension der Lebenslage und eine subjektive des Bewußtseins (ebd.), um einem wichtige Mißverständnis eine differenzierte Betrachtungsweise entgegenzuhalten. Dieses Mißverständnis besteht in der Annahme: Individualisierung gleich „Individuation gleich Personwerdung gleich Einmaligkeit gleich Emanzipation" (S. 207), eine Annahme, die zwar zutreffen könne, aber gerade so gut auch ihr Gegenteil.

[7] „Discourses", sagt Parker (1992), „allow us to see things that are not 'really' there, (...) once an object has been elaborated in a discourse it is difficult *not* to refer to it as if it were real (S. 5).

1.2.2.1 Die drei Hauptthesen

Beck will vor diesem Hintergrund die Thesen plausibel machen, wonach *erstens* das Individuum selbst zur „lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen" geworden ist, wonach *zweitens* mit der behaupteten Ausdifferenzierung von „Individuallagen" gleichzeitig – und daran zeige sich die durchaus fundamentale Marktabhängigkeit der Invidualagen – eine *Standardisierung* einhergehe, die – wie für die Individualisierung – von den Medien ausgehe, und wonach *drittens* eine „institutionenabhängige Kontrollstruktur von Individuallagen" vermerkt werden müsse, die sich daran zeige, daß die „freigesetzten" Individuen nun marktabhängig geworden sind und deshalb „bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozial-rechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung" (S. 210).

Individualisierungsprozesse scheinen danach immanent widersprüchlich zu sein. In der „fortgeschrittenen Moderne" – so Beck (a.a.O., S. 211) vollziehe sich Individualisierung unter den Bedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses, der „individuelle Verselbständigungen" in zunehmendem Masse unmöglich mache (ebd.). Die Herauslösung des einzelnen aus traditionellen Bindungen müsse eingetauscht werden mit den Zwängen des Arbeitsmarktes und der „Kosumexistenz" und den mit ihr verbundenen Standardisierungen: „An die Stelle *traditionaler* Bindungen und Sozialformen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten *sekundäre* Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen" (S. 211). Auf die Verhältnisse und Bedingungen aber, von denen die „individualisierten Privatexistenzen" abhängig geworden sind, kann nahezu kein Einfluß genommen werden. Gleichzeitig entstehen „Konflikt-, Risiko- und Problemlagen", die von einzelnen allein nicht mehr gelöst werden können.

Es kommt neu zu „institutionellen Lebenslaufmustern", mehr oder weniger standardisiert durch Regelungen des Bildungssystems, des Arbeitssystems und sozialpolitischen Fixierungen des Rentenalters, aber auch durch den „täglichen Zeitrhythmus und Zeithaushalt" (S. 212). Die Marktabhängigkeit durch Individualisierung erfaßt alle Bereiche der Lebensführung: „Individualisierungen liefern die Menschen an eine *Außensteuerung und – standardisierung* aus, welche die Nischen ständischer und familiarer Subkulturen noch nicht kannten" (ebd.). Damit bedeute Individualisierung gerade Institutionalisierung, d.h. institutionelle Prägung und damit „politische Gestaltbarkeit von Lebensläufen und Lebenslagen" (ebd.).

Beispielhaft zeige sich der paradoxe Effekt der Individualisierung und Standardisierung am Fernsehen (S. 213). Das Fernsehen vereinzelte und standardisiere gleichzeitig, es löse die Menschen aus ihren Gebundenheiten heraus, zugleich aber befänden sich alle in der gleichen Situation (ebd.). Damit transformiert sich die Privatsphäre in eine Sphäre, die gegen die Umwelt nicht mehr abgegrenzt ist: „Sie ist eine ins Private gewendete und hineinreichende Außenseite von Verhältnissen und Entscheidungen" (S. 214; im Original kursiv), die an anderen Orten (Fernsehanstalten, Bildungssystem, in Betrieben etc...) „unter weitgehender Nichtberücksichtigung der privat-biographischen Konsequenzen" getroffen werden (S. 214). Entscheidend ist für unseren Zusammenhang freilich, daß mit dieser Institutionenabhängigkeit die Krisenanfälligkeit der ent-

stehenden Individuallagen anwächst. Allein durch konjunkturelle und demographische Hochs und Tiefs können „ganze Generationen ins existentielle Abseits" driften (ebd., im Original kursiv). Es kommt zu spezifischen Kohortenlagen, während die Institutionen nach rechtlich fixierten Kategorien von „Normalbiographien" – deren Rückgrad das Normal-Arbeitsverhältnis ist – handeln würden, denen in der Wirklichkeit immer weniger entsprechen würden (S. 214f.). Die Institutionenabhängigkeit individualisierter Gesellschaften bringe ebenfalls eine erhöhte Konfliktanfälligkeit mit sich, die quer durch das Sozialgefüge verläuft, da heute für (situations-)spezifische Probleme Koalitionen jeglicher Art möglich sind.
Die Institutionenabhängigkeit individualisierter Gesellschaften bedeutet keinesfalls neue klare Fixierungen der Lebensläufe. Vielmehr werden die Lebensläufe durch die Freisetzungsdimension der Individualisierung „selbstreflexiv" (S. 216): „sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biographie transformiert" (ebd.). Beck verweist auf Entscheidungen zu Ausbildung, Beruf, Arbeitsplatz, Wohnort, Ehepartner, Kinderzahl. Im Übergang von der „Normalbiographie" zur „Wahlbiographie" bilde sich die „Bastelbiographie" heraus. Das sind „Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten" auf dem Hintergrund institutioneller und lebensgeschichtlicher Vorgaben (S. 217). Dies trifft insbesondere bei „lebensphasenspezifischen Problemkumulationen" zu, in denen private und institutionelle Planungen und Abstimmungen gefordert seien, etwa beim Zusammentreffen wichtiger Entscheidungen über Ehe, Kinder und Beruf bei jungen Erwachsenen (ebd.).
Um in der individualisierten Gesellschaft bestehen zu können, muß sich das Individuum als Handlungszentrum begreifen, es muß bis zu einem gewissen Grad sogar eine *ichzentrierte* Weltsicht entwickeln. In der Tat sind die das Individuum beeinflussenden und sogar bestimmenden Lagen nicht bloß äußere Ergebnisse und Verhältnisse, die über es hereinbrechen, sondern auch Konsequenzen selbstgetroffener Entscheidungen (S. 218). Hier kommt es zu einer Verquickung – wie Beck in Anlehnung an Habermas formuliert – von System und Lebenswelt, zu denen Individuallagen quer liegen. „Die Teilsystemgrenzen gehen durch die Individuallagen hindurch. Sie sind sozusagen die biographische Seite des institutionell Getrennten" (S. 218), wobei Lebensführung unter diesen Bedingungen zur „*biographischen Auflösung von Systemwidersprüchen*" (S. 219) werde.

1.2.2.2 „Kinder der Freiheit"?

Trotz der von ihm in aller Deutlichkeit herausgeschälten neuen Abhängigkeiten, die sich das Individuum in einer individualisierten Gesellschaft zwangsläufig einhandelt, spricht Beck ein Jahrzehnt später von den „Kindern der Freiheit" (1997), deren Problematik darin bestehe, „die Sehnsucht nach Selbstbestimmung mit der ebenso wichtigen Sehnsucht nach Gemeinsamkeit in Einklang zu bringen" (1997a, S. 12). Diese Kinder der Freiheit praktizieren nach Beck eine „hochpolitische Politikverleugnung" (ebd.), sind eine „aktiv unpolitische Jugend" (S. 14), in welcher sich eine untergründige „Verbindung zwischen Spaßhabenwollen und Basisopposition" manifestiere, die als „Politik jugendlicher Anti-Politik" bezeichnet werden könne (ebd.). Keineswegs – und eine Vielzahl empirischer Studien scheint dies zu unterstützen[8] – könnten die individualistischen Kinder der Freiheit als egoistisch, gleichgültig oder zynisch begriffen werden, wie sich im „Lamento über den Werteverfall" gemeinplätzig verkünden ließe (S. 32). Selbstgenuß, Selbstbehauptung und die Sorge für andere scheinen sich also nicht so auszuschließen, wie man dies offenbar hätte annehmen können (S. 15). Es ist das „Zeitalter des eigenen Lebens" (S. 18), in welchem sich herausstellen würde, daß wer für sich lebt, sozial leben müsse (S. 19). Die Kinder der Freiheit erleben allerdings nicht nur den Prozeß der Individualisierung (bzw. dürfen dessen Früchte ernten), sondern stehen ganz unter dem Zeichen eines zweiten epochalen Prozesses: der Globalisierung. Für beide Prozesse gelte, daß sie nur vordergründig Bedrohungen darstellen würden (S. 32).
Inwiefern die Rede von „Kindern der Freiheit" in bezug auf wirtschaftliche Globalisierungsprozesse angemessen ist, hängt wohl davon ab, wie positiv der Begriff der Freiheit hier noch konnotiert werden soll. Vielleicht wäre zweideutig von „Freisetzung" zu sprechen. Der Begriff der Globalisierung ist radikal zu unterscheiden vom jenem der Universalisierung, welcher „einst konstitutiv für den modernen Diskurs über die globalen Vorgänge" war, wie Baumann (1997, S. 316) betont. Die spezifische Differenz bezieht sich vor allem auf die Möglichkeit von Freiheit: „'Globalisierung' handelt nicht von dem, was wir alle oder zumindest diejenigen von uns, die mehr Ressourcen und Unternehmergeist haben, *tun* wollen. Sie handelt von dem, was *uns allen geschieht*" (S. 317). Die Globalisierung der Märkte und Information steht für die Konzentration von Kapital, Finanzen und diversen Ressourcen (etwa Wissen), d.h. für die „Konzentration der Handlungsfreiheit" der Wenigen und die zunehmende Machtlosigkeit der Vielen. „Was für die einen freie Wahl, ist für andere erbarmungsloses Schicksal", und diese anderen nehmen „zahlenmäßig unaufhaltsam" zu und versinken „immer tiefer in einer Verzweiflung" (S. 324). Globalisierung kommt wenigen sehr zugute und klammert gleichzeitig zwei Drittel der Weltbevölkerung aus und marginalisiert sie (vgl. Kavanagh, bei Baumann, a.a.O., S. 325), nämlich primär jene Menschenmassen, die im wirtschaftlichen Denken der als Naturgesetz behandelten Globalisierung weder für die Wertproduktion noch als Konsumenten irgendeine Bedeutung haben; „...die Armen haben keinen Nutzen" (ebd.). Der „neoliberale Marktfundamentalismus" (Beck 1997a, S. 27) lehrt viele der sogenannten Kinder der Freiheit schon früh, daß in der Gesellschaft nicht nur ein rauher Wind weht, sondern zusätzlich, daß sie selber weniger gebraucht als vielmehr ein Problem sind. Betrachtet man die Zahlen der Arbeitslosigkeit der Jugendlichen unter 25 Jahren in verschiedenen hochindustrialisierten Ländern, welche nicht nur in vielen Fällen erschreckend hoch ist (vgl. Wilkinson 1997, S. 105), sondern auch kaum die Hoffnung auf Verbesserung bzw. Verminderung in sich birgt, so läßt sich nur erahnen, wie doppeldeutig die Rede von den Kindern der Freiheit in bezug – aber leider nicht ausschließlich – auf den individualisierten Arbeitsmarkt ist. In den Ohren dieser „Kinder" mögen die „großen Erzählungen" zunehmender „Humanisierung", die in einer „offiziellen Moderne" insgesamt möglicherweise stabilitätsfördernde Funktion haben, eher zynisch klingen. Kurz, der „Schereneffekt" unter den Kindern der Freiheit ist gewaltig und scheint wie nach Maßgabe eines Naturgesetzes zuzunehmen. Baumann (1997) hat zwei passende Metaphern geprägt, wenn er von „Touristen" einerseits und „Vagabunden" andererseits spricht (S. 329ff.); während die „Tourismuskinder der Freiheit" eine neue spätmoderne Freiheit – er nennt sie „postmodern" – erleben, die ihnen alle Vorzüge der Mobilität und individueller Sinnsuche erlauben, mehr oder weniger wie es ihnen paßt, erfahren die Vagabunden eine „post-

[8] Vgl. Wilkinson (1997); Wuthnow (1997), auch Dettling (1997).

moderne" Version des Sklaventums. Sie können nicht aufbrechen oder bleiben, wie es ihnen gerade zumute ist, um die ungenützten Möglichkeiten optimal auszukosten, sondern wissen „daß sie nicht lange bleiben werden, wie sehr sie es auch wünschen mögen, denn sie sind nirgends willkommen" (S. 329f.). „Touristen reisen, weil *sie es wollen*, Vagabunden, weil sie *keine andere bewältigbare Wahl haben*" (S. 330). In der Tat, Globalisierung, so Baumann, ist auf die Träume und Bedürfnisse der „Touristen" abgestimmt (ebd.), welche – wenn man den Begriff der Globalisierung beim Wort nimmt – eine so kleine Minderheit darstellen, daß sie jeden Aufklärungsgedanken im Kern beleidigen: das ist die Emanzipation nicht der Menschen vor Unterdrückung und Fremdbestimmung, sondern die Emanzipation des Kapitals vom Raum (vgl. ebd.). Die Spaltung zwischen Armen und Reichen ist nicht neu, aber sie ist mit der Globalisierung, die sogenannte „neue Chancen" eröffnet (und es tatsächlich für viele Millionen Menschen auch tut) nahezu perfekt geworden, unzweideutig anti-aufklärerisch. Möglicherweise ist die Rede von den Kindern der Freiheit, bezogen auf die Staaten, zu deren Aufzählung man nicht mehr als zwei oder drei Hände braucht, rein zahlenmäßig eher adäquat, global betrachtet erscheint die Begrifflichkeit mehr als nur unglücklich gewählt.

„Individualisierung", so Rosenmayr und Kolland (1997), die hier Beck (1986) folgen, „bezieht sich auf die Dimension des subjektiven Bewußtseins wie auf die objektive Lebenslage" (S. 259), sie meint „die Herausbildung von Besonderheiten in eigenen Entwicklungen und in Formen des Wachstums", meint den Menschen „als Gestalter seiner Identität, Planer seines Lebenslaufes, strategisch-rationaler Nutzer" (ebd.), während „Singularität", Vereinzelung, ohne Zweifel eine mögliche damit zusammenhängende, u.U. sich sogar aufdrängende Version der *Lebensführung* ist, welche nichtsdestotrotz in sehr unterschiedlichem Maße freiwillig gewählt sein kann. Das zunehmende Alleinleben ist für westliche Nationen ein gesellschaftliches bzw. demographisches Faktum, so gibt es etwa in Österreich mehr Einzelpersonenhaushalte als Haushalte von Kernfamilien (vgl. a.a.O., S. 264) allerdings sind mehr als 50 % der Alleinlebenden RentnerInnen (S. 268). Alleinleben eröffnet (für viele) im Unterschied zu traditionellen Vergesellschaftungsformen Chancen für selbstgewählte Bindungen (S. 256). Der Strukturwandel der Gegenwart kann so beschrieben werden als eine tendenzielle Auflösung der „Schicksalsgemeinschaft" zu „zeitweiligen Wahlgemeinschaften". Insofern könne, so Rosenmayr und Kolland (a.a.O.), die klassische Polarität von Freiheit und Bindung nicht vollständig aufrechterhalten werden (S. 257). Die empirische Studie an einem Sample von nahezu 4'000 Personen (und über 500 mündlichen Interviews), über welche Rosenmayr und Kolland berichten, zeigt freilich, daß von einer homogenen Lebensform der Alleinlebenden nicht gesprochen werden kann (S. 264). Bedeutsam erscheint hingegen, daß die alleinlebenden „Singles" vor allem der jüngeren Generation im Schnitt ein höheres Schulbildungsniveau vorweisen als ihre in Kernfamilien lebenden AltergenossInnen, und daß die Alleinlebenden eher dem Konzept der Individualisierung entsprechen („aufstiegsorientierte", „hedonistische" und „privatistische" Grundhaltungen), welches allerdings mit (wenig konventionellen) Engagementformen durchaus nicht im Widerspruch stehen muß. Es ist wichtig anzumerken, daß Alleinleben im Erwachsenenalter für die meisten bloß eine Lebensphase darstellt, die bei der untersuchten Stichprobe ein Mittel von 9,5 Jahren erreicht (S. 268). Für die vorliegende Problematik interessant ist das Ergebnis, wonach die jüngeren Alleinlebenden (unter 30 Jahren) eher politische Einstellungen bevorzugen, die auf Verhandlung und Partizipation aufbauen (und die vielleicht deshalb eher Gefühle der politischen Ohnmacht aufweisen), und daß sich in der mittleren Altersgruppe der Alleinlebenden (zwischen 30 und 54 Jahren) ein besonders großer Anteil von Wechselwählern befindet, welche sich – sofern sie Männer sind – politisch besonders kompetent fühlen (S. 266f.) bzw. besonders wenig kompetent, sofern sie Frauen sind (S. 275). Insgesamt sehen die Autoren im Rahmen der Individualisierung einen Trend zum Partikularen in der politischen Kultur (S. 274), d.h. Politik wird zwar verfolgt und Informationen über Politik aktiv gesucht, soweit sie *persönliche Interessen* betreffen (S. 275). Von „Politikverdrossenheit" kann insgesamt keine Rede sein, allerdings von einem zeitlich und thematisch beschränkten Engagement (ebd.).

Individualisierung und Alleinleben lassen sich freilich auch schön am Geschlechterverhältnis, insbesondere dem Eheschließungs- und -scheidungsverhalten und der Elternschaft aufzeigen. Aus großen Datensätzen läßt sich herauslesen, daß der verstärkte Wunsch nach Selbstbestimmung in individualisierten Gesellschaften nicht nur vermehrt das kinderlose Ehepaare hervorbringt, sondern auch zu weniger Eheschließungen einerseits und vermehrten Ehescheidungen andererseits führt. Die Zahl der Kinderlos-bleiben-Wollenden hat dramatisch zugenommen (vgl. Wilkinson 1997, S. 94-103). Interessant an diesen Befunden ist die zugrundeliegende Psychologie, welche eine Verschiebung von der „Ehe als Institution" zur „Ehe als Beziehung" markiert (S. 98). Paare haben heute viel größere Erwartungen an ihre Partner und werden demzufolge auch viel eher enttäuscht (ebd.), Beziehungen werden eingegangen, weil man sich davon größere Vorteile verspricht, und wieder aufgegeben, wenn sich diese geboten nicht einstellen (S. 99). Ironischerweise lösen sich verheiratete Paare, die vor der Ehe eine lange „Beziehung auf Probe" durchlebt haben, eher wieder auf als Ehepaare ohne lange Zusammenlebensprobe (S. 102). Kurz, der Wunsch nach Selbstbestimmung kollidiert mit der Notwendigkeit zu Kompromissverhalten in Abhängigkeitsverhältnissen, welche jede Bindung in sich trägt[9].

Daß sich diese größtenteils bekannten Befunde zur Individualisierung und gleichzeitigen Standardisierung je nach politischer und wertkultureller Perspektive unterschiedlich interpretieren lassen, liegt auf der Hand. Während die einen darin primär Zerfallserscheinungen vor allem im Bereich der Moral erblicken, fokussieren die anderen die neuen Chancen der Selbstbestimmung. Die wertkonservative Moralisierung von soziologischen Befunden zu den benannten Entwicklungstendenzen muß sich nicht nur den Vorwurf der Unterkomplexität gefallen lassen. Bedeutsamer ist m.E., daß eine solche Moralisierung, die in der Tat als „Lamento" bezeichnet werden kann, eine Wahlfreiheit unterstellen muß, die wohl nur wenigen dank ihrer günstigen sozialen und kulturellen Situation gegeben ist, vor allem aber muß sie die Zwänge, welche ein individualisierter Arbeitsmarkt, der dem epochalen Prozeß der Globalisierung untersteht, verleugnen, sie muß so tun, als ob die sogenannten Kinder der Freiheit ein unverdientes Erbe gleichsam eigennützig aufbrauchen und verschwenden würden, als ob sich die Globalisierung nicht für viele Menschen bloß als die herzlose Aussage entpuppen würde, daß sie im Grunde nicht gebraucht werden (vgl. Sennett 1998). Auf der anderen Seite ist auch die Rede von neuen Chancen aus z.T. ähnlichen Gründen hinterfragens-

[9] Die diesen Tatbeständen zugrundeliegende ethische Problematik wird unter Punkt 5.3 diskutiert.

wert. Die konstatierte verstärkte Markt-, Bildungs- und Institutionenabhängigkeit der Menschen einer fortgeschrittenen Moderne heißt weniger, daß es neuartige Chancen als vielmehr neue oder andersartige Kriterien der Chancen*distribution* gibt. Mit diesem Gesellschaftswandel, welcher in Europa gerne als „Amerikanisierung", in den USA als „Brasilianisierung" bezeichnet wird, ist jener Schereneffekt gemeint, der die Verteilungssituation des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals (vgl. Bourdieu 1988) im Sinne zunehmender Inegalität verschärft. Die Rede von „Wahlbiographie", „Bastelbiographie" oder „Patchworkbiographie" mag für die „Gewinner der Spätmoderne" adäquat sein, erscheint aber für jene Bevölkerungsanteile, welche in diesem dreidimensionalen Raum der (Lebens-)Kapitalien an eher ungünstigen Orten zu lokalisieren sind, unangemessen, wenn denn der Begriff der Wahl oder des Bastelns noch eine positive Komponente aufweisen soll (vgl. Reichenbach 1998c). Auch in diesen Räumen des Sozialen besteht der Zwang der Individualisierung und die gesellschaftliche Erwartung und Zumutung, ein konsistentes Selbst zu werden und ein eigenes, sinnvolles Leben zu führen (vgl. Böhme 1996), aber die Ressourcen für biographisches Wählen und Basteln als Quellen der Freiheit, welche ohne soziale Anerkennungserfahrungen versiegen, sind mitunter so gering, daß diese Begrifflichkeiten den hohen Preis der Individualisiserung tendenziell kaschieren.

1.2.3 Richard Münch: Paradoxien der Moderne

Münch weist der Kommunikation zum Verständnis moderner Gesellschaften Primatstatus zu (1991) und spricht entsprechend von der „Kommunikationsgesellschaft", deren (Weiter-)Entwicklung er als dialektischen Vorgang versteht (S. 20), d.h. als Entwicklung von Kultur und Gesellschaft, die sich aus der Dynamik von Widersprüchen ergibt: „So entwickelt sich Kultur und Gesellschaft in einem endlosen Prozeß des Erzeugens, Abarbeitens und Wiedererzeugens von Widersprüchen" (ebd.). Münchs These zielt allerdings tiefer in die Geschichte als auf die Entstehung der gesellschaftlichen Institutionen des Kapitalismus, der Technologie, der Demokratie, der Bürokratie und des Rechts – sie ergreife vielmehr „die tiefsten Sinngrundlagen der westlichen Kultur" (S. 21). Diese werde immer mehr aus dem Status einer „unbefragten Prämisse" herausgerissen und in den Zustand einer „diskursiv zu begründenden Hypothese" versetzt (ebd.). Damit wird der Zwang zum öffentlichen Diskurs in das Zentrum gesellschaftlichen Geschehens gerückt.
Mit der Vermehrung von Kommunikation und dem Bedeutungszuwachs öffentlicher Diskurse erleben wir jedoch auch eine Zunahme des Neinsagens, des Widersprechens und des Streits mit Argumenten, d.h. der Zunahme von Diskursivität muß eine Zunahme von Kommunikationszusammenbrüchen entgegengehalten werden, die nicht zuletzt von „den inflationären Tendenzen der Kommunikation" erzeugt würden, da Worte zunehmend weniger bedeuten würden „als das, was sie sagen" (S. 22). Der Kommunikation wird dadurch paradoxerweise immer mehr mißtraut, wodurch ihr Gegenteil hervorgerufen werden, nämlich „Weghören, Kommunikationsverweigerung, strategischer Machteinsatz und Gewaltanwendung" (ebd.).
Die Dialektik der gesellschaftlichen Entwicklung resultiere aber auch aus der kontinuierlichen Expansion und Interpenetration gesellschaftlicher Subsysteme wie der Ökonomie, der Politik oder der kulturellen Kommunikation und den entsprechenden Funktionen und Handlungsorientierungen[10].
Wie angedeutet ist Münch allerdings der Meinung, daß die Widersprüche gesellschaftlicher Entwicklung nicht mit Theorien erklärt werden können, welche die Ursachen in der ökonomischen und instrumentell-technischen Rationalität lokalisieren (wie bei Marx, Weber, Adorno oder Habermas), vielmehr lägen die Ursachen „tiefer und erfassen auch noch die *moralischen* Grundlagen unseres westlichen Rationalitätsverständnisses" (S. 28; kursiv R.R.). Diese gewagte These wird an vier fundamentalen Paradoxien moderner Gesellschaften erläutert, die im Kern das ausmachen, was als Dialektik der Kommunikationsgesellschaft bezeichnet werden kann: a) die Paradoxie des Rationalismus, b) die Paradoxie des Individualismus, c) die Paradoxie des Universalismus und d) schließlich jene des instrumentellen Aktivismus[11].

ad a) Mit Bezug auf Nietzsches Nihilismus und die Entzauberungsthese Webers vertritt Münch die Ansicht, wonach die Entfaltung der Wissenschaften zwangsläufig in Sinnverlust münde, da die sinnstiftende Religion im Prozeß der wissenschaftlichen Entzauberung der Welt zerstört werde. Die Paradoxie des Rationalismus besteht in der Gleichzeitigkeit von Erkenntnisfortschritt und der Erkenntnis immer größer werdenden Wissenslücken. Erkenntnis produziert in diesem Sinne Wissenslücken. Das wissenschaftliche Wissen wird in diesem Prozeß immer schneller durch neues Wissen ersetzt, schnell genug um die Erfahrung zu ermöglichen, daß es kein sicheres Wissen (mehr) gibt (vgl. dazu Lyotard 1993). Die durch die „permanente Offenbarung unseres Nichtwissens" resultierende Verunsicherung wird für den Menschen insbesondere dann akut, wenn er die Welt „in ihrem ganzen Ursprung, Gesamtzusammenhang und Sinn" noch erfassen will (S. 29). Die Entwicklung einer konsistenten Weltsicht durch das Individuum wird immer unwahrscheinlicher – einheitlicher Sinn kann in der Welt immer weniger erkannt werden.
Die Erfahrung von Sinnverlust bzw. von Unfähigkeit, Sinn zu erkennen, läßt die Nachfrage nach Sinnstiftungsangeboten gerade bei höherem Bildungsniveau steigern. Diese Angebote vermögen aber ihrerseits immer weniger zu überzeugen. Der Sinnsuche, die auf die Beantwortung von Fragen zielt, steht die unaufhörliche Zunahme von Fragen gegenüber. Sinn kann dann noch am ehesten gefunden werden, wenn nicht so viele Fragen gestellt werden (S. 30). Die immer vielfältiger werdende Palette von Sinnstif-

[10] Diese These erinnert stark an die Theorie der Kolonialisierung bzw. Rationalisierung der Lebenswelten (Habermas 1981). Münch beobachtet jedoch auch eine zunehmende Überlagerung der Rationalitäten gesellschaftlicher Subsysteme: „So erleben wir zugleich eine enorme Moralisierung des ökonomischen Handelns, aber auch eine Ökonomisierung der Kultur, eine Politisierung der Ökonomie und eine Ökonomisierung der Solidarität, eine Moralisierung der Politik und eine Politisierung der Moral, eine kulturelle Vereinheitlichung des Gruppenlebens und eine Inklusion immer breiterer Schichten in die Kultur, eine immer breitere Beteiligung von Gruppen an der Politik und eine immer weiter reichende Politisierung des Gruppenlebens" (S. 23).
Die Entwicklung der Gesellschaft zeige sich hier an der zunehmenden Interpenetration der Subsysteme und immer weniger an Reservaten ihrer Eigenlogik, d.h. beispielsweise, daß Ökonomie und Politik gegenseitig einen leistungssteigernden Druck ausüben. Die Entwicklung resultiert gerade aus diesem Widerstreit, solange „die eine Seite nicht die Oberhand über die andere Seite gewinnt" (ebd.). Der Widerstreit erzeugt seinerseits aber auch neue Subsysteme, die auf Vermittlung spezialisiert sind. Münch verweist exemplarisch auf Wirtschafts- und Technologiepolitik.

[11] Instrumentellen Aktivismus bezeichnet Münch auch als „Interventionismus".

tungsangeboten läßt die Sinnsuche zur Frage des/der einzelnen werden. Die vermehrte *individuelle* Suche nach Sinn erhöhe aber die Fälle gescheiterter Sinnsuche. Dieser gesellschaftliche Entwicklungsprozeß sei nicht aufzuhalten, die Errungenschaften der Moderne, insofern sie die Befreiung von materieller Not und Vormundschaft betreffen, müssen mit dem Preis bezahlt werden, daß es immer schwieriger wird, nicht nur einheitlichen, sondern überhaupt noch Sinn zu erkennen, denn wer „einmal vom Baume der Erkenntnis aß, bleibt dazu verdammt, weiter davon zu essen" (30). Dieser Prozeß, der als „Schereneffekt gesellschaftlicher Entwicklung" bezeichnet werden kann, beschreibt Luhmann auf die Frage hin, ob es früher „bessere" Gesellschaften gegeben habe, so: „Ich finde, daß unsere Gesellschaft mehr positive und mehr negative Eigenschaften hat als jede frühere Gesellschaft zuvor. *Es ist heute also zugleich besser und schlechter.* Das kann man viel treffender als üblich beschreiben, aber nicht zu einem Gesamturteil aufaddieren" (zit. nach Kneer & Nassehi 1991, S. 11; kursiv R.R.).

ad b) Mit dem Schlagwort „Individualisierungsschub", der sich in diesem Jahrhundert ergeben habe, wird gemeint, daß sich das Individuum von Zwängen mehr oder weniger geschlossener Gemeinschaften immer mehr habe befreien können. Familie, Gemeinde, Stand, Klasse, Schicht und Religion bestimmen danach immer weniger über Lebens*führung* des Individuums, d.h. die Möglichkeiten freier Entscheidungen sind gestiegen und der Raum für Individualität ist größer geworden (das trifft freilich nicht notwendig auch für die Lebens*bedingungen* zu). Die Paradoxie des Individualismus besteht darin, daß diese „Befreiung" mit neuen Abhängigkeiten erkauft werden muß, mit Abhängigkeiten von entfernten Vorgängen, die das Individuum nicht mehr unmittelbar beeinflussen kann (Münch, a.a.O., S. 31)[12]. Danach eröffnen die immer weiter gespannten Märkte und Geld als Medium des Austausches der Individualität großen Spielraum. Gleichzeitig wird das Individuum nun abhängig von den „anonymen Gesetzmäßigkeiten des Marktes" (ebd.). Durch Konsum ergeben sich für eine große Anzahl von Individuen einerseits Möglichkeiten der Erfahrung von Individualität, andererseits wirkt sich Konsum auf die Lebensstile standardisierend aus, und das um so stärker, je größer die Zahlen von Individuen sind, die sich von gleichen Marktangeboten angesprochen fühlen[13].
Das Individuum ist in der Wahl von (sozialen) Vereinigungen frei geworden und wird damit „zum Schnittpunkt einer Vielzahl sozialer Kreise und gewinnt an Individualität durch die einmalige Kombination von Vereinigungen" (Münch, S. 31, in Anlehnung an Georg Simmel). Doch zugleich nimmt die Anzahl von Vereinigungen zu, die das Individuum nicht oder kaum mehr kontrollieren kann. „Das Individuum wird freier und unfreier zugleich. Vor allem verfügt es immer weniger über freie Zeit für sich selbst, ohne jeden Einfluß irgendeines sozialen Kreises" (S. 31f.)[14].

---

12 Münch bezieht sich hier auf Georg Simmel (1968/1908).

13 Den gleichen Effekt analysiert Beck (1986, S. 205-219).

14 Eine weitere Folge des gesteigerten Individualismus ist der paradoxe Effekt, wonach die Individuen rechtlich immer unfreier werden, weil sie immer häufiger „das Recht" in Anspruch nehmen. Man kann mit Habermas (1981) von einer „Verrechtlichung der Lebenswelten" sprechen. In den Worten Münchs: „Wir sind heute Zeugen eines unaufhaltsamen Trends der aktiven Wahrnehmung individueller Rechte. Wo wir glauben, daß die Rechte verletzt worden seien, machen wir von unserem Recht Gebrauch, diese Rechte vor Gericht einzuklagen" (S. 32). Dies führt dazu, daß immer weitere Bereiche rechtlich geregelt und damit die Freiheitsspielräume weiter einengt

ad c) Mit dem Stichwort „Universalismus" bezieht sich Münch auf die Tendenz der weltweiten Vernetzung sozialer Beziehungen, die durch technologischen Fortschritt in Verkehr und Kommunikation und die vermehrten Möglichkeiten der Anspruchnahme derselben gegeben ist. „Der Mensch vereinigt sich mit Menschen, die ihm bislang völlig fremd waren, geht Bindungen ein, die über den ganzen Erdball reichen" (S. 33). Auf der anderen Seite – und das ist die Paradoxie – leben immer mehr Menschen allein, sowohl räumlich als auch psychisch verstanden. Die Entbindung aus mehr oder geschlossenen sozialen Systemen erlaubt dem Individuum, sich „heute mit diesem zusammen(zu)tun und morgen mit jenem. Die Welt steht ihm dafür offen. Damit werden Verbindungen kurzfristiger und oberflächlicher" (ebd.). Die Ermöglichung von internationaler Solidarität stehe einer lokalen Vereinsamung gegenüber. Die Umstellung von (lokalen, d.h. örtlich-gebundenen) Solidaritätsgemeinschaften auf frei gewählte Solidaritätsgemeinschaften, die selbst den Globus umspannen können, gelingt – empirischen Untersuchungen zufolge – nicht allen Menschen. Die Voraussetzungen dieser Umstellung sind Mobilitätsbereitschaft, Flexibilität und Offenheit – Kompetenzen, die unter ungünstigen Sozialisations- und Lebensbedingungen nicht immer oder nur in ungenügender Weise erworben werden können[15].

ad d) Die westliche Kultur ist geprägt von einer alle Bereiche umfassenden interventionistischen Rationalität. Sie lebt von der Spannung zwischen Idee (Idealen) und Wirklichkeit. Doch diese Wirklichkeit „sieht im Lichte der großen Ideen der Freiheit, Gleichheit, Vernunft und fortschreitenden Beseitigung von Leid und Unrecht immer schlecht aus, steckt voll Leid, Unrecht und Irrationalitäten, die unser aktives Eingreifen in die Welt verlangen, um die Welt zu einer besseren als bisher zu gestalten" (Münch, a.a.O., S. 34). Dieser Aktivismus (bzw. diese Beziehung zur Welt) habe seine Wurzeln in der jüdisch-christlichen Religion. Mit Bezug auf Weber sieht Münch die Aufklärung als eine säkularisierte, verallgemeinerte, verabsolutierte und gänzlich ins Diesseits gewendete Form dieses jüdisch-christlichen Interventionismus. Damit beschäftigt, die Welt zu bearbeiten und zu verbessern, werde eine immer umfassendere künstliche Welt von „Gesetzen, Verordnungen, Therapien und Technologien geschaffen, die ihrerseits selbst auch Übel, Leid, Schäden und Unrecht schaffen". Die interventionistischen Problemlöseversuche schaffen neue Probleme, die wiederum interventionistisch gelöst werden wollen. Diese „Sisyphus-Arbeit" ist Folge der „großen Ideen der Aufklärung" (S. 35)[16].

---

werden. „Der Individualismus", so Münch an gleicher Stelle, „produziert neue Formen des gesellschaftlichen Zwanges".

15 Die internationale Solidarität bzw. die Entfaltung universeller Solidarität – zu illustrieren etwa an Hilfsaktionen – werde mit gleicher Vehemenz von ihrem Gegenteil flankiert, der „Vernachlässigung der Vergessenen" (S. 34). Die Hilfebedürftigen bedürfen vor allem eines Sprachrohrs, eines effektiven Kommunikationskanals, um universelle Solidarität zu mobilisieren. Im „Verdrängungswettbewerb um Hilfeleistungen" gibt es immer wieder Zukurzgekommene, die bei expandierenden Hilfeleistungen an den Rand gedrängt werden. Hilfeleistungen und Solidarität gehören immer mehr auch zum freien Entscheidungsspielraum des Individuums – der Nächste kann der Fernste sein und der Fernste der Nächste.

16 Die diskontinuierlichen Entwicklungstendenzen des Interventionismus zeigt sich beispielsweise daran, daß die technologische Entwicklung der sozialen weit vorauslaufe; paradigmatisches Beispiel ist die Entwicklung und Nutzung der Atomkraft. Die neuen Technologien aktivieren das Sicherheitsbedürfnis und erfordern neue Arten von Kontrolle, die im schlimmsten Fall in einen

Die Paradoxie des Interventionismus kann nach Münch, wie erwähnt, gerade nicht mit der „Profitgier des Kapitalismus" und der „Eindimensionalität der technisch-instrumentellen Vernunft" allein erklärt werden. Sie habe vielmehr tiefere Wurzeln, die unsere moralischen Grundlagen umfaßten. Während Wohlstand, Gesundheit und hohe Lebenserwartung früher Privilegien führender Gesellschaftsschichten gewesen sind, wurden sie durch den Prozeß der Aufklärung zum legitimen Anspruch eines jeden Menschen. Gerade in diesem Anspruch ließe sich der Motor für den unablässigen technologischen Fortschritt lokalisieren. Auf diesen Anspruch zu verzichten, läßt sich heute moralisch nicht mehr legitimieren: „Je mehr Menschen wir gleiche Chancen auf ein besseres Leben gewähren, um so mehr Menschen werden auch von der Erde und ihren Ressourcen Gebrauch machen und um so mehr Menschen werden sie mit Abfällen und Schadstoffen aus ihren Aktivitäten ersticken" (S. 38). Die These, um die es Münch geht, kann wie folgt zusammengefaßt werden: Die Probleme, vor denen wir heute stehen, sind das paradoxe Produkt zunehmender und weltweiter Demokratisierung und Humanität – es sind Probleme, die früher durch die Differenzierung des Lebensstandards „gelöst" worden sind. Die Beibehaltung dieser Differenzierung der Lebensstandards ist durch die Aufklärung delegitimiert worden, d.h. sie ist nicht mehr akzeptabel. Aber: „Je weniger diese Differenzierung noch hingenommen wird, um so weniger Bremsen gibt es für die weltweite Ausbeutung der Erde" (S. 39).

In diesem Sinne fundamentaler als Beck (1986) ortet Münch den Ursprung der „Risikogesellschaft" vor allem in den Fundamentalprinzipien der Freiheit und Demokratie (S. 41). Doch das „totale Ausschalten von Risiken bedeutet dann aber auch die Beseitigung von Freiheit und Demokratie. Darüber sollte sich im klaren sein, wer die totale Sicherheit herbeiwünscht" (ebd.). Die nicht-intendierten Folgen des zivilisatorischen Fortschritts, den unsere Moral etwa mit dem Prinzip der Chancengleichheit fordere, manifestieren sich in den Risiken, hinter die nicht zurückgegangen werden könne. „Zu diesen Risiken einer freien und demokratischen Gesellschaft gehört ein bestimmtes Maß an Streß, physischen und psychischen Krankheiten, Selbstmorden, Unfällen und Kriminalität" (S. 42). Moderne ist ohne Risiko nicht denkbar. Die Risiken sind Folge der paradoxen Grundstruktur der Moderne. „Die Moderne als solche ist das gewaltigste und riskantestes Experiment, das jemals auf dieser Erde unternommen wurde" (S. 45)

1.2.4 Alain Touraine: Spätmoderne Demodernisierung

Der französische Soziologe Alain Touraine hat kürzlich mit *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents* (1997) eine Zeitdiagnose vorgestellt, die für den vorliegenden Kontext nicht zuletzt auch deshalb beachtenswert ist, weil der Erziehung und Bildung des – sich behauptenden – Subjekts darin besondere Bedeutung zugemessen wird (1.2.4.2 & 1.2.4.3).

„Überwachungsstaat" münden würden. Münch weist ebenfalls auf die Folgen des Fortschritts medizinischer Technologien hin, die neue ethische Probleme schaffen. Mit den ethischen Problemen steigen die verlangten ethischen Anforderungen und damit verbundene Kontrollen (S. 36).

1.2.4.1 Von der „Hochmoderne" zur „Tiefmoderne"

Einen großen Teil seiner Analyse widmet Touraine der „Produktion des Selbst", von welchem er eingangs schreibt: „... le moi a perdu son unité, il est devenue multiple". Damit rekurriert Touraine allerdings nicht auf eine postmoderne Sicht des Selbst, sondern auf zwei epochale Zivilisationsprozesse, welche die Kohärenz des Selbst bedrohen und das moralische und politische Subjekt – *als Subjekt* – einer bisher unbekannt harten Zerreißprobe unterstellen. Zum einen rekurriert Touraine auf den Prozeß zunehmender Instrumentalisierung namentlich in der Gestalt ökonomischer Globalisierung bzw. – um es in den Begriffen Habermas' (1981) zu sagen – der Kolonialisierung der Lebenswelt und der Politik durch funktionalistische Vernunft, zum anderen – und damit zusammenhängend – auf die Zunahme von kommunitären Identitätsdiskursen und -ideologien sowie Privatismus. Diese Prozesse, welche die Spätmoderne prägen, die Touraine als Gegenbegriff zur „Hochmoderne" (im Sinne der klassische Moderne des 18. & 19. Jahrhunderts, vgl. weiter unten) „basse modernité" nennt, gefährden nach Touraine die Möglichkeiten des modernen politischen Diskurses und der Zivil- und Bürgergesellschaft auf dramatische Weise, indem sie zu „Dissoziationen" und „Desozialisationen" führen (vgl. weiter unten), welchen Touraine den Überbegriff der „démodernisation" (hier mit „Demodernisierung" übersetzt) zuweist (vgl. S. 40). Das Stadium der Demodernisierung kann in wesentlichen Belangen mit Postmodernismus verglichen werden[17]. Mit diesen ungewöhnlichen Begriffen verweist Touraine nicht auf versteckte, schwer nachweisbare gesellschaftlichen Transformationen: „...ils dénotent au contraire des boulversements massifs, des mutations qui atteignent les aspects les plus importants de notre expérience sociale" (S. 54).
Wie können wir noch von Bürgergesellschaft (citoyenneté) und repräsentativer Demokratie sprechen, fragt Touraine, „alors que les élus regardent vers le marché mondial et les électeurs vers leur vie privée?" (S. 18). Und: „Si nous acceptons la disparition des contrôles sociaux de l'économie, comment éviter que le fort écrase le faible, que la distance s'accroisse entre le centre et la périphérie, comme nous pouvons le voir sous nos yeux dans les sociétés les plus libérales?" (S.20). Die Dissoziation, die Touraine hier anspricht, meint das zunehmende Auseinanderklaffen von Ökonomie und Kultur (S. 21), d.h. die zunehmende Trennung und wechselseitige Entfremdung von instrumentellem und symbolischem Bereich (S. 26). Damit einhergehend sieht Touraine die Quellen der Macht diffuser werden, den sozialen und politischen Raum leerer, während das strategische Handeln nun nicht (mehr) die soziale Ordnung anvisiert, sondern vielmehr allein die Beschleunigung von Veränderung und Bewegung, von Kapital- und Güterfluß, von Dienstleistung und Information (ebd.). Mit der Dissoziation von Ökonomie und Kultur geht aber eine Desozialisation einher, womit Touraine auf den *lebensweltlichen* Verlust von klaren Rollendefinitionen und moralischen Wertvorstellungen rekurriert: „J'appelle désocialisation la disparition des rôles, normes et valeurs sociaux par lesquels se construisait le monde vécu. Elle est la conséquence de la désinstitutionalisation de l'économie, de la politique et de la religion" (S. 57). Unter solchen Bedingungen würde man verstehen können, daß viele nach „resocialisation, à un retour à l'esprit citoyen, national ou républicain" rufen würden, aber „il ne s'agit là que d'un

[17] „Je trouve utile la notion du postmodernisme comme instrument critique qui nous aide à percevoir la crise et la fin du modèle rationaliste des Lumières" (ebd.; vgl. 2.2.1).

hommage nostalgique à un passé révolu" (S. 21f.). Dies seien die großen Ideen der „ersten Moderne" („première modernité", von Touraine auch „haute modernité" genannt) gewesen, die sich im 17. und 18. Jahrhundert auf der Grundlage eines neuen moralischen Individualismus haben etablieren können. Aber mit der industriellen Gesellschaft sei der *Citoyen* vom ökonomischen Akteur verdrängt worden (S. 22). Im *Citoyen* hätten Ökonomie und Kultur – unter dem ideellen Dach einer universellen Vernunft, in der Verbindung der Institutionen des Rechts und der Erziehung und im Hinblick auf einen allgemeinen Fortschritt zum Besseren – wenigstens konzeptionell noch eine Einheit finden können. Doch heute gelte: „Nous ne croyons plus au progrès" (S. 33). Wenngleich wir technologische Weiterentwicklungen erwarten und erhoffen würden, habe die Fortschrittsidee in ihrem humanistischen Sinne ausgedient, „le coeur n'y est plus" (ebd.). Wir bemerken nach Touraine alle mehr oder weniger, daß die Fortschrittsidee in der Krise ist und daß wir ökonomischen, politischen und kulturellen Systemabläufen, die unsere Erfahrungen mitorganisieren, im Grunde ohnmächtig gegenüber stehen. „Certains d'entre nous se jettent dans le flux des informations et des produits de la société de masse; d'autres cherchent à reconstruire une communauté qui protège leur identité, en filtrant les incitations venues de la production, de la consommation ou de la communication de masse", die Mehrheit aber möchte auf keinen der Aspekte verzichten müssen: „... l'immense majorité d'entre nous appartenons et voulons appartenir à l'un et à l'autre univers" (ebd.).

Der Gedanke der „Demodernisierung" sei nun systematischer dargestellt. Touraine unterscheidet zwischen drei *Epochen* der Moderne (S. 159-192)[18]: eine „Hochmoderne" (haute modernité), eine „mittlere Moderne" (moyenne modernité) und eine „Tiefmoderne" (basse modernité). Die letztere wird von Touraine explizit mit den Begriffen „late modernity" (Giddens) bzw. „Spätkapitalismus" (Habermas) in Verbindung gebracht (S. 162). Modernität definiert Touraine als zunehmende Dissoziation von System (Marktökonomie) und Akteur (Privatautonomie), welche durch die Rationalisierung der Welt und dem Aufkommen des moralischen Individualismus ermöglicht wird (S. 36). Die drei Schlüsselelemente des klassischen Models der Moderne sind demzufolge: „la rationalisation, l'individualisme moral et le fonctionnalisme des institutions", wobei dem dritten Element, den Institutionen, die zentrale Rolle zugeschrieben wird, die darin besteht, die zunehmende Dissoziation von Ökonomie und Kultur nicht nur in Grenzen zu halten, sondern durch Recht und Erziehung aneinander zu binden. Recht und Erziehung halten die Gesellschaft danach zusammen, ihre Rolle ist jene der sozialen Integration (S. 159). Die Teilnahme des Individuums am kollektiven Leben dient dem guten Funktionieren der Gesellschaft, zum einen durch seine Arbeit, zum anderen als Mitglied einer Familie (S. 36f.). „Gutes Funktionieren" heißt soviel wie „assurer le maintien et la transmission des pouvoirs politiques et des hiérarchies sociales" (S. 159). Die zentrifugalen Kräfte der hochmodernen Epoche, die durch revolutionär errungene vernünftige Staatsinstitutionen im Zaum gehalten sollten, führten de facto jedoch zu einem gewaltigen sozio-kulturellen „Schereneffekt" zwischen (neuem) Reichtum und (neuem) Elend, zwischen technischer Innovation und rücksichtsloser Ausbeutung, d.h. sowohl zur industriellen Revolution als auch zum Beginn des Finanzkapitalismus und den damit implizierten sozialen Kosten. „C'est alors que commença la dissociation de l'économie internationale et de l'État national, qui ruina le

[18] Was, wie unter Punkt 1.2.1 ausgeführt, nicht unproblematisch ist.

modèle de la société nationale dans lequel s'unissaient l'univers de la rationalité instrumentale et celui des identités culturelles" (S. 160).

Während die Hochmoderne sich von Prinzipien der Vernunft erhofft, Ordnung zu schaffen „dans le chaos apparent de l'univers, la diversité des intérêts et le désordre des passions", steht im Zentrum der mittleren Moderne (d.h. der Industriegesellschaft) die Idee der ökonomischen und technischen Entwicklung, d.h. des Fortschrittes (ebd.). Diese Phase, die von unterschiedlichsten Entdeckungen – etwa des sogenannten „Humankapitals" – geprägt ist, findet nach den Weltkriegen und den totalitären Gesellschaftssystemen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihr Ende. Entscheidend ist, daß die Idee des Nationalstaates in der mittleren Moderne noch wirksam ist und staatliche Eingriffe ausdrücklich bejaht werden, um wirtschaftlichen Krisen, welche so desastruöse politische und kulturelle Folgen nach sich gezogen haben, zu meistern. Die mittlere Moderne steht ideell noch für eine voluntaristische Einigung von Industrialisierung und Nation, d.h. für die alte Allianz von ökonomischer Modernisierung und sozialer Gerechtigkeit. Im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts – spätestens nach der Ölkrise in den 70er Jahren – sind wir Touraine zufolge in die „Tiefmoderne" eingestiegen. Der freie Markt und die Nation, die für kulturelle Identität steht, haben sich nicht nur zunehmend auseinander bewegt, sondern sind sogar zu Gegensätzen geworden. Eine globalisierte Ökonomie beraubt die kulturellen und politischen Bemühungen auf nationaler Ebene der autonomen Gestaltungsmacht. „L'idée d'ordre, qui régnait sur la haute modernité, est si éloigné de nous qu'elle s'est chargée de connotations répressives" (S. 161). „Tief" nennt Touraine diese dritte Moderne, weil in ihr das Integrationsprinzip gegenüber der Hochmoderne so schwach geworden ist (S. 163). Globalisierte Ökonomie und kulturelle, individuelle bzw. kollektive Identität sind dissoziert, dadurch verschwindet Touraine zufolge in der Lebenswelt „toute conception objectiviste de la vie sociale" (S. 164)[19].

Das Subjekt hat eine *zugleich zentrale und schwache Position* inmitten des Spannungsfeldes der opponierenden Universen des Marktes und der Kommunität. Die zentrale Rolle des nationalen Rechtsstaates der Hochmoderne ermöglichte eine Assoziation von kapitalistischer Rationalisierung und bürgerlichem Individualismus. „Il (der Rechtsstaat, R.R.) subordonnait la réalité sociale, multiple et diverse, à l'unité de la politique et de la loi" (S. 165). Dieses Vereinheitlichungsmoment hat – tiefmodern – keine Kraft mehr: „Le Sujet politique de la haute modernité se voulait Moïse ou Solon, donant des lois à leur peuple; le Sujet historique de la moyenne modernité s'identifiait à Prométhée; le Sujet de la basse modernité n'a plus de modèle à proprement parler: tel un bricoleur, il combine des matériaux divers pour se ménager un espace de liberté" (S. 166).

Allerdings möchte Touraine die Demodernisierung weder moralisch bewertet wissen noch rein pessimistisch betrachtet haben (S. 41). Obwohl die Idee der Globalisierung für ihn eine Ideologie ist, welche die ökonomischen Machtverhältnisse der Tiefmoderne maskiert, indem sie das Bild eines autoregulierten, offenen Weltmarktes entwirft, welcher außerhalb der politischen Entscheidungszentren funktioniert, ist es weder wünschenswert noch unproblematisch, sich gewissermaßen auf die Seite kommunitärer Identitätspolitik zu schlagen. Die Option, sich mit kulturellen Gemeinschaften zu iden-

[19] „Notre vie personnelle est de moins en moins réglée par des normes, des rites, des hiérarchies" (S. 165).

tifizieren, wenn die Identifikation als *citoyen* oder *travailleur* in einer globalisierten Gesellschaft immer schwieriger wird, ist zwar naheliegend (S. 48). Doch: „Il est inutile et dangereux de choisir une partie des ruines contre une autre" (S. 58). Zwar untergräbt die Globalisierung Touraine zufolge die Rolle der (spezifischen) Gesellschaft als Normsetzerin (S. 48), zwar bedeutet Desozialisation immer auch *Depolitisierung* (S. 59), zwar kann das Selbst seine Rolle als psychologische Mediatorin der opponierenden Bereiche Ökonomie und Kultur kaum mehr richtig spielen (ebd.), zwar kann von den Institutionen immer weniger erwartet werden, weil wir immer weniger in einer institutionalisierten Welt leben als vielmehr in einer Welt des frei flottierenden Marktes, der davon losgelösten Gemeinschaften und atomisierten Individuen (S. 63), zwar sei die Demokratie als Staats- und Lebensform damit in die Krise geraten (S. 65), zwar sei nicht zu sehen, wie Liberalismus und Gemeinschaft, Markt und kulturelle Identität noch verbunden werden könnten (S. 67), zwar wüßten wir, daß die Zukunft offen, d.h. nicht voraussagbar und zugleich auch kein Blochsches „Prinzip Hoffnung" in Aussicht ist (S. 56), zwar können wir weder ernsthaft einseitig auf Einheit noch ebenso einseitig auf Differenz pochen (S. 68), *aber*: „C'est à travers la crise de démodernisation que nous découvrons le nécessaire appel au *Sujet personel*" (S. 67, kursiv R.R.). Es handelt sich hier um ein Subjekt, das ohne den – sowieso verblaßten – Aufklärungs- und Fortschrittsoptimismus konzipiert ist, der Touraine zufolge sogar zum „porteur d'effets pervers" geworden ist (S. 71).

1.2.4.2 Das „tiefmoderne" Subjekt

In einer Gesellschaft, die eher einem Supermarkt oder Flughafen als einer Fabrik oder einem System juristischer Normen gleiche, sei das Subjekt bedroht, nicht zuletzt Manipulationsobjekt der Konsumgesellschaft und eingeschlossen in der Suche nach Lustgewinn – vergleichbar bedroht wie vormals durch die Unterwerfung unter das Gesetz Gottes oder der Gesellschaft (S. 75). Auf der anderen Seite gelte, daß die Suche und die Verteidigung des Subjekts nur in der Situation der Bedrohung, ja „Vernichtung" des Selbst und der Gesellschaft Sinn mache: „Sans la mort de la société et du Moi, la recherche et la défense du Sujet n'auraient pas de sens" (S. 76). Mit „Tod des Selbst" meint Touraine wohl: „Nous ne savons plus qui nous sommes". Wir könnten heute nicht mehr – im Sinne Habermas' – die Lebenswelt gegen die strategische Vereinnahme durch instrumentelle Rationalität verteidigen. Das Subjekt formiere sich vielmehr immer mehr und allein durch die Zurückweisung *sowohl* von „Instrumentalität" (bzw. Instrumentalismus) und *als auch* (kommunitärer) „Identität", weil die letztere eh „qu'une forme dégradée, repliée sur elle-même, une expérience vécue qui se décompose" sei (S. 77).
Was also ist Touraines Subjekt? „*Le Sujet est le désir de l'individu d'être un acteur. La subjectivation est le désir d'individuation,* et ce processus ne peut se développer que s'il existe une interface entre le monde de l'instrumentalité et celui de l'identité" (S. 78f., kursiv wie im Original, R.R.). Doch die „Tugenden" eines solchen Subjekts seien nur im „akademischen Garten" solche, die diskursethisch (Touraine bezieht sich hier auf Apel) beansprucht werden müßten (etwa Diskursbereitschaft). Für zwei andere „Tugenden" sei aber zu votieren: „La première est le courage (qui dénonce les pouvoirs), et la seconde est la force de l'action collective (qui protège les droits de l'individu et permet ainsi au Sujet se survivre)" (S. 79). Touraines Subjekt erschöpft

sich nicht in der Vernunftidee oder im Gedanken des prinzipiengeleiteten Vernünftigseins (S. 80): das Subjekt sei vielmehr *Freiheit, Befreiung* und *Verweigerung* (ebd.). Deshalb wachse die Idee des Subjekts nie in einem allzu behüteten Gewächshaus, das Subjekt sei vielmehr eine „wilde Pflanze" („c'est une plante sauvage") (ebd.), ja es könne keine Konstruktion des Subjekts in einem vollkommen geschützten psychologischen, sozialen oder kulturellen Raum geben. Doch der Raum der Freiheit werde sowieso permanent bedroht durch die Gemeinschaft und ökonomische Notwendigkeiten. Das Subjekt konstituiert sich deshalb immer nur in der Bedrohungssituation, dadurch daß es verneint und bejaht, hier aber ganz und gar nicht souverän sein kann: „il n'est jamais maître de lui-même et de son milieu, et fait toujours alliance avec le diable contre le pouvoir établis, avec l'érotisme qui renverse les codes sociaux et avec une figure suprahumaine, divine, de lui-même" (S. 84). Das Subjekt hat Schwächen, denn es entspringt nicht der (reinen) Vernunft, sondern der gelebten Erfahrung. Die intimen Erfahrungen des Subjekts und die Manifestationen eines Kollektivs, das seine Rechte verteidigt, seien nicht Gegensätze, vielmehr konstituiert sich das Subjekt gegen die Bedrohungen von außen am ehesten, wenn es aus beiden Erfahrungsquellen – dem Öffentlichen wie dem Privaten – schöpfen kann (S. 86).
Der Subjektbegriff der Tiefmoderne ist nicht mehr jener der Hochmoderne oder der mittleren Moderne. „L'idée de Sujet est descendue, par mutations successives, du ciel des idées vers le champ du politique puis vers les rapports sociaux de travail, avant de s'accrocher maintenant à l'éxperience vécue" (S. 93). Gleich geblieben ist allein, daß das Subjekt eine Befreiungskraft ist. Seine Definition kann nur negativ sein. Erst die Anerkennung des Anderen als Subjekt (sei es im rechtlichen oder politischen Sinn) weist ihm einen positiven Gehalt zu (S. 99). Doch das Subjekt ist ein Zeuge der Freiheit und kein Moralist, noch weniger ein Verteidiger dominanter Normen und Werte. Es ist Touraine zufolge vielmehr mit einem *Dissidenten* zu vergleichen und Subjektivation mit einer Form von *Devianz* (S. 100). Das Subjekt ist keine psychologische Kategorie, es ist nicht Selbstreflexion oder das, was „inneres Leben" genannt werden könne, vielmehr ist es etwas der Gefahr von außen Ausgesetztes (S. 101). Das Subjekt ist nicht das Individuum, das nach dem Wahren, dem Schönen und dem Guten strebt, nach universellen (moralischen oder ästhetischen) Prinzipien oder nach einer idealen Gesellschaft: „Le Sujet n'est rien d'autre que la résistance, la volonté et le bonheur de l'individue qui défend et affirme son individualité contre les lois du marché et celles de la communauté" (S. 103). Die Komplementarität von drei Kräften konstituiert das Subjekt: *Wunsch* (désir), *Kampf* (lutte) und *Anerkennung* (reconaissance), d.h. (1) der Wunsch, die Einheit der Persönlichkeit gegen die dissoziierenden Kräfte zu verteidigen, (2) der Kampf gegen jene Kräfte, welche Kultur in Gemeinschaft und Arbeit in Ware zu transformieren suchen, und (3) die interpersonelle, aber auch institutionelle Anerkennung des Anderen als Subjekt (vgl. S. 107).

1.2.4.3 Der Verlust der politischen Leidenschaft und die Schule des Subjekts

Abschließend seien zu Touraines Diagnose der vorangeschrittenen Moderne einige Überlegungen dieses Autoren wiedergegeben, welche – wie schon die Thematik des Subjekts (1.2.4.2) – den „diagnostischen Charakter" längst verlassen haben und vielmehr als Propositionen und Affirmationen betrachtet werden müssen. Das scheint mit diesem Autoren an dieser Stelle legitim, da Touraine die Frage nach dem Bildungs-

subjekt und nach den Möglichkeiten der „tiefmodernen" Demokratie explizit stellt. Die Sichtweise, die Touraine in drei Kapiteln mit den Titeln „Déclin de la démocratie?", „L'école du Sujet" und „Éthique et politique" zu untermauern versucht, kann verkürzt so wiedergegeben werden: In einer kulturell fragmentierten und ökonomisch globalisierten modernen Welt verschwindet die visionäre oder große Politik – Demokratie kann nicht mehr ernsthaft für eine gerechte Gesellschaft stehen, sondern einzig und allein für die Ermöglichung von Freiheitsräumen. In einem gewissen Sinne läßt sich Touraines Argumentation als eine Stellungnahme für den Primat der Freiheit vor der Gerechtigkeit betrachten; eine Stellungnahme allerdings, welche diesen Vorrang weder prinzipiell behauptet noch etwa besonders positiv oder normativ konnotieren würde, vielmehr ist Touraines Plädoyer für öffentliche und private Freiheit darin begründet, daß die *historische* Erfahrung der Verletzung dieser Räume faktisch auch immer die Verletzung moralischer Geltungsansprüche bedeutete. Damit ist er der Sicht von Hannah Arendt nahe, die wohl jene politische Philosophin ist, die am schärfsten dafür argumentierte, daß der *Sinn* der Politik Freiheit ist (vgl. 4.2.1). Bei Touraine heißt es: „Parce que en notre siècle la démocratie a été detruite par des régimes autoritaires ou totalitaires qui se disaient populaires ou révolutionnaires, nous devons la définir d'abord par les libertés publiques et personnelles qui limitent du pouvoir" (S. 283). Dieses Votum für Freiheit(en) hat jedoch weniger mit einer bestimmten politischen Orientierung zu tun, als vielmehr damit, daß Touraine, wie andere auch, die Depolitisierung der spätmodernen Welt deshalb bedauert, weil sie das demokratische Ethos zumindest potentiell gefährdet. „Entre l'unification économique du monde et sa fragmentation culturelle, l'espace qui était celui de la vie sociale et surtout politique s'effondre" (S. 290). Unter spätmodernen Bedingungen ist nicht mehr so klar, was Demokratie bedeute[20]. Klarer sei hingegen, was sie nicht mehr bedeuten könne. Auf keinen Fall bedeutet sie eine politische und sozio-kulturelle Einheit[21]. Die Zeit solcher „großen Projekte" sei defintiv passé (S. 297). Wir hätten weder genügend Grund, Demokratie als „gute Gesellschaft" zu definieren, die aus ihren Mitglieder BürgerInnen macht und sie gegen Willkür und Machtinteressen zu schützen vermag (S. 297f.), noch würden wir (noch) glauben, daß politische Revolutionen die Türen zur Freiheit öffnen; wir könnten nicht einmal mehr glauben, daß etwa eine „nationale Sozialdemokratie" nach einem Vierteljahrhundert der ökonomischen Globalisierung revitalisiert werden könnte (S. 298). Der Rekurs auf Einheit und Vernunft, wenn möglich noch in Verbindung mit Volk und Geschichte, habe seine *theoretische* Attraktivität längst verloren. Das ganze Denken um die „ideale Gesellschaft" hat sich erschöpft, d.h. „Demokratie" ist bescheidener geworden: „L'esprit démocratique (...) *ne croit plus à l'alliance nécessaire de la raison, de l'histoire et du peuple; il croit au contraire à la dissociation du système et des acteurs, du pouvoir et de la liberté. Notre démocratie ne rêve plus de la société idéale; elle demande une société tout simplement vivable*" (S. 299; kursiv R.R.). Doch Demokratie wird nicht primär durch einen Mangel an Idealen gefährdet, sondern wenn ein Denken um sogenannte „Notwendigkeiten" sie zu umgehen können scheint. Als ob aus Arendts *Vita activa* zitiert würde (vgl. 4.2.1), argumentiert

20 „Comment peut-on encore parler du démocratie quand la cité a été remplacée par le marché global, par les autoroutes de la consommation et de la communication qui traversent les frontières?" (S. 293).

21 „Il faut en effet d'abord renoncer à tout principe à la fois politique et culturel, national et social, d'unité. Le modèle républicain fut un avatar du modèle religieux" (S. 293).

Touraine entsprechend, daß die Demokratie immer dann in Gefahr ist, wenn das persönliche und kollektive Leben von irgendeiner Form von „Notwendigkeit" dominiert wird – sei sie durch die Natur der Dinge, der Menschen, durch die internationale Ökonomie oder die Kultur der Nation oder anders begründet. Aber umgekehrt gelte: „Chaque fois, au contraire, qu'une collectivité affirme son droit à l'autodétermination et sa capacité de prendre en main ses propres affaires, ce qui suppose l'existence de choix possible, la démocratie est présente es se renforce" (S. 300).
Touraine zufolge liegt der Sinn demokratischer Politik heute vorzüglich in der „Befreiung des Subjekts". Dies bedeute zu allererst, sich gegen den Primat der Ökonomie zu wenden. „L'esprit démocratique impose la primauté de la politique sur l'économie" (S. 313). Dieser „Kampf" diene jedoch nicht der gerechten oder der idealen Gesellschaft, sondern einzig der jeweils nur vorläufigen Wiederherstellung eines Raumes der Freiheit[22]. Spät- bzw. tiefmoderne Politik ist zwar mehr als ein selbstreferentielles Geschehen, aber sie steht nicht mehr im Dienste der großen Vision. *Liberté, Égalité* und *Fraternité* hießen heute: „... reconnaissance de la diversité culturelle, refus de l'exclusion, droit de chaque individu à une histoire de vie où se réalise, au moins partiellement, un projet personnel et collectif" (S. 307).

Touraine sieht „sein Subjekt" in enger Verbindung mit institutioneller Erziehung und Bildung. Der „Geist" und die Organisation einer Gesellschaft ließen sich am besten an deren juristischen Normen und an der Erziehung bzw. seinem Erziehungssystem ablesen (S. 325). Typisch sei für die Spät- bzw. Tiefmoderne, daß sie an der Erziehung des Subjekts im Grunde nicht mehr sehr interessiert sei. Die Funktionen des „klassischen Erziehungsdenkens" (der Hochmoderne) hätten primär darin gelegen: (1) das Kind aus seinen Partikularismen zu befreien, (2) ihm einen positiven Begriff des (universellen) Wertes der Kultur zu ermöglichen und (3) die Herausbildung und Akzeptanz einer „republikanischen Elite" (S. 327f.). Es hätte sich dabei um ein Erziehungsdenken gehandelt, welches sich weniger auf das Individuum als auf die Gesellschaft (und damit verbunden: rationales und hierarchisierbares Wissen) konzentrierte. Das Individuum der Hochmoderne sollte lernen, sich im Dienste des Fortschritts, der Nation und des Wissens zu begreifen (S. 329)[23]. Eine „Erziehung für die Gesellschaft" sei heute keine sinnvolle Option mehr: „Il faut renoncer à une éducation-pour-la-société" (S. 333). Die Aufgabe der Schule sei – tiefmodern – nicht, aus SchülerInnen BürgerInnen und ArbeiterInnen bzw. Angestellten zu machen, sondern vielmehr „d'accroître la capacité des individus à être des Sujets" (S. 334f.). Deshalb greift Touraine, wenn auch nur oberflächlich, die (klassische) Bildungsidee auf: „Retenons de l'idée de la *Bildung* la conviction que l'éducation ne doit pas être une socialisation, mais d'abord la formation d'une capacité d'agir et de penser au nom d'une liberté créatrice personnelle qui ne peut pas se développer sans contact direct avec les constructions intellectuelles, techniques et morales du présent et du passé" (S. 345). Touraine zögert nicht, der Schule – ebenso klassisch (vgl. Kp. 3) – zentrale Bedeutung für den Ausgang der Demokratie zu

22 „...la priorité appartient à la libération du Sujet sur le processus politique; ce qui veut dire que l'objectif réel de l'action démocratique n'est pas de construire une société juste, mais d'étendre les espaces de liberté et de responsabilité dans une société toujours injuste" (S. 301).

23 „Cette évocation nous montre la distance qui sépare l'éducation classique d'une *école du Sujet*, orientée vers la libertée du Sujet personnel, vers la communication interculturelles et vers la gestion démocratique de la société et de ses changements" (ebd.).

attestieren: „Aujourd'hui, le sort de la démocratie, définie comme une politique du Sujet, se joue avant tout à l'école et dans la ville" (S. 347). Da die Schule jedoch in dieser Hinsicht marginalisiert worden sei, gelte es heute wieder, sie ins Zentrum des sozialen Lebens zu stellen (S. 349). Es handelt sich bei Touraine jedoch um eine „Schule des Subjekts", nicht um eine „embryonale Gesellschaft" (Dewey) oder „gerechte Gemeinschaft" (Kohlberg)[24], d.h. der Anfangsgedanke dieser – notgedrungen – nicht ausformulierten „Pädagogik" besteht darin, das Subjekt für eine Welt stark zu machen, die ungerecht bleiben wird, sie steht nicht für eine „Verbesserung" der Welt, sondern – wie man den Gedanken zweideutig weiterspinnen könnte – für eine „bessere Interpretation" der Welt; eine Welt, deren Hauptaufgabe Touraine zufolge in der Anerkennung des Anderen als Subjekt liegt (S. 361f.) – „c'est du Sujet personnel qu'il faut partir", heißt jedoch die Folgerung, welche schließlich nur ein Ziel anvisiert: „c'est à la démocratie qu'il faut arriver" (S. 368). Allerdings wäre dies eine Demokratie, die sich ihrer moralischen Beschränktheit bewußt ist.

1.2.5 Modernität und Kontingenzbewußtsein

„Kontingent ist, was auch anders möglich ist. Und es ist auch anders möglich, weil es keinen notwendigen Existenzgrund hat" (Makropoulos 1997, S. 13). Mit dieser allgemeinen, sich an Luhmann orientierenden Definition deutet sich nach Makropoulos an, daß Kontingenz weder ontologisch noch soziologisch eindeutig zu fassen ist, weil ihr Begriff vielmehr „systematisch ambivalent und historisch variabel" sei (S. 14). Kontingenz ist weder eine „natürliche" noch eine „historische" Tatsache, vielmehr eine Kategorie sozialer Selbstthematisierung und damit ein Reflexionsprodukt, welches durch das gesellschaftliche Selbst- und Weltverständnis geprägt wird (ebd.). Was als jeweils kontingent erfahren werden kann, hängt von gesellschaftlichen „Möglichkeitshorizonten" ab (S. 17), also von der Art und Weise wie die Wirklichkeit geordnet wird und welche Handlungsspielräume darin verortet werden. Im Kontingenzbegriff wird die Realität der Welt „als erste und unausweichliche Bedingung des Möglichkeitseins vorausgesetzt", zitiert Makropoulos an gleicher Stelle Luhmann (S. 23). Damit drängt sich nicht nur auf, daß der Kontingenzbegriff vom Wirklichkeitsbegriff abhängig ist, sondern auch, daß der zweitere selbst zusätzlich eine „höchst wandelbare Sache" ist (ebd.). Für das neuzeitliche und moderne Selbstverständnis ist von Bedeutung, daß der Wirklichkeitsbegriff nicht mehr im Singular zu denken ist, nicht mehr homogen sein kann, und daß die Pluralität von Wirklichkeiten sich „zur unvermittelbaren Heterogenität" steigern kann (ebd., vgl. dazu Welsch 1995). Modern kommt es so zum Bewußtsein, daß eine „unverbrüchliche und allumfassende Ordnung" der Wirklichkeit nur „eine unter möglichen anderen" ist (Wadenfels, zit. nach Makropoulos, a.a.O., S. 27). Nach den religiösen Bürgerkriegen im 17. Jahrhundert, mit den technischen Innovationen, mit der Erweiterung der Welterkenntnis und mit der zunehmenden wissenschaftlich-technischen Naturbeherrschung „wird die Grenze zwischen dem Menschen Möglichen und dem Natürlich-Unverfügbaren" immer weiter verschoben und „im Gefolge der Idee des Fortschritts ins Unendliche" verlegt (S. 28). Mit der Schwächung (vormoderner) transzendenter Bindungen, welche pragmatisch wirksam sind (bzw. waren), kommt es aber auch zu einer „beschleunigten Freisetzung individueller und kollektiver

[24] Vgl. Kp. 3

Erwartungen", zu einem umfassenden sozialen Möglichkeitsbewußtsein, wie es vorher – zumindest in dieser Aufdringlichkeit – unbekannt gewesen war (S. 28f.). Die positive Seite dieses Freiheitsgewinns, die Erweiterung des „Ermöglichungsnexus emphatischer Selbstverwirklichung" wird jedoch von Anfang an auch als „akute Orientierungslosigkeit und bodenlose Unsicherheit" erfahren, „weil der Bereich des Auch-anders-sein-Könnens, der Bereich der Kontingenz – so oder so -, prinzipiell keine definitive Grenze mehr hatte, sofern mit jeder Wirklichkeit auch jede Ordnung und damit jede Form sozialer Ordnung" erfaßt wurde (S. 29). Die problematische gegen die positive Seite der Kontingenz (bzw. vielmehr des Kontingenzbewußtseins) auszuspielen, ist nach Makropoulos nie zwingend, aber jedoch historisch bis heute der Fall gewesen (S. 29). Mit der Neuzeit entwickelt sich deshalb eine „Kontingenzkultur", die davon geprägt ist, daß sie weiß, „daß nicht sein muß, was ist" (Blumenberg, zit. nach Makropoulos, a.a.O., S. 30). Eine solche Kultur ist zunehmend von einer „transzendentalen Obdachlosigkeit" geprägt (Lukács, zit. nach Makropoulos, a.a.O., S. 104), gegen welche die Etablierung transzendenten Sinns als Überdachung der Wirklichkeit, welche durch die neuzeitliche Wissenschaft „zerstört" worden ist, nun immer mehr zu einem individuellen Projekt wird, welches notgedrungen eine große Scheiterungswahrscheinlichkeit in sich trägt, weil es seine intersubjektive Tauglichkeit behaupten muß. Mit dem Schwund der Gewißheiten vermindert sich aber auch die Bedeutung der Erfahrung, da die Bodenlosigkeit der Kontingenzkultur das Bild einer *offenen* Zukunft entwirft, welche immer weniger durch gesichertes Erfahrungswissen ausgestaltet oder mit Rekurs auf solches vorausgesagt werden kann. Erfahrungen sind jedoch nicht vor aller Deutung, sondern nur mit Deutungskriterien möglich, welche „die 'facta bruta' der Ereignisse und Erlebnisse in Erfahrung überführen, indem sie ihnen kohärenzfähige Bedeutungen zuweisen" (S. 110), also nur mit Deutungskriterien, die „ihrerseits Indikatoren haben, nämlich die Wirklichkeitserwartungen, die in einer gesellschaftlichen Situation als Erwartungen einer bestimmten Qualität von Wirklichkeit gehegt werden" (ebd.). Problematisch wird die kontingente Welt und das Individuum mit jenen sich nachneuzeitlich etablierenden Deutungen, welche die Pluralität der Wirklichkeiten als heterogen vorstellen. „Was nämlich Verschiedenes zu Gegensätzlichem und Heterogenes zu Widersprüchlichem macht, ist eine Interpretation der Phänomene, die so nicht zwingend ist und die Frage nach dem Kriterium gerade dieser Interpretation nach sich zieht, in der die Gleichzeitigkeit von Verschiedenem in der Erfahrung als Widersprüchlichkeit gedeutet wird" (S. 125). Ob die (soziale und nicht-soziale) Welt als unordentlich oder ordentlich gedeutet wird, hängt eben von den Ordnungskriterien ab, die sich in den Köpfen festsetzen konnten. Und ob der unordentliche Zustand als Krise erlebt wird, ist davon abhängig, wie stark Ordnung gewünscht wird. Mit dem die Welt entzaubernden und sich in mannigfaltigen Diskursen zersplitterten Wissen, welches als heterogenes Expertenwissen in immer größerer Beschleunigung den Transfer in die Lebenswelt findet – und mögen die komplexitätsreduzierenden Transformationen noch so eindrücklich sein –, werden die Ordnungskriterien im Einzelkopf selber zunehmend plural und heterogen. Damit aber wird sich das Individuum selbst problematisch. Die „Orientierungsungewißheiten" (Schäfer 1998, S. 78) des modernen Menschen können reflexiv nicht rückgängig gemacht werden, weil das Kontingenzbewußtsein Wissen betrifft, welches nun prinzipiell hinterfragbar wird. Es ist deshalb völlig plausibel, daß Giddens die moderne Kontingenzerfahrung mit der verstärkten Bedeutung des *Vertrauens* in Zusammenhang bringt (1995). Vertrauen ist die „stabilisierende" Größe in

einer kontingenzbewußten Welt, in welcher die möglichen Risiken einer jeder Handlung und Entscheidung zunehmend erkannt bzw. gewußt werden.
Mit dem modernen Kontingenzbewußtsein geht, wie erwähnt, die zunehmende Skepsis an der Möglichkeit valider Voraussage einher. Die Gegenwart kann unter solchen Bedingungen immer weniger als ein klares Produkt der Vergangenheit verstanden werden und die Verbindung zu vorgestellten bzw. denkbaren Zukünften fußt nun nur begrenzt auf dem Wissen der Gegenwart, welches ja selbst kontingenten Charakter hat. Nicht nur ist eine Zukunft, die so, aber auch ganz anders sein kann, eine offene Zukunft, sondern sie bekundet auch die Krisenhaftigkeit modernen Gegenwart. Für Valéry ist die Krise ein Übergangszustand, von welchem weder gewußt wird, wie lange er andauert, noch wohin er führt (vgl. Makropoulos, a.a.O., S. 128). In diesem Sinne lassen sich Moderne und Krisendiagnose gleichsetzen; die Moderne ist das „Zeitalter des Vorläufigen", das zum „Verzicht auf Dauerndes" nötigt (Valéry, zit. nach Makropoulos, ebd.). In der radikalen Möglichkeitsoffenheit wird die Welt der Menschen zur „Experimentalgemeinschaft", um diesen Begriff von Musil zu gebrauchen, allerdings nicht zu einer homogenen Experimentalgemeinschaft, die sich auf ein bestimmtes Experiment souverän einigen könnte, vielmehr zum heterogensten Verbund von mehr oder weniger atomisierten Experimentatoren und Experimentatorinnen, welche die unterschiedlichsten Experimente durchführen, dabei – um bei der Metapher zu bleiben – kaum theoriegeleitet Hypothesen überprüfen, oder überhaupt keine Hypothesen überprüfen, freilich oft scheitern oder sich zu langweilen beginnen und sich deshalb immer wieder anderen Experimenten widmen. Die mit dem Kontingenzbewußtsein einhergehende Zunahme an Reflexivität im Welt- und Selbstverständnis des modernen Menschen erlaubt unverkennbar einen Gewinn an Freiheitsraum. „Zugleich bewirken aber die (...) Kontingenzprobleme angstproduktive Destabilisierungen der Identitätsstruktur. Sie manifestieren sich u.a. in einer zwanghaften Selbstvergewisserungsunruhe und in chronischen Zweifeln hinsichtlich der Selbstlegitimation" (Schäfer 1998, S. 17). Allerdings, und das erscheint zentral, ist Kontingenz kein „factum brutum", sondern, um es zu wiederholen, ein Reflexionsprodukt, das zwar mit dem Selbst- und Weltverständnis einer Gesellschaft korrespondiert, aber gerade unter pluralen Bedingungen individuell höchst unterschiedlich ausgestaltet sein kann. Das Kontingenzbewußtsein ist, mit anderen Worten, bildungsabhängig: die Ausgestaltung der Differenz und Beziehung zwischen dem „Unbestimmtheitsmoment von Kontingenz" und dem „Möglichkeitsmoment von Kontingenz" kann nicht nur sehr unterschiedlich, sondern auch sehr unterschiedlich differenziert sein. Diese Ausgestaltung ist jedoch selber in hohem Maße kontingent und steht in einem gewissen Sinne im Dienste, der Kontingenzerfahrung standzuhalten (vgl. Schäfer 1998, S. 93).
Die durch „Reflexivität eingelenkte Kontingenzerfahrung" treibt „Reflexion zugleich voran" (ebd.). Mit der Tatsache der globalen Vernetzung und der interkulturellen Kommunikation werden weiteste Bevölkerungsanteile unausweichlich gewahr, „daß vieles anders verstanden, getan und gerechtfertigt wird, als es (...) (dem) lebensweltlich zentrierten Bewußtsein vernünftig und begründungsfähig erscheint" (ebd.). Und spätestens damit „beginnen wir über den Wahrheitsanspruch unserer Weltdeutung und über die Legitimierbarkeit unserer normativen Ordnungen nachzudenken" (S. 93f.). Dadurch, so Schäfer weiter, werde Identität nicht nur tangiert, sondern zentral betroffen: Kontingenzerfahrungen stellen den Geltungsanspruch des von der Lebenswelt bereitgestellten konsentierten Wissens in Frage (S. 94). Wird Identität als eine symbolische

Struktur vorgestellt, die sich über Kommunikationsprozesse entwickelt und dem Persönlichkeitssystem erlaubt, „im Wechsel der biographischen Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz zu sichern" (Döber, Habermas, Nunner-Winkler, zit. nach Schäfer, a.a.O., S. 94), so kann sich die identitätskonstituierende Verständigungspraxis unter den Bedingungen des Kontingenzbewußtseins zumindest nicht eindeutig auf traditionelle Sanktionen und fraglos geltende Interpretationen stützen. In der Tat müssen (müßten) sich Kommunikationspartner in dieser Situation auf „diskursive Umwege begeben, um den Geltungsanspruch des kulturellen Hintergrundwissens zu überprüfen" (Schäfer, ebd.). Allerdings ist die Relevanz dieser nicht entwicklungstheoretisch vorgestellten Sichtweise nur zu behaupten, wenn die Kontingenzerfahrung zumindest schon in der Adoleszenz „akuten" Charakter aufweist. Dies scheint aus entwicklungspsychologischer Sicht auch der Fall zu sein (vgl. z.B. Fend 1991, 1994); so erlauben spätestens die Entscheidungsprozesse der Schul- bzw. Berufsausbildungswahl Kontingenzerfahrungen. Die berüchtigte Qual der Wahl, die ein Freiheitsmoment impliziert, ist immer auch Erfahrung von Kontingenz, welche zu einer erhöhten Selbstbefragungspraxis führt, die im Dienste der Vereindeutigung und Vergewisserung der Wahlkriterien steht, aber mitunter durchaus paradoxen Charakter aufweist, wenn sie zu einem noch potenzierten Kontingenzerleben führt. Die differenzierte Selbstthematisierung verschärft das Kontingenzbewußtsein in einem existentiellen Sinne, da Identität selbst hier als uneindeutig, diffus und nicht faßbar erlebt wird. Solche Selbstverständigung, um es mit Schäfer zu formulieren, wird „gewissermaßen abgekoppelt von vorkritischen intersubjektiven Gewißheiten und den entsprechenden komplikationslosen Bestätigungen", was Verunsicherungen zur Folge habe, welche ihrerseits mit der Gefahr verbunden sei, daß es unter zu großem Angstdruck zur „Sklerose der Selbstverständigungshermeneutik" kommen könne, d.h. zu festgeschriebenen „Selbstwahrnehmungs- und Selbstdeutungsroutinen" (a.a.O., S. 94). Die Kontingenzerfahrung bedarf der Ungewißheitstoleranz, soll es nicht zu solchen Fixierungen kommen und soll sie für den „identitätsbildenden Prozeß der Selbstverständigung wirksam werden" (S. 95). Dem Widerstand gegen solche Abschottungsversuche leistenden Menschen wird bewußt, „daß er ein anderer sein könnte". Damit eröffnen sich ihm „neue Interpretationszugänge zur eigenen Lebensgeschichte", er „ruft Selbstgestaltungswünsche und -phantasien auf den Plan", mit welchen er möglicherweise „eingeschliffene Selbstrechtfertigungsmuster in Frage stellen" kann (ebd.). Unter modernen Kontingenzbedingungen hätte Abschottung „Selbstverkennung" zur Folge, führt Schäfer an gleicher Stelle weiter aus[25]. Es scheint wenig gute Gründe für die Behauptung zu geben, moderne Menschen könnten oder sollten ihr „Selbstirritationspotential" (vgl. Reichenbach in Vorb.) ausschöpfen, während die vormoderne Disposition nur zu geringer Selbstirritation fähig gewesen wäre. Irritationen des Selbst scheinen zur conditio humana zu gehören (vgl. Kp. 2). Die Frage ist vielmehr, vor welchem Bedeutungshorizont das Selbst thematisiert und mit welcher Gewißheit dieses Rückgriffe auf transzendente Orientierungshilfen vornehmen kann (vgl. Taylor 1996; Kp. 5). Wer sich vor der ewigen Verdammnis fürchten mußte, hatte

[25] Diese letzte Behauptung wird sich aber im Verlaufe der vorliegenden Arbeit als sehr problematisch erweisen, denn, was „Selbsterkennung" unter modernen Bedingungen bedeuten soll, ist selber in hohem Masse unklar geworden. Es wird denn auch zu fragen sein, inwiefern die „Unterordnung des eigenen Lebens unter einen einzigen Sinnbezug" modern tatsächlich nicht mehr möglich sein soll und vormodern tatsächlich die Regel war (vgl. Kp. 5).

ganz andersartige Selbstirritationen zu bewältigen als wer sein Leben gegen Sinnlosigkeit und Leere zu leben versucht. Das ist eine Frage nicht der Kontingenz, sondern der jeweils kontingenten „Hypergut-Perspektive", die sich einem Selbst in einem historisch und sozio-kulturell bestimmten Kontext besonders aufdrängt (vgl. Taylor 1996; Kp. 5). Kritisch und zugleich konstitutiv sind Kontingenzerfahrungen für moderne Identität, weil sie ein Ausdruck subjektiver Freiheit sind, also des nach-sittlichen Selbstverständnisses, und es dem Individuum mit verschärftem Vereinzelungsbewußtsein zu überlassen scheinen, auf welchen Wegen es zu autonomer und authentischer Praxis kommen soll. Es handelt sich hierbei um eine liberale Entwicklungszumutung, welche selber moralischen Ursprungs ist, aber weder vor Kritik gefeit ist noch problemlos beanspruchen kann, das argumentativ bestmögliche Bildungsideal zu formulieren. Unproblematisch erscheint hingegen die Ansicht, daß die Moderne, gerade weil mit ihr die Kontingenzerfahrungen radikalisiert werden, zu einem Bildungsprojekt der besonderen Art wird. Bildung mag dann als der pädagogische Begriff der Moderne bezeichnet werden (vgl. Pleines 1989).

1.3 Bildung als modernes Glück und als Unglück

Die unter Punkt 1.2 diskutierten Modernediagnosen unterstützen das gemeinhin bekannte Bild moderner Ambivalenz, die – grob veranschlagt – darin besteht, daß mit dem modernen Freiheitsgewinn, den zu leugnen nur unplausibel sein kann, erschwerte Problemlasten in Form sozialer und persönlicher Risiken, als Sinnverunsicherung bzw. Orientierungsirritation oder -verlust verbunden sind. Daß es heute – um die Luhmannsche Formel nochmals aufzugreifen – sowohl besser als auch schlechter geworden ist, stellt vielleicht eine allgemein akzeptierte Feststellung wenigstens für alle diejenigen dar, die von der modernen Situation immerhin mindestens soviel „profitieren" wie sie für sie „bezahlen" müssen. In der kurzen Diskussion zu den „Kindern der Freiheit" (Beck) wurde mit Baumann erwähnt, daß es sich – global betrachtet – mit einigem Grund auch anders verhalten könnte, daß nämlich die Zahl der „Gewinner" der Moderne erschreckend viel kleiner ist als jene der modernen „Verlierer". Daß sich die soziale Wirklichkeit mit den Maßstäben aufklärerischer Moral nicht messen kann, weil sie himmelweit vom Ideal abweicht, ist kein neues Faktum unserer „Spätmoderne" (vgl. 2.1); neu ist allenfalls, daß dem Faktum der Inegalität als einem Skandal der Welt kaum mehr „visionäres Kapital" gegenüber steht, welches die Hoffnung auf eine Verminderung der Weltungerechtigkeit theoretisch und praktisch berechtigt scheinen ließe. Die Gewöhnung an den Umstand, daß das Projekt der moralischen Universalisierung weitgehend vom – zweifelsohne *partikularistischen* – Projekt der ökonomischen Globalisierung verdrängt worden ist, wirkt sich auf die Bildung und Selbstachtung des homo politicus kaum günstig aus, mag man in bestimmten jugendlichen Subkulturen eine noch so politisch brisante Politikverweigerung sehen wollen oder aber unberechtigt darauf hoffen, daß sich Glück und Unglück im Leben der Menschen aufgrund einer höheren Instanz ausgleichender Gerechtigkeit – die das Gegenteil von politisch wäre, weil sie allwissend und allmächtig sein müßte (vgl. Arendt 1996) – im richtigen oder guten, insgesamt aber verträglichen Maß verteilen.

1.3.1 Zur Wahrnehmung des Glücks

Zu den „Gewinnen" des modernen Menschen gehört zweifelsohne eine mit dem akzentuierten Freiheitsbewußtsein einhergehende verstärkte Bildungsnotwendigkeit und -möglichkeit. Nun ist Bildung freilich nicht eindeutig mit (persönlichem) Glück gleichzustellen. Daß Bildung genuin auch mit der Erfahrung von Unglück verbunden ist, hat Hegel in der *Phänomenologie des Geistes* (1986/1807) systematisch herausgeschält. Im bekannten Kapitel über „Herrschaft und Knechtschaft" beschreibt Hegel die Entstehung der Freiheit (im Bewußtsein des Knechts und als Selbstbewußtsein) als eine mehrphasige Entwicklung, die vom „Stoizismus" über den „Skeptizismus" zum „unglücklichen Bewußtsein" führt (S. 155-177), welche – idealerweise – nur noch vom „vernünftigen Bewußtsein" überwunden werden kann. In der Phase des Stoizismus verfügt der Knecht nur über eine „unterentwickelte", nach innen gekehrte Freiheit; er dient dem Herr gleichsam schweigend, merkt aber zunehmend, daß der Meister auch von ihm abhängig ist. In der Phase des Skeptizismus beginnt er so an seiner eigenen Rolle zu zweifeln, v.a. aber an der moralischen Überlegenheit des Meisters. Die Differenz zwischen den beiden Phasen beschreibt Hegel so: „Im Stoizismus ist das Selbstbewußtsein die einfache Freiheit seiner selbst; im Skeptizismus realisiert sie sich, vernichtet die andere Seite des bestimmten Daseins, aber verdoppelt *sich* vielmehr und ist sich nun ein Zweifaches" (S. 163). Zum unglücklichen Bewußtsein kommt es, wenn der Knecht die Skepsis auch gegen sich selbst richtet und merkt, daß er selber sowohl Knecht als auch Herr ist. Hegel spricht von der „Verdoppelung des Selbstbewußtseins in sich selbst", das unglückliche Bewußtsein ist „das Bewußtsein seiner als des gedoppelten, nur widersprechenden Wesens" (ebd.). Das unglückliche Bewußtsein ist zwar über das „*wegsehende* Denken des Stoizismus" und „das nur *unruhige* Denken des Skeptizismus" hinaus (S. 168), es ist jedoch (noch) kein mit sich selbst versöhntes Denken, d.h. (noch) keine „vernünftige" bzw. „absolute" Freiheit.
Sennett, der in *Autorität* (1990) diese Stelle der *Phänomenologie* diskutiert, die mit Axel Honneths *Kampf um Anerkennung* weiter unten noch interessieren wird (vgl. 6.3), fragt zurecht und ohne die Frage beantworten zu wollen: „Wieviel Ungewißheit, wieviel Halbheit, wieviel unglückliches Bewußtsein kann die Menschheit um ihrer Freiheit willen ertragen?" (S. 161). Der norwegische Erziehungsphilosoph Lars Lövlie hat überzeugend dargelegt, daß und wie sich Hegels *Phänomenologie* als Abhandlung über Bildung, ja als Bildungsroman lesen läßt (1995). Bildung wird hier als Transformationserfahrung des Bewußtseins in der Interaktion von Individuum und „Kultur" (bzw. sozialer Welt) konzipiert. Das Subjekt wird sowohl als autonom als auch als interdependent handelndes Bewußtsein gesehen, das sich zwangsläufig in Widersprüche verstrickt. Die widersprüchlichen Erfahrungen fordern es auf, die eigene (jeweilige) Position kritisch zu betrachten bzw. Gegenpositionen einzunehmen (S. 280). „The existential pain wrought by these paradoxes is the specific and local force which drives consciousness towards successively more advanced stages of knowledge. We are all familiar with the kind of necessity which drives persons out of cognitive or existentially unbearable positions" (S. 281), schreibt Lövlie.
Wenn das Fragen das „methodische Prinzip der Vernunft" ist, wie Löwisch (1998, S. 141) schreibt, dann ist das „Sich-Ausruhen auf gefundenen Antworten (...) nur ein vorläufiges Ausruhen (...) und gilt als ständiger Anlaß zum Weiterfragen" (ebd.). Somit ist Bildung mit einem modernen Sachverhalt eng verknüpft, den Hörster (1995) als

„Entwertung- und Umwertung des Erfahrungsschatzes" bezeichnet, d.h. sowohl mit Erfahrungen der Armut an „mitteilbarer Erfahrung" als auch Erfahrungen der (völligen) Entwertung akkumulierter Erfahrungsgüter verbunden (S. 44f.). Dies scheint in der Situation der vorangeschrittenen Moderne besonders der Fall zu sein. Natürlich kann nicht jede „Strukturierung des Feldes der Erfahrung" Bildung oder Bildungsprozeß genannt werden. Zur conditio sine qua non des Bildungsprozesses gehört vielmehr, „sich in einem solchen spezifisch rationalen Zugang selbst verändernd selbst zu bedenken" (S. 45). Die besondere Reflexivität, die das handelnde Ich ebenso wie die Handlung selbst thematisiert, ist auch der Grund für Erfahrungen des Glücks und des Unglücks (und nicht des bloßen Wohlbefindens oder bloßen Leidens), zwei Aspekte, die im folgenden in bezug auf die diskutierten Modernediagnosen immer wieder aufleuchten.

Vorausgeschickt sei allerdings, daß einem der Kriterien von Bildung, die von Hentig diskutiert, nämlich die „Wahrnehmung von Glück", trotz dem obigen Rekurs auf Hegel durchaus zugestimmt werden kann. Glück ist, wie von Hentig schreibt, „ein Märchenwort, unmodern und ungenau, kühn und kitschig – und klassisch" (1996, S. 78). Der gemeinte Sachverhalt sei aber einfach: „Wo keine Freude ist, ist auch keine Bildung, und Freude ist der alltägliche Abglanz des Glücks" (ebd.). Das Glück, um welches es hier geht, so von Hentig weiter, ist nun weniger Glück, das einem quasi ohne eigenes Zutun widerfährt, als vielmehr das Glück im Sinne der *eudaimonia*, d.h. ein vom eigenen Tun abhängiges Glück: „Bildung soll Glücksmöglichkeiten eröffnen, Glücksempfänglichkeit, eine Verantwortung für das eigene Glück" (S. 79). Es sei ein Irrtum zu meinen, „Kinder seien 'glücklich', weil sie doch weniger vom Widersinn und von der abgründigen Gemeinheit der Welt 'wissen'. Das Gegenteil scheint mir der Fall zu sein: Unglück befällt die ungebildeten – nicht durch Formen und Einsicht geschützten – Kinder ungleich heftiger als die Erwachsenen; Kinder sind freilich auch aus dem gleichen Grund schneller mit der Welt versöhnt" (S. 82). Beizufügen ist diesen Überlegungen, daß die *Wahrnehmung* von Glück, d.h. die Möglichkeit, ein solches bewußt *an*zuerkennen – wie alle *Gefühle* als „Bindung meiner Selbst an Etwas" (Plessner, zit. nach Schäfer 1998, S. 137) -, nur in einer *kontrastiven* Repräsentation verstehbar und erkennbar ist. Mit anderen Worten, Glück kann nur deshalb wahrgenommen werden, weil der Mensch zumindest eine Ahnung davon hat, was Unglück ist.

Nun könnte man einwenden, Glück, sofern es als relevant für Bildung postuliert wird, sollte hier natürlich nicht als „bloßes Gefühl" (miß-)verstanden werden. Einwände dieser Art sind typisch für Diskurse, die den Bereich der Gefühle entweder systematisch ignorieren, Gefühle der Kognition immer nachgeschaltet sehen, als bloßes Beiprodukt „höherer" geistiger Prozesse, oder überhaupt für „irrational" halten; d.h. solche Einwände scheinen typisch für weite Gebiete des bildungs-, erziehungs- und entwicklungstheoretischen Denkens (insbesondere deutschsprachiger Provenienz) zu sein. Fühlen aber heißt, in etwas *involviert* sein, von *Werten* oder *Unwerten ergriffen* sein (vgl. Heller 1979; S. 7-58). Gefühle haben deshalb für das Selbst- und Weltverständnis *regulierende Funktion*, sie bieten als „Ingredienz der Moral" ein *integrierendes Potential* (Schäfer, a.a.O., S. 136f.). Das kleine und große Glück, aber auch das kleine und große Unglück des Selbst und des Anderen erkennen zu können, zeugt deshalb von Bildung. Zudem: Was wäre das Erkennen von Unmenschlichkeit und ungerechter Praxis ohne (das Gefühl der) Abscheu, der politische Diskurs ohne (das Gefühl der) Empörung und was wäre die moralische Person ohne (das Gefühl der) Scham? Daß jeweils jede Gefühls*wahrnehmung* kognitiv konstruiert bzw. überformt ist, ist evident, doch dieser Sachverhalt besagt überhaupt nichts über die Richtigkeit des kognitiven Primats, eher etwas darüber, daß die Dichotomie von Kognition und Emotion problematisch ist, wie kognitions- und emotionspsychologisch mitunter betont wird.

Glück kann nicht direkt definiert werden – doch die Menschen haben in der Regel eine *Ahnung* davon, was mit Glück, wenigstens momentanem Glück, gemeint ist. Natürlich kann diese Kategorie einfach für nichtig erklärt werden. Foucault sagt in einem Interview: „Das Glück existiert nicht und das Glück der Menschen schon gar nicht". Darauf befragt, was er dem Begriff entgegensetzen würde, meint er: „Man kann dem Begriff des Glücks nichts entgegenstellen: nur dem, was existiert, kann man etwas entgegensetzen" (1978, S. 29). Und Eugen Fink schreibt, daß es das „Los der Sterblichen (ist), daß sie nicht wissen, worin das wahre Glück besteht" (1987, S. 7; vgl. 2.3.2.1). Diese und andere Aussagen können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß Glück im Sinne von „Sich-glücklich-fühlen-Können" etwas ist, was – zumindest viele – Menschen anstreben und wovon sie einen Begriff haben. Memmi (1998) ist uneingeschränkt zuzustimmen, wenn er schreibt: „Le bonheur individuel n'est pas une valeur mineure ou annexe dans la conduite de l'existence, ni scandaleuse et illégitime. Il en est un ingrédient essentiel" (S. 13f)[26]. Allerdings läßt sich Glück nicht nur nicht direkt beschreiben, sondern auch nicht *direkt* anstreben, vielmehr ist es „die Begleiterscheinung im Fall des Gelingens: die Qualität eines zufriedenstellenden, weil sinnvollen Lebens" (Höffe 1986b, S. 90). Solche Qualität muß hingegen *erkannt* bzw. *gedeutet*, ja *ergriffen* und als persönliche Befriedigung umgesetzt werden. Es handelt sich dabei um einen *subjektiven* Akt, d.h. Glück kann „objektiv" nicht existieren und es läßt sich (deshalb) nicht öffentlich herstellen (ebd.)[27] Es gibt jedoch nicht nur das Glück des „gelingenden Lebens", sondern, wie erwähnt, auch das kleine Glück, von welchem von Hentig als der „Freude als alltäglicher Abglanz des Glücks" spricht. Daß das Erkennen des großen oder kleinen Glücks eine subjektive Leistung ist, die nota bene eher einem Erfinden als einem Vorfinden entspricht, besagt freilich nicht, daß Glück völlig unabhängig von den Möglichkeiten und Zwängen der Situation, in welcher der Mensch steckt, „gefunden" werden kann, d.h. theoretisch ist dies möglich, empirisch aber unwahrscheinlich. Vielmehr hängt das Erkennen von Glück – als *Sinnproduktion* – von den realen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der objektiv gegebenen Situation intersubjektiver Sinngemeinschaften ab, die den Rahmen und die Grenzen bilden, innerhalb derer Bildungsprozesse stattfinden können. Unsere Originalität – als „bildnerische" Erfindungskapazität – ist deshalb immer beschränkt; Bildungsprozesse können nicht beliebig sein, genau so wenig, wie es nicht möglich ist, Glück beliebig zu erfinden. Wenn das Selbst von dem, was es anstrebt und für sein Leben als *wichtig* erachtet, weit entfernt ist bzw. ihm nie nahekommen wird, dann wird es auch kaum je sagen können, es habe ein insgesamt doch glückliches Leben geführt (vgl. Taylor 1996, bzw. 5.2.2.). Der Hiatus zwischen Wunsch und Streben einerseits und den realen Möglichkeiten der Zielerreichung andererseits beeinflußt aber die Wahrscheinlichkeit des Wahrnehmens von Glück. Damit ist nicht impliziert, daß hier *immer* eine indirekte Proportionalität

[26] Agamben (1994, S. 251f.) argumentiert in die gleiche Richtung. Danach ist der Mensch das „einzige Wesen, in dessen Leben es immer um Glückseligkeit geht, dessen Leben unweigerlich und schmerzlich auf Glückseligkeit angewiesen ist" (S. 252).

[27] Allerdings kann von einem „Glück des Öffentlichen" gesprochen werden (vgl. Arendt 1996 bzw. 4.2.1).

spiele (je kleiner die Kluft, desto größer die Wahrscheinlichkeit des Wahrnehmens von Glück), aber sie ist psychologisch doch sehr viel wahrscheinlicher als jeder andere Bezug. Dabei kommt auch zum Ausdruck, daß die Wahrnehmung des Hiatus selbst bildungsabhängig ist, denn je mehr die modernen Ideale der Autonomie und Authentizität (vgl. Kp. 5) für das Individuum *als* Individuum (und nicht als Mitglied einer Gemeinschaft) aktuell werden (ganz gemäß den Entwicklungszumutungen moderner Lebensformen), d.h. je mehr sich das Individuum in der Sinnproduktion auf sich selbst zurückgeworfen sieht, desto mehr müssen ihm die institutionellen und sozialen Abhängigkeiten, d.h. die prinzipielle Limitiertheit seiner Situation zu schaffen machen. Das Scheitern der Sinnsuche, das Gefühl der Lebensverfehlung, zumindest aber das quälende Gefühl, daß das eigene Leben anders hätte besser sein können, verdanken sich dem Aufklärungs- und Bildungsideal, ein *eigenes* Leben führen zu wollen und sollen (vgl. 5.3).

Die Idee, wonach das Führen eines Lebens unter eigener Regie mit der Partizipation an einer zumindest gemeinsam geteilten Vernunft (nicht bloß intersubjektiver Verständigung) zusammenfalle, ist zunächst bloß eine schöne Bildungs*vision* aufklärerischen Denkens, auch wenn sie mitunter für eine regulative Idee gehalten wird. Diese Idee wird zurecht gerade *nicht* mit einem Glücksversprechen vorgetragen, sondern mit dem Versprechen der Freiheit. Nur: Was die Menschen mit diesem modernen Versprechen, ein freies Leben führen zu können, letztlich anstreben, ist wohl, daß dieses „sinnvoll" und insofern „gelingend" oder „glücklich" sein möge. Bildung aber ist nicht nur das Erkennen und Produzieren von Sinn, eine ihrer Voraussetzungen ist – besonders modern – auch das Erkennen von *fehlendem* oder (vermeintlich) *verlorenem* Sinn. Damit ist nicht gesagt, daß das „absurde Glück" im Sinne Camus' (1942) nicht erfahren werden könne, welches sich einstellen mag, wenn die existentielle Sinnlosigkeit bejaht wird; es wird auch nicht gesagt, daß das „Glück der Gleichgültigen", welches eine lange „Tradition" vorweisen kann[28], nicht auch Ausdruck einer besonders „differenzierten" Bildung sein könne, u. U. Ausdruck eines „heroischen Nihilismus". Behauptet sei hier vielmehr, daß eine solche philosophische Lebensführung eher unwahrscheinlich ist und exklusiven Charakter hat, und daß Menschen in der Regel versuchen, ein mehr oder weniger gelingendes Leben zu führen – auch und *gerade* wenn sie „das gewöhnliche Leben bejahen" (vgl. Taylor 1996) – und die höheren Ambitionen, wie die „denkende Schau", die „Askese", das „politisches Engagement" und anderes, für sie nur geringe Anziehungskraft besitzen.

1.3.2 Zur Unbescheidenheit eines Begriffs ... und der Definition von Bildung

Wohl nur wenige Begriffe des geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurses wecken so viele Erwartungen wie jener der Bildung. Für die „zwanglose" Verschränkung des Allgemeinen und des Besonderen im Welt- und Selbstverständnis soll sie stehen, für eine vernünftige, aber dennoch höchstpersönliche Weltauslegung, für die Möglichkeit, die Naturgegebenheit des Menschen zu transzendieren, für eine, wenn nicht vollendete, so doch geschlossene (geistige) Gestalt, oder aber für ein ständiges Sichüberschreiten, ein permanentes Selbstüberwinden mit dem Ziel, eine abschließende Gestalt zu

[28] Von der „stoischen Seelenruhe" bis zur sogenannten „postmodernen Indifferenz" (vgl. Geier 1997).

finden, für Freiheit als Selbstbestimmung soll sie stehen, für die Ausrichtung menschlichen Strebens an universellen Idealen der Moral, der Wahrheit, der Schönheit, auf jeden Fall soll sie als Einheit und Ganzheit gedacht werden, oder wenigstens als ein Streben danach. Natürlich stehen wir diesen oder anderen „klassischen" Bildungsidealen heute skeptisch gegenüber; in denselben kommt ein Denken der Einheit und Ganzheit zum Ausdruckt, das ohne die Kenntnisnahme der Sehnsüchte in den deutschidealistischen Diskursen des 18. und 19. Jahrhunderts kaum nachvollziehbar ist. In diesen aufklärerischen und romantischen Diskursen, die ganz in der Bejahung der subjektiven Freiheit stehen, mit welcher sich die Moderne gewissermaßen selbst gebiert, kommt das Bewußtsein zum Vorschein, daß die „nach-sittliche" Moralität bzw. die Entzweiung der subjektiven Freiheit von der Sittlichkeit, in welcher das Individuum nun nicht mehr aufgehoben sein kann, einen hohen Preis hat. Doch das Eingebettetsein in und in einem gewissen Sinne Einssein mit sozialen Bezügen, die einerseits Enge, Kontrolle und auch Unfreiheit bedeutet haben, aber andererseits Nähe, Zugehörigkeit und Sicherheit, ist mit subjektiver Freiheit in Gestalt des Autonomie- und des Authentizitätsideals nicht mehr zur konkreten „Einheit" vereinbar (vgl. 5.3). Bildung soll hier eine verlorene Einheit, das verlorenene Einssein mit der (sozialen) Welt auf *höherer* Stufe, d.h. auf freier und vernünftiger Ebene wieder herstellen. Die Sehnsucht des deutschen Idealismus nach „Wiedervereinigung", die eine nach-sittliche Wiedererlangung der Ganzheit ist – und beispielsweise eindrücklich in Hölderlins Fragment „Urteil und Sein" (1970a/1795) zum Ausdruck kommt –, geht vom „freien" bzw. „befreiten" Menschen aus, der sich nun nicht nur seines eigenen Verstandes bedient und auf seine innere Stimme hört, sondern sich gewissermaßen auf höherer Stufe mit der Welt versöhnen soll.

Mit diesem mehr oder weniger aufdringlichen Einheits- und Ganzheitspostulat operiert mitunter auch noch heutiges Bildungsdenken, welches sich immer wieder davon überzeugen will, daß Bildung ohne einheitliches Bildungssubjekts entweder nicht mehr möglich, nicht mehr kritisch, nicht mehr wahr, oder aber eine Kombination dieser Defizite sei. Das Einheitspostulat – möge Einheit als Telos, als Motiv oder als Prämisse gedacht werden –, macht den Bildungsdiskurs spekulativ: wie Kontinuität der Identität bei gleichzeitiger Selbstveränderung *plus* Individualität bei gleichzeitiger Vernunftpartizipation *plus* Geschichtlichkeit und Selbstüberwindung nicht nur gleichzeitig zu denken sind, sondern zur „zwanglosen" Einheit verschmelzen sollen, muß problematisch bleiben. Daß der Mensch als sich selbst deutendes und zur Sinnproduktion „verpflichtetes" Wesen bestrebt ist, eine kohärente Geschichte über sich erzählen zu können, und daß die Unterstellung der Kontinuität von Identität für komplexe Gesellschaften, insbesondere was die Bereitschaft anbelangt, moralische Verpflichtung und Verantwortung zu übernehmen, von großer – nicht zuletzt juristischer – Bedeutung ist, soll hier keineswegs in Abrede gestellt sein. Erwähnt sei vielmehr schon an dieser Stelle die Überzeugung, daß das Festhalten weder am Einheitspostulat noch am Autonomieideal (als Kompetenz des Subjekts) für *bildungstheoretisches* Nachdenken, besonders aber für den hier vorliegenden Kontext, nötig ist. Natürlich mag man für fraglich halten, „ob Bildung als eine bloß individuelle überhaupt konsistent gedacht werden kann, oder ob diese nicht gerade heute erst sinnvoll wird im Horizont einer Bildung der Menschheit zur Menschlichkeit" (Heim 1997, S. 80). Mit diesem – klassischen – Bildungsdenken wird seit Humboldt erstens eine pädagogische Universalität (als Gegenbegriff zu Partikularität) in Anspruch genommen, von welcher dann immer noch zu diskutieren wäre,

ob sie *nur* als Humanismus verstanden werden kann, und zweitens wird eine Totalität (im Sinne „vollständiger" Ganzheit) unterstellt, von welcher nur schwer zu behaupten ist, daß sie nicht „bloß" eine ästhetische Kategorie darstellt. Zu fragen wird also sein, ob auf solche – im Grunde eschatologische – Orientierungen im Bildungsdenken nicht ein großes Stück weit verzichtet werden kann. Das wäre etwa daran zu zeigen, daß es *gleichgültig* ist, ob am Einheitspostulat und dem Autonomieideal festgehalten wird oder nicht, d.h. gleichgültig für den Begriff der Bildung. Im vorliegenden Kontext wird die Intuition vertreten werden, wonach das Postulat der Einheit weder für demokratische Lebensformen oder Gemeinschaften noch individuelle Entscheidungen nötig ist.
Die angedeutete Unbescheidenheit des Bildungsbegriffs zeigt sich allerdings auch in zeitgenössischen Versuchen, Bildung in einem (vermeintlich) neutralen Vokabular zu denken und vorzustellen. Die Versuche, Bildung mit Begriffen wie „Kompetenz", „Fähigkeit", „Vermögen", „Fertigkeit", „Verfahren" oder aber „Lernfähigkeit" zu beschreiben, erweisen sich als nicht weniger unbescheiden und hilflos als klassische Varianten. Das Vokabular neuerer Bestimmungsversuche ergibt zu erkennen, daß man spätmodern nicht mehr weiß, was für *alle* (nicht nur für die erste Person singularis) gut und richtig, wichtig und wissenswert ist. Von (sehr allgemein gehaltenen) Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen spricht man nur in einer Welt, die kaum mehr begriffen wird, und von welcher man vor allem nicht (mehr) weiß, wie sie – als humanistisches Projekt – zu verändern wäre. Könnte es allein um die abstrakten Begrifflichkeiten gehen, d.h. wäre nicht ihr *Gebrauch* entscheidend, so möchte man ihnen „Neutralität" zubilligen. Doch in ihrem realen Gebrauch subsumieren sie eine unkontrollierbare Interpretationsvielfalt unter sich, die auch davon zeugt, daß mit diesen Begriffen vornehmlich in moralischer Hinsicht keine *Stellung* bezogen wird. Mit dem Plädoyer etwa für die Stärkung und den Zusammenhalt von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen macht man sich die (pädagogischen) Hände in einer so oder anders gestalteten Welt zwar kaum schmutzig, aber tendenziell beraubt man sich ihrer damit gleichzeitig (um es in der Metaphorik von Sartres *schmutzigen Händen* zu sagen). Solchen Begriffen (v.a. den Kompetenzbegriffen) fehlt ein kritisches *Gegen-die-Welt-gerichtet-Sein*, für welches Bildung auch immer stehen können muß. Gänzlich unsperrige, Bildung substituierende Begriffe überlassen sich bedenkenlos den frei-flottierenden Diskursen der Macht und des Marktes, um dort etwa als spätkapitalistische Tugenden wie „Flexibilität", „Disponibilität" und „Lernbereitschaft" wie selbstverständlich ihre Dienste zur Bewertung von Leistung und Einstellung anzubieten. Hier ist ein Potential der Unkritik vorhanden, welche Bildung unter das schiefe Licht geraten läßt, den *„flexiblen Menschen"* (Sennett 1998) als spätmodernes Ideal oder Notwendigkeit zu bejahen. Wenn der Begriff der Bildung aber nicht mehr – kontrafaktisch oder nicht, das spielt keine Rolle – die *Freiheit* des Menschen thematisiert, ist er in der Tat ersetzbar. Das Freiheitsmoment, welches „ältere" Begriffe der Bildung aufnehmen, weist dem Menschen als moralisches Subjekt seine Würde zu. Und selbst wenn die erwähnte Unbescheidenheit und Hilflosigkeit traditionaler Fassungen von Bildung unter spätmoderner Perspektive bloß noch als Nostalgie zu deuten wären, so stünde die an der menschlichen Freiheit orientierte Bildung doch immer für einen Gegenbegriff zu Anpassung und zu einem nach-aufklärerischen Realismus, d.h. sie stünde für ein „verdrängtes Hypergut" (vgl. 5.1.2.3), welches sich kaum aus den Herzen der Menschen tilgen läßt, um es mit Taylor zu sagen. Bildung steht nicht nur für ein (produktives) und reflexives Aneignen von Welt, sondern eben auch – und das ist eine besondere Form der produktiv-

reflexiven Aneignung – in der *Zurückweisung* von Welt, und mag dieser Akt unter bestimmten gesellschaftlichen oder kulturellen Bedingungen auch borniert erscheinen.
Da Bildung, wie erläutert, ohne das *Ergriffensein* von *Werten* bzw. *Unwerten*, die das Glück und das Unglück des Menschenlebens dokumentieren, kaum möglich ist, dieses Ergriffensein jedoch nicht als souveräner Akt gedacht werden kann und eher einer Bereitschaft als einer Kompetenz entspricht, wird zu fragen sein, ob Bildung auch in Begriffen der Nicht-Souveränität und in einem gewissen Sinne auch „a-humanistisch" gedacht werden kann (auf die Gefahr hin, hier mißverstanden zu werden). Vorläufig sei mit Bildung ganz klassisch die Bildung des Selbst bzw. die Bildung des Subjekts verstanden. So verstanden ist Bildung scheinbar unvermeidbar „wie Katarrh bei Ostwind"[29]. Das heißt aber nicht, daß Bildung ein bloßes Reifungs- oder Entwicklungskonzept wäre. Bedeutsam für den vorliegenden Kontext ist augenblicklich vielmehr das genuin *subversive*, nicht-kontrollierbare Moment der Bildung, die als Selbstbildung dennoch eine *Aufgabe* und eine *Eigenarbeit* bleibt, welche aber niemals souverän gelöst oder geleistet werden können. Die Verschränkung von Selbst- und Weltverständnis im menschlichen Bildungsprozess, der Subjektwerdung des Menschen, impliziert neben den über-individuellen Erfahrungen und Aneignungen immer auch ein weder von außen noch von innen kontrollierbares Element der Selbstwerdung, welches Freiheit genannt werden darf. Diese Freiheit drückt sich, so scheint es vorerst, weder als Zustand aus noch als übersituative Kompetenz, vielmehr ist sie ein jeweils *produktiver Akt*. „Die Freiheit ist nicht existent außerhalb ihres Gebrauchs" schrieb Eugen Fink in seiner *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre* (1970, S. 123; vgl. 2.3.2.3). Sie ist ein produktiver Akt, weil sie nicht findet, sondern er-findet; sie findet weder das Selbst noch die Norm oder das Richtige, sondern erfindet sie, nicht beliebig und nicht in beliebigen Situationen, sondern nur in bestimmten Notsituationen und im Hinblick auf das bisher Gekonnte, Gelernte, Gewußte, Geklärte etc., welches nicht mehr ausreicht oder sich als fragwürdig und problematisch erweist. Die Freiheit des Menschen ist in dieser Sicht die Freiheit, das Notwendende zu erfinden und zu versuchen. *Bildungsprozesse sind* demzufolge *nicht-souveräne Transformationsprozesse eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und als solche Ausdruck menschlicher Freiheit*. Aus dieser Perspektive ist es kaum fruchtbar, von einer Freiheit „an sich" oder einer Bildung „an sich" auszugehen; vielmehr kann nur die konkrete Freiheit interessieren, jene, die in Anspruch genommen wird. Gegenüber den damit implizierten Veränderungsprozessen, d.h. Bildung, ist jeder und jede zum *„Dilettantismus"* verurteilt, u.a. da der gleiche Veränderungsprozeß nicht zweimal durchlebt werden kann und die gleiche Freiheit nur einmal in Anspruch genommen werden kann und muß (vgl. Kp. 7 & 9).
Daß sich Bildung weder vom Subjekt noch von außen „domestizieren" läßt, weil ihr zentral ein Freiheitsmoment eigen ist, hat sie gemeinsam mit dem Politischen: das Politische, wie mit Arendt und anderen argumentiert werden soll, ist die Inanspruchnahme kollektiver Freiheit, und politisches Handeln nicht nur Welt-, sondern auch Selbstverändernd (vgl. 4.2.1). Das Politische betrifft die praktische Selbstverständigung eines Kollektivs, welches sich die Freiheit nimmt, mit Überzeugungs- und Überredungsprozessen die Welt verändern zu versuchen: dabei verändern sich – wiewohl nicht inten-

[29] Wie Theodor Fontane 1895 an seine Tochter schreibt (zit. nach Posner 1988, S. 21).

diert – die Selbste, d.h. die Freiheitsgestaltung der Subjekte untereinander. Politisches Handeln und Bildung sind so ineinander verschränkt.
Die Idee des Subjekts, wie es im hier angedeuteten Bildungsverständnis zum Ausdruck kommt, weist große Ähnlichkeiten mit den Kennzeichnungen des Subjekts bei Touraine (1.2.4.2) auf und mit der Hegelschen Idee der Anerkennung (vgl. Honneth 1993; bzw. 6.3); es ist im Grunde ein Subjekt, welches sich im Kampf um Anerkennung als Subjekt, d.h. aber: im Kampf um Selbstachtung, konstituiert. Im Akt der (radikalen) Selbstvergewisserung als Subjekt, erfährt es zugleich seine Freiheit und sein Glück. Zurecht spricht Touraine vom Willen (volonté) und vom Glück (bonheur) des sich behauptenden und seine Individualität verteidigenden Subjektes (1997, S. 103). Natürlich hat aber Pilot recht, wenn er mit Kant aufzeigt, daß Selbstbehauptung *gegen* andere nicht mit (moralischer) Selbstbestimmung identifiziert werden darf (1991, S. 231). Gleichzeitig zeigt sich aber, daß sich das Glück freier Selbstbestimmung *für* eine Sache, d.h. das Bewußtsein eigener Autonomie, im *Widerstand* gegen andere (und anderes) besonders einstellt (S. 233).
Es ist das Glück des modernen Menschen, daß ihn die Moderne „aus dumpfer Hörigkeit" (Schäfer 1998, S. 41) befreit, so daß er die Erfahrung der Selbstbestimmung als *moralisch* richtig, gut, sogar gefordert erleben darf. Dies ist das immer nur momentane Glück, Akteur, Subjekt zu sein. Es gehört zum Unglück des modernen Menschen, daß er dieses spezielle Selbstverhältnis nicht kontrollieren kann und daß er sich als freies Subjekt nur dann erfährt, wenn ihn seine nicht-souveräne Lage dazu *zwingt*, d.h. natürlich zwingt er sich in einem gewissen Sinne selber. Ein solches Zwingend-Sein ist ein Indiz für Subjektivität, für einen subjektiven Willen, und als solcher (vorläufiges) Resultat vorausgegangener Erfahrungen als freies Subjekt, d.h. früherer Bildungsprozesse. Subjektivität kann nur durch Widerstand zustande kommen, genau wie sich das Subjekt *jeweils* nur im Kampf um seine Anerkennung konstituieren kann. In einer harmonisch-selbstzufriedenen Welt wären Freiheit und Bildung nicht nur nicht nötig, sondern auch nicht möglich. Der Ausgang der Bildung ist jedoch, sich vom „Skandal der Welt" *ergreifen* zu lassen und sich gegen die bloß faktische Welt des Oberflächenrealismus als Subjekt zu konstituieren (vgl. 9.2).

1.3.3 Zur Dramaturgie soziologischer Modernediagnosen

Die Lage des modernen Individuums darf den erwähnten soziologischen Diagnosen zufolge als „dramatisch" bezeichnet werden – in fast jeder Hinsicht. Ein Drama ist bekanntlich ein ernsthaftes Schauspiel mit einem spannungsreichen Geschehen – so wie die Moderne. Deshalb sei diese geläufige Metapher an dieser Stelle erlaubt; die soziologischen Analysen der Moderne entsprächen dann der Gestaltung dieses Dramas, d.h. ihrer Dramaturgie.
Das Vokabular der erläuterten Diagnosen ist fraglos dramaturgisch aufgeladen. Das *moderne* Individuum wird als ein mehr oder weniger atomisiertes und gleichzeitig standardisiertes Wesen angesehen, das, freigesetzt von Normen, Kontrollen und Sicherheiten der Tradition, mehr oder weniger vergeblich versucht, an einer kohärenten Biographie zu basteln, dabei allerdings in seiner Freiheit eingeschränkt ist durch neu eingehandelte und zunehmende Institutionenabhängigkeit, z.B. Ausbildungsabhängigkeit. Seine Biographie will es in einen nun frei zu produzierenden Sinn einbetten, was ihm kaum gelingt, da der Sinn der Sinnes ist, daß er intersubjektiv geteilt werden kann

(Habermas), und da die Systemwidersprüche, die das Individuum biographisch aufheben soll und in welche es durch seine (Aus-)Bildung gesteigerten Einblick erhält, sich auf dieser Ebene so wenig wie die Paradoxien der Moderne selbst aufheben, sondern höchstens weltfremd ablehnen lassen. Konsistente Identität und kontinuierliche, nicht von Brüchen und Rissen geprägte Biographie sind dabei immer weniger wahrscheinlich. Wahrscheinlich ist ein Selbstverständnis als „Patchwork" von Erlebnis- und Erfahrungsfragmenten, welche unterschiedliche Bearbeitungstiefen aufweisen und zu einer uneinheitlichen, vielleicht heterogenen Repräsentationsstruktur führen, die man immer noch Selbstbewußtsein nennen mag. Sinn ist in dieser Situation vor allem bei höheren Bildungsniveau zunehmend gefragt, kann aber immer weniger gefunden, erkannt oder erfunden werden, und zwar in bezug auf das eigene Leben so wenig wie auf das soziale und nicht-soziale Weltgeschehen.
Dem Individuum und Bildungssubjekt müßte es in solcher Lage in der Tat schlecht ergehen. Wie sollte es sich eine solche komplexe, widersprüchlich-paradoxe, harmonielose und ungerechte Welt derart „aneignen" können, daß es sich darin als Einheit und Ganzheit wiederfindet, wenn denn nicht als großartige Selbsttäuschung, die sich quasi sagt: die Welt ist in Stücken, ich aber bleibe ganz. Nun kommt mit der Dramaturgie ja auch zum Ausdruck, daß diesen bedenklichen Situationseinschätzungen ein Freiheitsgewinn gegenübersteht, der letztlich darin besteht, daß die „Kinder der Freiheit", d.h. wenigstens viele von ihnen, nun mehr *Wahl*freiheiten haben als alle ihre vormodernen „Geschwister". Die zeitdiagnostischen Befunde und soziologischen Analysen (wozu auch die hier kaum diskutierten Effekte zur *sozialen Mobilität*, zur *veränderten Öffentlichkeit* und zur *„Kolonialisierung der Lebenswelt"* durch „funktionalistische Vernunft" [Habermas] gehören würden) bringen neue Gewinne und neue Verluste im „Identitätshaushalt" (Schäfer 1998, S. 18) mit sich. Der Stellenwert „autoreflexiver Mechanismen" bzw. reflexiver Identität werde erhöht und eröffne einerseits Emanzipationsmöglichkeiten, aber verschärfe andererseits das Kontingenzproblem (ebd.). „Das (mit modernem Freiheitsgewinn) aufgebrachte Risiko der Fragmentierung gibt zu denken", schreibt Schäfer, nicht ohne zu behaupten: „Die Frage nach der Einheit der Identität bleibt auf der Tagesordnung" (a.a.O., S. 17).
Das verschärfte Kontingenzproblem verdeutlicht die Lage des (spät-)modernen Individuums noch. Es weiß, daß fast alles auch anderes sein könnte, d.h. keinen notwendigen Existenzgrund hat. Damit ist eine Basis für die Ansicht gegeben, daß Gesamtsinn nicht erkannt werden kann, weder für die soziale und kulturelle Situation, in welcher sich das Individuum vorfindet, noch für und in seiner Biographie. Ohne Bezug zu einem Ganzen bzw. übergreifenden Sinn – sei dieser religiös, politisch, philosophisch oder ästhetisch verfaßt – bliebe dem Individuum letztlich nichts anderes übrig, als auf sein Selbst als Entscheidungsinstanz bzw. -kriterium und Sinnquelle zu rekurrieren. In seinen Selbstvergewisserungsbemühungen würde es jedoch immer mehr seine Hilflosigkeit und Ambivalenz erkennen. Die ganzen damit einhergehenden Irritationen des Selbst führten zur sich immer deutlicher herauskristallisierenden Gewißheit, daß sich das Individuum nicht (er-)kennen und seine „Tiefe" nicht erfahren kann. Kurz: Die „ich-zentrierte Weltsicht", von welcher Beck spricht, hätte nur zur Folge, daß wir nicht mehr wüßten, wer wir sind (Touraine). Diese plausible Sicht kann mit Diagnosen zur Transformation der Öffentlichkeit noch unterstützt werden (vgl. 4.2.2): Gesellschaftliche Atomisierung, und sei sie zunächst einfach Zeichen des Wohlstandes, führt zur

(Selbst-)Psychologisierung, welche den Verlust des Vertrauens in die (soziale) Wirklichkeit begünstigt. Hannah Arendt würde von „Weltlosigkeit" sprechen (vgl. 4.2.1).
Nun kann mit diesen Modernediagnosen allerdings nicht behauptet werden, daß damit die „innere" Situation auch nur einer kleinen Mehrheit der spätmodernen Menschen erfaßt würde. Die hier karikierte Dramaturgie kann kaum zu glauben geben, daß eine große Mehrzahl der Mitglieder westlicher Gesellschaften am Sinn ihres Lebens zweifeln oder von der Sinnfrage durchgeschüttelt würden. Neurotische Störungen, gesteigerte Suizidraten, „Zivilisationskrankheiten" – und was immer an allfälligen Kosten gegenüber vormodernen Zeiten und Lebensformen zu deklarieren ist –, vermögen den Eindruck nicht zu verändern, daß eine große Mehrheit scheinbar wenig Probleme hat, *ohne* „Gesamtsinn", *ohne* „Sinnganzes" zu leben. Es scheint eher der Fall zu sein, daß sich die spätmodernen Menschen größtenteils an die permanente Offenbarung des Nichtwissens gewöhnt haben, welches sie in der Tat nur dann aus der Bahn werfen würde, wenn die Welt noch „in ihrem Ursprung, Gesamtzusammenhang und Sinn" (Münch 1991, S. 29) begriffen werden wollte. Doch wer will das? Auch ein Bildungsideal, das – m.E. sehr zurecht – „Wachheit für letzte Fragen" fordert (vgl. von Hentig 1996), kann diesen Anspruch nicht erheben. Fragen müssen gepflegt sein, auf abschließende Antworten muß verzichtet werden. In diesem Sinn scheinen die entsprechenden soziologischen Diagnosen in der Regel ein wenig zu dramatisch auszufallen. „Sinn" wird im „gewöhnlichen Leben" (Taylor 1996) – d.h. z.B. in Partnerschaft, Familie, Erziehung und Arbeit – scheinbar in hinreichendem Maße gefunden (vgl. auch Ferry 1996). Die Welt in ihrem Gesamtzusammenhang zu begreifen – das ist ganz offensichtlich nicht die Sorge des spätmodernen Menschen.
Der Dramaturgie zufolge müßten die Menschen der vorangeschrittenen Moderne (wenigstens eine Großzahl unter ihnen) auch unter einer gewissen – primär pluralismusbedingten – Orientierungslosigkeit leiden, jedenfalls unter einer mehr oder weniger ausgeprägten, wohl aber permanenten Identitätskrise, wenn es denn stimmen sollte, daß der „moderne Mensch (...) zwischen einer universalistischen und einer partikularistischen Identitätskonzeption (oszilliert), zwischen der transkulturell inspirierten Selbsterkundung und der Verteidigung einer Selbstvertrautheit, die auf die Selbsttrivialisierung hinausläuft" (Schäfer, a.a.O., S. 17). Mögen die Menschen aus objektivierender Gesellschaftsperspektive auch zunehmend „orientierungslos" erscheinen und/oder mehr oder weniger lebenslang einer diffusen Identitätslage verhaftet bleiben, so muß doch festgehalten werden, daß der „Leidensdruck", der sich damit aufdrängen sollte, größtenteils zu fehlen scheint. Der permanente Verunsicherungszustand scheint vielmehr – sofern er nicht pathologisch bedingt ist – ein intellektueller Luxus zu sein, den sich nur wenige wirklich leisten können. Es ist eine moderne Angewohnheit, dauernd von der Krise zu sprechen, es gibt – wie gesehen worden ist – auch gute Gründe dafür, das moderne Projekt selber als Krise anzusehen. Doch, um hier zu polemisieren, wo sind die Menschenmassen, die dauernd in der Krise stecken müßten (von permanenten ökonomischen Krisen, die kein exklusives Charakteristikum der Moderne sind, einmal abgesehen)? Wo die Bildungssubjekte, die an ihrer Uneinheitlichkeit leiden? Wo die fragmentierten, multiplen und sich selbst undurchsichtigen Selbste, die eine vermeintlich vormoderne oder frühmoderne Einheitlichkeit ernsthaft anstreben? Hier offenbart sich, daß weder die Spätmoderne noch der spätmoderne Mensch mit Adjektiven (und den dahinterliegenden Konzepten) wie „post-traditional", „nach-sittlich", „nachmetaphysisch", "freigesetzt", „entzaubert" etc. auf eindeutige Weise beschrieben werden können. Diese Begriffe enthalten freilich relevante Qualifikationen, die auf Effekte verweisen, welche sich aber schnell überzeichnen lassen. Mit Fink (vgl. 2.3.2) kann auch in die Gegenrichtung argumentiert werden: daß nämlich Tradition – gerade als Diskursgegenstand auch spätmoderner „intergenerativer Fragegemeinschaften" – immer „Projektcharakter" aufweist. Und mit Taylor (vgl. 5.1.2 & 5.2.2) sei angetönt, daß die Quellen des modernen Selbstverständnisses so tief in der abendländischen Kulturgeschichte zurückliegen, daß sich moderne Identität wegen globalökonomischen Irritationen, welche freilich fatale und skandalöse Konsequenzen für ganze Bevölkerungsschichten und Landstriche nach sich ziehen, nicht so leicht ins Nichts verflüchtigt.

2. Spätmoderne Skepsis und ihre „anthropologische Aktualität“

„... der Zweifler findet darum nur in allem, was gedacht wird,
Widerspruch und Mangel, weil er die Harmonie der
mangellosen Schönheit kennt, die nie gedacht wird. Das
trockne Brot, das menschliche Vernunft wohlmeinend
ihm reicht, verschmähet er nur darum,
weil er insgeheim am Göttertische schwelgt“.
Friedrich Hölderlin (1797/1970, S. 659)

2.1 Vorbemerkungen

Der Titel dieses Kapitels mag irritieren. Wie sollte spätmoderne Skepsis „anthropologisch aktuell“ sein? Die gewählte Irritation bedarf einer kurzen Rechtfertigung. Mit den im ersten Kapitel skizzierten soziologischen Modernediagnosen sollte gezeigt sein, daß sich das moderne Individuum nicht trotz, sondern aufgrund seines Freiheitsgewinns in biographisch relevanten Entscheidungen (Beruf, Bindungen, Lebensweise) in einer ambivalenten Lage befindet. Säkularisierte Lebensformen (vgl. 4.1.2.1 & 4.1.2.2), deren Sinn und Kohärenz sich nicht aus Bindungen zu transzendenten Entitäten und tradierten Gewißheiten speisen, sondern – zumindest dem Anschein nach – auf der freien Wahl ihrer Mitglieder fußen, überlassen das Individuum mannigfaltigen Risiken der Unverbindlichkeit, und der zumindest *potentiellen* Gleichgültigkeit und Sinnlosigkeit, ohne welche Freiheit nicht denkbar ist (vgl. 2.3.2). Das sich modern als sinnproduzierend verstehende Einzelindividuum verdankt seine Freiheit nur der Möglichkeit, an eben dieser Sinnproduktion zu scheitern. Werden die modernen Transzendenz-Substitute, namentlich die Idee der subjektiven Freiheit (vgl. 5.3.2), die Idee der gerechten Gemeinschaft (5.1) und des Fortschritts als moralischer Vermenschlichung, selber auf ihre Berechtigung und Realisationsmöglichkeiten hin kritisch befragbar, wie es „spätmodern“ der Fall ist, dann sieht sich das Individuum, sofern es sich dieser prinzipiellen Hinterfragbarkeit bewußt wird, gewissermaßen auf die „Nacktheit“ seiner Existenz zurückgeworfen. Im transzendenzlosen bzw. transzendent unterbestimmten Raum erfährt es u. U. in aller Schärfe, daß Fragen des Sinns weder abschließbar noch mit Gewißheit zu beantworten sind. Die Verunsicherung, aber auch Bescheidenheit hinsichtlich der Beantwortung der wie auch immer gearteten Sinnfrage ist ein verbreitetes Attribut der spätmodernen Disposition oder Einsicht. Zweifelsohne ist nicht als Zufall zu bewerten, daß die anthropologische Annäherung an den modernen Menschen dessen „Bodenlosigkeit“ und „transzendente Obdachlosigkeit“ bei namhaften Vertretern anthropologisch-philosophischer Reflexion mit aufnimmt. Menschen können sich nur aus ihrer Situation heraus deuten – jede Deutung aber wirkt umgekehrt auf die Situation ein, in welcher sie sich befinden. In der Lage der (zumindest) verblaßten großen modernen Aufklärungshoffnungen, deren normative Quellen kaum mehr fraglos in einer überindividuellen Vernunft gesehen werden können, nähern sich moralisch-

ethische Reflexion und anthropologische Deutung wieder einander an (vgl. Barkhaus, Mayer, Roughley & Thürnau 1996). Die Renaissance anthropologischer Kategorien in moralischen und pädagogischen Diskursen kann m.E. als Indiz dafür gedeutet werden, daß diese Diskurse gravierende Verunsicherungen durch die Wirklichkeit erleben, auf die sie sich beziehen wollen. Unabhängig von den sozial- oder geisteswissenschaftlichen Kategorien, mit welcher soziale Wirklichkeit beurteilt wird, kann mit Geertz festgehalten werden, daß wir eigentlich nicht wissen, „wie wir mit einer Welt umgehen sollen, die weder wohlgegliedert ist noch eine ökonomische, psychologische oder wie immer geartete transzendente Einheit bildet" (1996, S. 75). Und wenn es zutreffen sollte, daß man – auf intendierte Weise – nur „beeinflussen (kann), was man auch versteht" (ebd.), dann gibt uns diese Wirklichkeit mehr Grund zur Skepsis als zur Hoffnung.

Skepsis kann zunächst bestimmt werden als Zweifel gegenüber Gewißheiten und Selbstgewißheiten im Welt- und Selbstverstehen. In diesem Sinn hat Skepsis Tradition. Die Sokratische „Elenktik", d.h. die dreischrittige Methode des Fragens, Prüfens und Widerlegens, weist, wie Fischer (1998a) erklärt, jene positiv konnotierte Seite auf, nämlich „das Umschau haltende, Neues in den Blick nehmende und erwägende Sich-Los- und Herauslösen aus dogmatisch-positioneller Verranntheit" (S. 20f.), das Skepsis genannt wird. Die negative Seite wäre die zum Dogmatismus gewandelte Skepsis, d.h. Skepitizismus, dem die vermeintliche Gewißheit zugrundeliegt, daß sich alles in einem „unentscheidbaren Widerstreit gleich gut oder schlecht begründeter Urteile" befinde (S. 21, Fußnote). Als „methodische" besitzt Skepsis gewiß ihren unschätzbaren Wert, weil sie stets dazu auffordert, die eigenen (Vor-)Urteile und jene der anderen kritisch zu bedenken, d.h. offen für die Möglichkeit zu sein, daß auch andere und gegenteilige Standpunkte richtig und berechtigt sein könnten. Als skeptizistische Grundeinstellung führt sie vielleicht zu einer gewissen Vergleichgültigung und zum Versuch, sich aus Stellungnahmen, die in der einen oder anderen Hinsicht mit Kosten verbunden sind, zu entziehen. Dennoch steht Skepsis insgesamt im Dienste der radikalen Hinterfragung des sich sicher fühlenden Menschen. Mit einer Kultur der Irritation, die gewollt oder ungewollt skeptisch ist, wird das Unverbesserliche am Menschen, werden seine Schwächen, seine Inkompetenz und sein Dilettantismus als berechtigte Kategorien der Selbstthematisierung sozusagen wieder salon- und diskursfähig (vgl. 8.4.2 & 9.1). Das ist einer der erfreulichen Aspekte der prekären moralisch-ethischen und politischen Lage der Spätmoderne.

Zwei anthropologische Konzeptionen, diejenigen Helmuth Plessners (2.3.1) und Eugen Finks (2.3.2), bieten sich für den vorliegenden Zusammenhang besonders an. Zu ihren Vorteilen gehört, daß sie nur schwerlich ideologisierbar sind und daß sie aus anthropologischer Sicht argumentative Unterstützung für die Sicht liefern, daß die spätmoderne Situation des Menschen nicht gebührend versteht, wer sie nur an den Defiziten gegenüber Aufklärungspostulaten und -idealen mißt – Postulate und Ideale nota bene, welche für die Sterblichkeit des Menschen bzw. sein Todesbewußtsein – als einer der zentralen Kategorien des Menschseins – keine oder nur eine armselige Sprache vorweisen können. Die „Bodenlosigkeit" des spätmodernen Menschen hat denn weniger mit dem Zerfall von Sinnganzheitlichkeit und Aufgehobenheit zu tun, die in – letztlich fiktive – Vergangenheiten projiziert werden, als vielmehr mit seiner Lage in der Welt, die sich spätmodern in bezug auf das Fehlen von „metaphysischen Heimatgarantien" schonungslos präsentiert. Die Ernüchterung und Entblößung des „nach-aufklärerischen" Menschen ist aber, wie später gezeigt werden soll, eine adäquate Ausgangslage für die Reflexion demokratischer Bildung und Erziehung.

Bevor diese anthropologischen Reflexionen anhand von Plessner und Fink vorgestellt werden, seien Überlegungen zur Rechtfertigung des Begriffs der Spätmoderne – auch in Abhebung von jenem der Postmoderne – wiedergegeben (2.1 & 2.2).

2.2 „Spätmoderne": Ein Kompromißbegriff

Moderne Menschen sind es gewohnt, mit Zweifel zu leben. In einem gewissen Sinne sind sie nur insofern modern als sie auch zweifelnd sind. Postulaten und Ansprüchen nicht-relativer und überzeitlicher Wahrheiten in den Bereichen des Glaubens, der Moral, der Ästhetik, aber auch der Wissenschaft stehen sie skeptisch gegenüber. Sie anerkennen den hypothetischen und prinzipiell revisionsbedürftigen Charakter des Wissens, das Auseinanderklaffen von Wissen und Gewißheit, und sie mögen erkennen, daß ihre „post-traditionale" und deshalb moderne Freiheit des Entscheidens in wesentlichen Belangen des persönlichen und sozialen Lebens nicht um den Preis vergrößerter Unsicherheit bzw. Verunsicherung herum kommt (vgl. Beck 1986, S. 122). Moderne Menschen erfahren die gesellschaftliche Zumutung, ein mehr oder weniger autonomes Leben zu führen, sie wissen, daß diese Freiheit Bildung erfordert, daß sie aufgefordert sind, „etwas aus sich zu machen", aber gleichzeitig haben sie eine Sensibilität für den Tatbestand, daß ihre Entscheidungen von kontingenten historischen, sozialen, situativen, aber auch intra-individuellen Bedingungen abhängig sind und deshalb selber immer Entscheidungen unter Unsicherheit und Heteronomie darstellen. Moderne Menschen haben ein Wissen um die „Kontingenz der eigenen Gewordenheit" (Bauer 1997, S. 115) und sie wissen deshalb auch, daß sie – überspitzt formuliert – autonom sein müssen, ohne es im Grunde sein zu können. Man könnte auch – nun weniger paradox – sagen, daß moderne Menschen ihre Autonomie dadurch beweisen, daß sie zum Zeitpunkt des Entscheidens um die prinzipiell unsicheren Grundlagen ihres Entschlusses wissen (vgl. Giddens 1995). Das Wissen um das eigene Nichtwissen ist allerdings kein Spezifikum der Moderne, spezifisch modern ist – wie es Giddens nahelegt – daß die Moderne das Prinzip des radikalen Zweifels *institutionalisiert* und deshalb *jedes* Wissen nur die Form einer Hypothese vorweisen kann (1991, S. 3). Moderne Menschen erleben insofern einen Zwang zu gesteigerter Selbstreflexivität, von welcher sie zugleich wissen, daß die Sicherheiten, die sie sich von ihr erhoffen, wenn überhaupt, dann nur vorläufig sein können[30].

Je nachdem, in welcher Radikalität man diese Zusammenhänge vorstellt und mit aufklärerischen Postulaten des „Projekts der Moderne" (Habermas 1988) konfrontiert, möchte man von „Postmoderne" sprechen – was Giddens (1995), wie viele andere, allerdings ablehnt – und damit auf gravierende Schwierigkeiten moderner Konzepte (wie Humanität, Objektivität, Rationalität oder das autonome Subjekt) hinweisen (vgl. Rosenau 1992). Unter anderem da der Begriff, der in der Philosophie und in den Humanwissenschaften, insbesondere aber der deutschsprachigen Pädagogik wenigstens zu Beginn der stark emotionalisierten „Postmoderne-Debatte" entweder primär einseitige

[30] „In the setting of what I call 'high' or 'late' modernity – our present-day world – the self, like the broader institutional contexts in which it exists, has to be reflexively made" (ebd.).

Verteufelungen erlebt hat oder – nicht weniger einseitig – überschnelle Akzeptanz, sei der Begriff der Spätmoderne gewählt und von jenem der Postmoderne in entscheidenden Punkten abzuheben versucht.

2.2.1 Bemerkungen zum modern-postmodernen Diskurs

Ein ehemals beliebtes und nun glücklicherweise aus der Mode gekommenes Klischee im Diskurs um die Postmoderne bestand darin, darauf hinzuweisen, der Begriff der Postmoderne sei nicht zu definieren, bedeute deshalb alles bzw. überhaupt nichts und sei demzufolge beliebig zu gebrauchen (vgl. Beck 1993; Reichenbach 1996a)[31]. Insbesondere die Anfänge der Postmoderne-Rezeption in der deutschsprachigen Pädagogik Mitte der 80er Jahre ließen vermuten, daß die nihilistische Beliebigkeit der sogenannten Postmoderne das Ende jeder vernünftigen Pädagogik bedeuten müsse[32]. Nach über einem Jahrzehnt fällt es schwer, sich nicht ohne eine gewisse Ironie daran zu erinnern, in welcher Form und wie „terminaldiagnostisch" der Begriff aufgenommen worden ist und wie über „postmoderne" AutorInnen geschrieben worden ist, die im Grunde sehr ernst genommen worden sind in ihren vermeintlichen Behauptungen, das „Post" hätte auch das Ende der Moderne eingeläutet. Zu diesen Mißverständnissen haben – Usher und Edwards (1994) zufolge – sich als postmodern verstehende AutorInnen z. T. ihren aktiven und vielleicht kontraproduktiven Beitrag geleistet. Allerdings gab es schon früh andere Stimmen, die zu einem fruchtbaren Diskurs führten (vgl. etwa Benner & Göstemeyer 1987; Oelkers 1987; Marotzki & Sünker 1992; Beck 1993), in welchem die „Herausforderung" für erziehungswissenschaftliches Denken (Ladenthin 1991) gerne angenommen worden ist.

Daß ein Begriff umstritten ist, auf äußerst vielfältige Phänomene verweist und deshalb schwer faßbar ist, scheint jedoch noch kein sehr stichhaltiges Argument gegen den Gebrauch desselben zu sein. Wäre dies der Fall, müßte konsequenterweise auf eine ganze Reihe anderer gesellschaftlich relevanter Begriffe verzichtet werden, die vergleichbare Unklarheiten aufweisen. Die Postmoderne-Debatte zeigte jedenfalls, daß der Begriff der Postmoderne nur in dem Maße klar definiert werden kann, in welchem derjenige der Moderne selbst eindeutig zu fassen ist.

Die Moderne wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts „als abgeschlossenes, abgelebtes Phänomen betrachtet, das mit dem 19. Jahrhundert zu Ende ging", schreibt Gaier (1995, S. 9). Die „ältere Verabschiedung" der Moderne schien vor gut einem Jahrzehnt, als die Debatte um die Postmoderne ihre Höhepunkte erlebte, wie vergessen. Im Bereich der Pädagogik war Oelkers (1987) m.W. der erste Autor, der auf diese „Wiederkehr der Postmoderne" seit dem *Fin de siècle* hingewiesen hat. Er schreibt: „Wer von 'Postmoderne' spricht, muß zuerst klären, was er unter 'Moderne' versteht, so daß der Beobachter in der Lage ist, die Positionsbehauptung zu überprüfen" (S. 22).

[31] Bekanntlich schmuggelte der Physiker Alain Sokal 1996 zur Freude all jener, die es immer schon gewußt haben, ein sich als postmodern ausgegebenes Manuskript, welches offensichtlich aus schwer verstehbarem Unsinn bestand, in die Zeitschrift „Social Text" und konnte so „zeigen", daß postmoderne Theoretiker im Grunde nur undiszipliniert daherreden. In einem kürzlich in „Der Zeit" erschienenen Artikel der Wissenschaftsphilosophin Beller (1999) wird diese Episode, welche die Aktualität der Debatte bezeugt, in ein vielleicht insgesamt adäquateres Licht gerückt.

[32] Vgl. z.B. die von Baacke (1985) herausgegebenen Beiträge.

Es ist im deutschsprachigen Raum vor allem den Arbeiten von Wolfgang Welsch zu verdanken, zu einem Verständnis dafür geführt zu haben, daß postmodernes Denken nicht anti-modernistisch sein muß (1988, 1995), und umgekehrt, daß die dogmatische Ablehnung post-modernen Denkens im Grunde anti-moderne Züge aufweist (1992). Allerdings kann sogenannt postmodernes Denken explizit anti-modernistisch sein, weshalb es auf den ersten Blick sinnvoll erscheint, einen affirmativen von einem skeptischen Postmodernismus zu unterscheiden, wie dies Rosenau (1992) vorgeschlagen hat, bzw. einen pro-modernen Postmodernismus von einem anti-modernen (vgl. Reichenbach 1996a). Auf den zweiten Blick erweisen sich solche Einteilungen jedoch als oberflächlich, da das Label „postmodern", welches wohl unglücklich gewählt ist, eine vielfältige Entwicklungsgeschichte durchlaufen hat und in unterschiedlichen Disziplinen Unterschiedliches meint. Wie Welsch (1988) in seiner Genealogie des Begriffs aufzeigt, hat dieser lange bevor er in philosophischen und sozialwissenschaftlichen Diskursen aufgenommen worden ist, in den Domänen Architektur, Literatur und Malerei seine Blütezeit erlebt. Es zeigt sich ebenfalls, daß der Begriff bei den vormals wichtigsten Exponenten der philosophischen Debatte – den Franzosen Lyotard, Derrida, Baudrillard und allenfalls auch Foucault – eine völlig untergeordnete Rolle gespielt hat (vgl. Rosenau 1992). Der Begriff wurde eher durch die englischsprachige, jedoch primär amerikanische Rezeption dieser Autoren auch für deutschsprachige Gebiete „popularisiert". Habermas' so gerne entgegengenommene Kritik an der sogenannten „neuen Unübersichtlichkeit" (1985) führte bei vielen Interessierten im deutschsprachigen Raum kaum dazu, sich mit der postmodernen Kritik der „großen Erzählungen" – auch jener der Emanzipation – vertiefter zu beschäftigen, weil diese scheinbare Unübersichtlichkeit zunächst ohne große Bedenken unter der Rubrik „Neo-Konservatismus" abgebucht werden konnte[33]. Die Sichtweise, wonach Postmodernismus nicht einfach mit Perspektivenlosigkeit, Sinnlosigkeit, Orientierungslosigkeit, Ablehnung jeder Norm oder Verpflichtung – oder wo immer die Befürchtungspräferenzen angesetzt werden sollen – gleichgesetzt werden kann, hat sich dennoch mittlerweile durchsetzen können.

Doch um einen Definitionsversuch kommt man nicht herum. Usher und Edwards nähern sich an die Kennzeichen postmodernen Denkens wie folgt: „Perhaps it is best understood as a state of mind, a critical, self-referential posture and style, a different way of seeing and working, rather than a fixed body of ideas, a clearly worked-out position or a set of critical methods and techniques" (1994, S. 2). Man könnte mit Hutcheon auch sagen: „... the postmodern is a complex of heterogeneous but interrelated questions which will not be silenced by any *unitary* answer" (1989, 15; zit. nach Usher & Edwards, S. 17). Nun ist evident, daß diese Umschreibungen nicht befriedigen können, unter anderem deshalb, weil sie gerade nicht vollbringen, was man von ihnen erwartet, nämlich zu zeigen, worin die spezifische Differenz zum Modernen liegt. Auch der Vorschlag von Marshall (1992), nämlich zu zeigen versuchen, was die Postmoderne nicht ist, nämlich weder eine systematische Theorie noch Philosophie, weder ein klares Ideensystem noch eine einheitliche soziale oder kulturelle Bewegung, vermag kaum zu

[33] Lyotard schreibt in *Le postmoderne – expliqué aux enfants* (1988) deshalb nicht grundlos etwas böse: „C'est cette critique que non seulement Wittgenstein et Adorno ont commencée, mais quelques penseurs, français ou non, qui n'ont pas l'honneur d'être lus par le professeur Habermas, ce qui leur vaut du moins d'échapper à la mauvaise note pour néo-conservatisme" (1988, S. 12).

überzeugen, da die gleichen Kennzeichnungen problemlos auch auf die Moderne angewandt werden können. Abgesehen davon ist das logische Universum dessen, was ein Gegenstand nicht ist, einfach zu groß, um damit auch nur eine annähernde Bestimmung zu ermöglichen. Nach Lash (1990) kann der Postmodernismus vom Modernismus dadurch abgehoben werden, als der letztere noch als Prozeß der kulturellen Differenzierung mit klaren Abgrenzungen bezüglich Praxis und Bedeutung begriffen werden konnte, während im postmodern Diskurs ein *De*differenzierungsprozeß stattfindet, der durch das Verschwimmen bzw. Aufbrechen von klaren Grenzen gekennzeichnet ist. Als Konsequenz dieses Prozesses sieht Lash den Verlust der Autonomie in verschiedenen kulturellen Sphären und insbesondere eine „Kolonialisierung" der theoretischen und moralisch-politischen Diskurse durch die Ästhetik. Typisch für die Postmoderne ist danach ein Dedifferenzierungsprozeß von Zeichensystemen, die sich im oder als „Modernismus" (noch) durch eine klare Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem („Realität") konzipiert sahen. Postmodernismus wäre dann die Problematisierung nicht nur dieser Beziehung, sondern darüber hinaus auch die Behauptung, daß sich durch die Auflösung des Bandes von Zeichen und Bezeichnetem die Zeichen „verselbständigen" und selber zum Bezeichneten werden. Das Zeichen als Wort oder Bild („Text") fungiert so als Ersatz für eine „objektive" Realität, deren Zugang insofern nicht möglich ist, als jeder Versuch in den Zeichen stecken bleibt, die für eben diese Realität stehen sollen. Allein diese *konstruktivistische* Sichtweise reicht nicht aus, um sie als postmodern auszuzeichnen.

Die Idee eines (postmodernen) Dedifferenzierungsprozesses steht nicht – wie man vorschnell schließen könnte – im Widerspruch zu der sonst als postmodern bekannten These radikaler Pluralisierung und Heterogenisierung von (wissenschaftlichen) Paradigmen. Vielmehr läßt sich spätestens mit Welsch (1995) aufzeigen, daß eine „trennscharfe Abgrenzung der drei konventionellen Diskursarten – also des kognitiven, moralischen und ästhetischen Diskurses – unmöglich ist" (S. 462). Welsch führt auf großem Raum vor (S. 461-573), wie die drei „kantischen" Diskursarten, die schlechthin für modernes Denken stehen und mit Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns (1981) zeitgenössisch und auf eindrückliche und einflußreiche Weise rekonstruiert worden waren, ineinander verflochten sind. Gleichzeitig erleben die Diskursarten eine Pluralisierung der Paradigmen, „welche je eigene Versionen einer Diskursart konstituieren" (S. 560). Die Heterogenität der Paradigmen bzw. die Unentscheidbarkeit zwischen den Paradigmen – ganz im Sinne Kuhns (1993/1970) – rührt nach Welsch daher, daß sich Paradigmen nicht „irgendwelchen Rationalitätstypen" (namentlich der kognitiven, moralisch-praktischen oder ästhetischen Rationalität) ein- oder unterordnen (lassen), sondern selber Typenbedeutung aufweisen (S. 559). Danach kann es Rationalitätstypen „an sich" ebenso wenig wie Diskurstypen „an sich" geben, vielmehr sind die paradigmatischen Versionen einer Diskursart im Grunde die konstitutive Grundform der Diskurse (S. 560). Nun spricht Welsch allerdings nicht von einer Kolonialisierung der kognitiven und moralischen Diskursart durch die ästhetische, wie es Lash nahezulegen versucht, sondern eben von „Verflechtungen", welche viel variantenreicher sein können. Exemplarisch kann hier auf Welschs These verwiesen werden, wonach „jede Bestimmung moralisch-praktischer Richtigkeit in sich schon Komponenten anthropologischer, kognitiver und ästhetischer Art enthält" (S. 514). Welsch sieht die ästhetische Implikation moralisch-praktischer Bestimmungen vor allem in Bezug auf den *Ganzheit*saspekt (S. 516). Seine These lautet: „Praktische Richtigkeit muß – als

Richtigkeit im Sinn eines gelingenden Lebens – letztlich als Richtigkeit eines *Ganzen* bestimmt werden; ein solches Ganzes aber und die Zusammenstimmung der Handlungen zu ihm läßt sich nur in einem Reflexionsmodus von ästhetischer Art bestimmen; daher ist alles moralisch-praktische Argumentieren – das ethische ebenso wie das politische – von ästhetischen Momenten durchzogen" (ebd.). Das meint nichts anderes, als daß Moral auch Produkt der *Einbildungskraft* ist. Das Ganze kann man, um Welsch hier weiter zu folgen, „nicht als Gegenstand der Welt antreffen, *das Ganze muß man entwerfen, projizieren, als Idee erzeugen*" (ebd.; kursiv R.R.). Die ästhetische Komponente kommt bei jedem Urteil darüber zum Tragen, ob sich eine Handlung in den Zusammenhang des Ganzen einfügt oder nicht (ebd.)[34]. Dennoch darf insgesamt eine vielleicht engere Affinität zwischen postmodernem Denken und dem ästhetischen Modus der Weltinterpretation postuliert werden, als dies Welsch tut. „The 'truth' of cultural activities and objects", schreiben Usher und Edwards, „(...) lies not in how closely they represent reality but rather in their referentiality, their relationship to other signifiers. Hence the result is a reconstruction of 'taste'" (a.a.O., S. 15).

Es erscheint verständlich, daß die postmoderne „Ästhetisierung des Denkens" (Beck 1993) eine Pädagogik in bezug auf das moralische Subjekt, aber auch ihr Wissenschaftsverständnis zunächst beunruhigen mußte. Aus der historischen Perspektive erschien und erscheint Erziehung als Transport- und Verbreitungsmittel der „großen" modernen „Erzählungen", jener aufklärerischen Ideale, die auf kritische Vernunft, Freiheit des Individuums und ein gesellschaftliches Fortschreiten zum Besseren setzen. Auf diesem Hintergrund kann der Erziehungsprozeß gesehen werden, fundierend auf „modernity's self-motivated, self-directing, rational subject, capable of exercising individual agency" (Usher & Edwards, a.a.O., S. 2). Wer dieses (pädagogische) Selbstverständnis anzugreifen versucht, sagt scheinbar auch nein zu den „modernen" Zielen, Unwissenheit und Armut, Rückständigkeit und Despotismus zu bekämpfen oder wenigstens vermindern zu helfen (etwa dadurch, den/die „aufgeklärte(n) BürgerIn" mittels Erziehung und Ausbildung zu fördern). Vielleicht haben Usher und Edwards allerdings recht, wenn sie ein wenig ironisch schreiben: „Education is very much the dutiful child of the Enlightenment and, as such, tends to uncritically accept a set of assumptions deriving from Enlightenment thought" (a.a.O., S. 24). Solche Annahmen betreffen etwa die behauptete Notwendigkeit eines zentrierten und souveränen, einheitlichen und kohärenten Subjektes – sei es als real anzustrebendes Ziel, oder wenigstens als Regulativ. Es scheint ein bestimmtes pädagogisches Denken zu stören, daß Subjektivität nicht als natürliche Entität existieren soll, sondern – wenn überhaupt – bloß als kulturelles Konstrukt, welches auf der Grundlage sprachlicher Bedeutungssysteme als Produkt besonderer und systematischer, aber letztlich kontingenter Diskurse entstanden ist. Ein solches pädagogisches Denken meint offenbar, die Autonomie des Subjekt dürfe nicht bloß als prinzipiell kritisierbares Konstrukt bestehen – oder wenigstens als befragenswerte kontrafaktische Prämisse der Verantwortungszumutung –, sondern müsse als minimale normative Notwendigkeitsbedingung anerkannt werden, damit die Legitimationsgrundlage für eine menschenwürdige Erziehung gegeben sei. Doch abgesehen davon, daß diese Argumentation nach der sprachphilosophischen

[34] Welsch verweist darauf, daß diese Einsicht etwa schon von John Dewey geäußert worden sei, als dieser in *Kunst als Erfahrung* lapidar notiert habe: „Imagination ist das wichtigste Instrument des Guten" (zit. nach Welsch, a.a.O., S. 517).

Wende einer verspäteten Aufklärungsdramaturgie entspricht, scheint sie den Doppelcharakter der Sprache als Medium der (je kulturell typischen) Vergesellschaftung und Individuation zu ignorieren[35].

„Konstruierte", wenn auch dadurch nicht determinierte Subjektivität heißt, daß das Subjekt, wie „souverän" es auch über Bedeutungen zu verfügen meint, diese selbst nicht kontrolliert und sich eher – also umgekehrt – durch die Bedeutungen bzw. systematischen und kontingenten Bedeutungszuschreibungen zahlreicher Diskurse konstituiert. Identität ist in diesem Sinne immer *relational*, eine Konsequenz zwar *aktiver*, aber *nicht souveräner* Positionierungen in den Diskursen, an denen die Person teilhaben kann, muß und darf (vgl. Weedon 1987). Es ist postmodernem Denken zu verdanken, auf die Multiperspektivität und die Heterogenität der Diskurse, die das Subjekt konstituieren, besonderen Akzent gelegt zu haben. Der in der Folge dieses Fokus eingehandelte und beliebte anti-postmoderne Relativismusvorwurf im Epistemischen wie im Moralischen liegt zwar nahe, macht aber letztlich auch nur aus einer vorgängig „fundamentalistischen" Perspektive Sinn[36]. Allerdings ist darauf hinzuweisen, daß epistemische Relativität nicht mit moralischem Relativismus gleichgesetzt werden kann (vgl. Sotter 1992). Die Kritik an universalistischen – d.h. an überhistorischen bzw. überkontextuellen – Norm*begründungen* besagt nichts über die Richtigkeit oder die Unrichtigkeit von in Frage stehenden Normen. Es ist gerade das Wesen der Kritik, daß sie sich ein solches Urteil nicht anmaßt (vgl. 2.2.2). Und wenn Wahrheitsansprüche als lokal und kontingent begriffen werden, heißt dies nicht, daß generell darauf verzichtet werden kann oder auch soll, vielmehr läßt sich sagen, daß „... rather than a single, universal and invariant mode of rationality, there is a need to see rationality as having many forms, validated in many different human practices (...) This can be done without the need for a clear and unshakable foundation" (Usher & Edwards, a.a.O., S. 26). Schließlich ist es Foucault (1978, 1992) zu verdanken, eindringlich daran erinnert zu haben, daß auch emanzipatorische Diskurse nicht machtfrei sein können. Diese Einsicht scheint jedoch das pädagogische Selbstverständnis mitunter wie einen Gottesdienst zu stören: „Educators find it hard to accept that their emancipatory intentions, their desire to enlighten, may be implicated with the will to power and may, therefore, have oppressive consequences. A postmodernist perspective reminds us that historically this has been the case and that we as educators, therefore, need always to question *any* discursive practice, no matter how benevolent, for the configurations of emancipation/oppression within it" (Usher & Edwards, a.a.O., S. 27). Kurz, es gibt ernsthafte Gründe, die Argumentation, wonach das souveräne (autonome) Handlungssubjekt der Aufklärung als Ziel der Erziehung unabdingbar sei, gerade wenn Erziehung auch die Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderungen im Sinne vernünftiger Praxis mit einzuschließen habe, als dogmatisch zu bezeichnen, wenn nicht jene validen Alternativen ins Auge gefaßt werden, die ein solches Subjekt nicht als „natürlich" begreifen können und wollen, sondern als diskursive Konstruktion, deren Notwendigkeit im Hinblick auf Erziehungstheorie dann immer noch zur Debatte stehen kann. Dogmatisch und reduktionistisch wird die Argumentation dann, wenn dem autonomen Subjekt ein fremdbestimmtes bzw. determiniertes (nun in Anführungszeichen zu schreibendes) „Subjekt" gegenübergestellt wird, wo doch die als „postmodern" bezeichnete Skepsis gegenüber dem Autonomieanspruch nichts anderes ist als ein vielleicht allzu pointiertes, radikales Nachdenken über den Status des Dualismus von „Handeln" und „Determination".

Trotz den hier zweifelsohne erkennbaren Sympathien für postmodernes Denken sei der Begriff der Postmoderne selbst im folgenden fallengelassen (vgl. 2.2.2). Allerdings bleibe in Anlehnung an Luhmann (1998) nicht unerwähnt, daß der Diskurs um die Postmoderne (auch wenn es sie noch nicht gibt oder nie geben wird) zumindest deutlich machte, daß die moderne Gesellschaft das Vertrauen in die Richtigkeit ihrer eigenen Selbstbeschreibungen deutlich verloren hat.

2.2.2 Spätmoderne als „radikalisierte" und „reflexive" Moderne

Im folgenden sei die Frage gestellt, inwiefern der Begriff der Postmoderne nicht besser einfach fallengelassen würde. Macht es Sinn, die kritischen Haltungen gegenüber Ansprüchen der Rationalität oder der Wissenschaft und damit verbundenen Hoffnungen auf einen mehr oder weniger unabwendbaren Fortschritt – auch bezüglich „the task of human betterment" (Usher & Edwards a.a.O., S. 9) –, ohne welche sie kaum berechtigt wären, als postmodern zu bezeichnen oder sind mit dieser Kritik nicht einfach Einsichten einer Moderne markiert, die über sich immer mehr Bescheid weiß? Würde eine Moderne, die – einem vulgären Postmodernismus zufolge – scheinbar so unkritisch sich selber gegenüber wäre, überhaupt ihren Namen verdienen? Auch wenn man, wie Welsch (1988), einen positiven Beschreibungsversuch unternimmt und die Postmoderne als Zustand radikaler Pluralität beschreibt, als Pluralisierung von Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit, als anti-totalitäre Option, die nicht als Anti-Moderne zu begreifen ist und sowohl Freiheitsgewinn als auch zunehmende Problemlasten bedeute, läßt sich die gleiche Frage stellen. Eine Modernekritik, die als postmodern zu bezeichnen wäre, müßte im Grunde mehr leisten können; sie müßte nämlich den Beweis vollbringen, daß die Annahmen der Moderne oder wenigstens zentrale Anliegen oder Behauptungen derselben *grundlos* sind. Doch wie sollte sie das tun können bei einem Gegenstand, der vor Vielfalt, Heterogenität, Aporien und Paradoxien selber so strotzt, daß einen darüber das Unbehagen erfassen kann? Kants Unterscheidung von „dogmatischen", „kritischen" und „skeptischen" *Einwürfen* scheint hier von gewissem Belang zu sein. Während – wie Kant in seiner *Kritik der reinen Vernunft* (1976/1787) ausführt – die *dogmatische* Ablehnung einer Behauptung der „Einsicht in die Beschaffenheit der Natur des Gegenstandes" bedarf, „um das Gegenteil von demjenigen behaupten zu können", was behauptet wird, und insofern dogmatisch ist, als ein Besserwissen in Anspruch genommen werden muß, besteht der „*kritische* Einwurf" darin, nur den Beweis einer Behauptung anzufechten, ohne sich ein Besserwissen oder eine größere Kenntnis des Gegenstandes anzumaßen. Die Kritik zeigt sich daher nicht darin, eine Behauptung als unrichtig zu bezeichnen, sondern im Aufzeigen, daß sie „grundlos" ist. Der *skeptische* „Einwurf" stelle „Satz und Gegensatz wechselseitig gegen ein-

[35] Dieser Doppelcharakter wird nicht erst bei Mead systematisch diskutiert, sondern schon mit Humboldts philosophisch wohl unterschätzter „Philosophie der Sprachen", wenn man sie so nennen darf (vgl. Koller 1997).

[36] Deshalb scheint es berechtigt, Lather (1992, S. 99) in folgender Behauptung zuzustimmen: „If the focus is on procedures which take us as objects and involve us in systems of categories and procedures of self-construction, relativism becomes a non-issue. If the focus is on how power relations shape knowledge production and legitimation, relativism is a concept from another discourse, a discourse of foundations that posits grounds for certainty outside of context, some neutral, disinterested, stable point of reference (zit. nach Usher & Edwards, a.a.O., S. 26).

ander, als Einwürfe von gleicher Erheblichkeit, einen jeden derselben wechselweise als Dogma und den anderen als dessen Einwurf, ist also auf zwei entgegengesetzten Seiten dem Scheine nach dogmatisch, um alles Urteil über den Gegenstand gänzlich zu vernichten" (A 388 f.; vgl. dazu die Ausführungen von Meyer-Drawe 1994). Die Skepsis ist in diesem Sinne unbescheidener als die Kritik, doch die Kritik ist kognitiv bzw. argumentativ voraussetzungsreicher. Die „Einwürfe" aus postmoderner Perspektive gegen den Modernismus können nun sowohl dogmatischer, kritischer oder skeptischer Natur sein, wie auch jene aus moderner Perspektive gegenüber dem Postmodernismus. Die Hoffnung, hier präziser werden zu können, steht auch deshalb auf denkbar wackeligen Füßen, weil die Konnotationsfelder beider Begriffe, Moderne und Postmoderne, selber eine Weite vorweisen, die unabwendbar in der „Unübersichtlichkeit" münden, welche ihrerseits keineswegs besondere Affinitäten zu bestimmten moralischen oder politischen Orientierungen aufweist[37].

Eine Moderne, in welcher die großen Erzählungen und Entwürfe nicht (mehr) damit rechnen können, enthusiastisch aufgenommen zu werden, ist eine veränderte Moderne, sie hat das Stadium der Unschuld hinter sich gelassen. Wie jeder erkennen könne, der im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert lebe, ist die Moderne ein zweischneidiges Phänomen, schreibt Giddens (1995, S. 16). Allerdings träten wir mit dieser Einsicht „nicht in eine Periode der Postmoderne ein, sondern wir bewegen uns auf eine Zeit zu, in der sich die Konsequenzen der Moderne radikaler und allgemeiner auswirken als bisher" (a.a.O., S. 11). Radikalisiert werden die Geschwindigkeit des Wandels, die Reichweite des Wandels und das innere Wesen der modernen Institutionen, namentlich ihre Reflexivität. „Die Reflexivität des Lebens in der modernen Gesellschaft besteht darin, daß soziale Praktiken ständig im Hinblick auf einlaufende Informationen über ebendiese Praktiken überprüft und verbessert werden, so daß ihr Charakter grundlegend geändert wird" (S. 54). Das Wissen über soziale Praktiken verändert diese selbst, im Unterschied etwa zu naturwissenschaftlichem Wissen, welches zwar – in der Risikogesellschaft – auf soziale Praktiken Auswirkungen hat, aber die Natur nicht direkt verändert[38]. In einer spätmodernen, post-traditionalen Gesellschaft ergreift die Reflexivität äußerst weite Bevölkerungsteile, sie ist nicht nur ein Problem einiger Intellektueller, vielmehr nehmen die „spätmodernen Menschen" immer mehr ein Expertenwissen in Anspruch, ein „sozialwissenschaftliches Revisionswissen für ihre enttraditionalisierten Lebenszusammenhänge" (Wenzel, zit. nach Bauer 1997, S. 114), in welches sie Vertrauen haben müssen, obgleich sie von dessen Vorläufigkeit und prinzipiellen Widerlegbarkeit zumindest eine Ahnung haben. Es findet ein äußerst breiter „Wissenstransfer vom Experten zum Laien" statt (Bauer, ebd.), der in die verschiedensten Lebensbereiche eingreift (und diese verändert), etwa schon die frühkindliche Erziehung, aber auch, und das sei hier zentral, die Bildung des Selbst. „The reflexivity of modernity", so Giddens (1991, S. 32), „extends into the core of the self. Put another way, in

[37] Dennoch gibt es genügend Autoren (etwa Richard Sennett, Charles Taylor, Christopher Lasch, Anthony Giddens, Clifford Geertz, Ulrich Beck, um nur einige wenige zu nennen, die in der vorliegenden Arbeit in unterschiedlichem Masse zu Wort kommen), die ein akutes Unbehagen an unserer „postmodernen Moderne" (Welsch 1988) feststellen, das viele Menschen nicht nur zweifelnd, sondern auch skeptisch machen muß.

[38] „Es ist durchaus nicht identisch mit dem, was sich auf dem Gebiet der Mikrophysik abspielt, wo der Eingriff des Beobachters eine Änderung des untersuchten Gegenstandes nach sich zieht", so Giddens (a.a.O., S. 62).

the context of a post-traditional order, the self becomes a *reflexive project*" (kursiv wie im Orginal). Die enge Verbindung von „radikalem Zweifel" und Moderne ist nicht nur ein philosophisch bewegendes Thema, sondern, wie Giddens es ausdrückt, es ist „*existentially troubling* for ordinary individuals" (S. 21). Der entscheidende Punkt der Ansicht einer durch Geschwindigkeit und Reichweite des Wissens radikalisierten Reflexivität in der Spätmoderne ist, daß es „keine stabile soziale Welt zu erkennen" gibt, sondern „daß das Wissen von dieser Welt zu deren Instabilität oder Unbeständigkeit beiträgt" (Giddens 1995, S. 62). Die Reflexivität der Moderne, die im Dienste der ständigen Erzeugung von systematischer Selbsterkenntnis steht, ist prinzipiell destabilisierend; zwischen Expertenwissen und Wissen, das Nichtexperten in ihren Handlungen anwenden, besteht eine Dynamik, welche die soziale Welt wenig voraussagbar und kaum kontrollierbar umgestaltet.

Das Selbst, das in dieser Situation vielleicht weniger – wie man es „postmodern" sehen kann – „durch die Fragmentierung der Erfahrung zersetzt oder in seine Bestandteile aufgelöst wird", ist – „spätmodern" – „mehr als bloß ein Ort sich schneidender Kräfte", nämlich eine aktive, „prozessuale Instanz reflexiver Identität" (a.a.O., S. 186). Es entspräche allerdings einer optimistischen Fehleinschätzung, ein solches spätmodernes Selbst als souverän, autonom oder einheitlich vorzustellen (vgl. Kp. 6 & 7). Das spätmoderne Selbst konstituiert sich durch Zweifel, es ist nicht primär kritisch (in dem oben benannten Sinne) und nicht dogmatisch, sondern eher *skeptisch*. Wie erwähnt soll unter Punkt 2.3 mit Plessner und Fink argumentiert werden, daß ein solches Selbst unabhängig von soziologischen modernekritischen Diagnosen auch anthropologisch plausibel scheint bzw. daß die spätmoderne Situation diese Anthropologien besonders aktuell erscheinen läßt.

2.3 Anthropologische Skepsis

„Die Anthropologie der Moderne ist keine *systematische Anthropologie*. Ihr Denken ist *explikativ-orientierend*, und es beschränkt sich auf *Annäherungen*" (Schäfer 1998, S. 18). Die Gründe liegen in dem sich konstant verändernden Wissen (und Nichtwissen) des Menschen über sich, d.h. damit in den nicht absehbaren Veränderungen menschlicher Verfaßtheit: (1) „Der vom Mensch kraft seiner Kreativität selbstinitiierte Wandel der sozial-kulturellen Bedingungen seiner Selbstverständigung öffnet dieser immer wieder neue Zugänge" (ebd.). Deshalb ist jede Antwort nur vorläufige Antwort. Die Unmöglichkeit, die Selbstreflexion des Menschen zu limitieren, führt zum Widerstand gegenüber jedem definitorischen Vereinheitlichungsversuch. Die moderne „Selbstvergewisserungsunruhe" und abschließend-objektivierende Erkenntnisse über der Menschen vertragen sich nach Schäfer nicht (ebd.). (2) Da eine Anthropologie der Moderne mit empirischen Wissenschaften kooperieren muß, deren „Erkenntnisinstrumente", die sich permanent verbessern (oder wenigstens verändern), „oder gar ihre Erkenntniskonzeption in den paradigmatischen Prämissen revidieren", hat sie sich immer wieder auf neue Erkenntnisbestände und Erkenntniskonzeptionen einzustellen, mit welchen sie sich selber neu definiert und überprüft (ebd.). (3) Schließlich bringt das erhöhte Kontingenzbewußtsein (bzw. die verstärkten Kontingenzerfahrungen) der Moderne einen „experimentellen Faktor" in das Selbstverständnis und -verhältnis ein und die mit der Kontingenzerfahrung implizierten Erfahrungsgewinne werden „in die reflexive

Selbstthematisierung reinvestiert" (ebd.). Damit kann mit Schäfer festgehalten werden, daß anthropologisches Denken jeweils mit dem Menschen *unterwegs* ist: „Wenn es ihn nicht aus den Augen verlieren und die Selbstverkennung vermeiden will, dürfen seine Annäherungsbemühungen nicht abreißen" (ebd.).

2.3.1 Helmuth Plessner: Stehen im Nirgendwo

Ein Charakteristikum der „Sonderstellung des Menschen" (Scheler 1966/1928) ist die menschliche Fähigkeit, *sich zu sich selbst verhalten* zu können. Solches Können setzt ein „Selbst" voraus, welches durch eben diese Reflexivitätsaktivität überhaupt zum „Selbst" wird (vgl. Gilich 1993, S. 52). Die zirkuläre Formulierung gründet in einer letztlich nicht faßbaren Dialektik zwischen Sein und Werden, die mit Scheler Bildung bzw. Selbstbildung – eine Art „zweite Geburt" – genannt werden kann[39]. Die Postulierung eines wechselseitigen Bedingungszusammenhangs von Selbst, Identität und Bildung drängt sich damit auf (ebd.), wobei vorerst ungeklärt bleiben muß, was als Ermöglichungsbedingung von Selbst, Identität und Bildung fungiert. Diese Frage ist anthropologischer Art, sie betrifft die Stellung des Menschen bzw., wie es Plessner (1982/1928) ausgedrückt hat, seine „Position" in der Welt, das meint immer auch seine „Natur". Plessner vertritt die Ansicht, daß der Mensch seine „Natur" künstlich kreiert, oder präziser, daß das, was der Mensch „aus sich macht", kontingent zur Geschichte ist (vgl. Luckmann 1967). Diese „Freiheit" wird jedoch als an das Strukturprinzip seiner Position in der Welt gebunden angesehen: Im Unterschied zur „zentrischen Position" des Tieres, d.h. zur fest geordneten Position im Leben (Umwelt), ist die Position des Menschen „exzentrisch" (Plessner 1982). Der Mensch ist nicht wie das Tier durch angeborene Triebe und Wahrnehmungen auf eine spezifische Umwelt hin orientiert und lebt sein Leben nicht in einem „fest geschlossenen System von Trieb, Wahrnehmung und Triebhandlung" (Brede 1989, S. 622)[40]. Die Exzentrizität des Menschen beinhaltet eine Außen- und eine Innendimension: Mit der Außendimension wird die Weltoffenheit und die geringe Umweltfixiertheit des Menschen bezeichnet. Die Innendimension rekurriert auf den Umstand, daß der Mensch mit sich nicht in „natürlichem Einklang" lebt; d.h. er hat keine natürliche, fest geprägte Identität, kann und muß aber zu sich selbst Stellung beziehen. Plessner wird mit dieser Ansicht für jede Kritik des metaphysisch geprägten Glaubens an das „Selbst", der in so manchen Psychologien des Selbst aufscheint (vgl. 6.1.1), außerordentlich interessant.
Doch was heißt „exzentrische Position"? Am Schluß der *Stufen des Organischen und der Mensch* (1928) formuliert Plessner drei „anthropologische Grundgesetze", welche die exzentrische Position des Menschen kennzeichnen: Das „Gesetz der natürlichen Künstlichkeit", das „Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit" (Immanenz und Expressivität) und das „Gesetz des utopischen Standorts" (Nichtigkeit und Transzendenz). Diese Grundgesetze werden in den sozialphilosophischen und soziologischen Werken Plessners weiter ausgeführt und zeigen nach Brede (1989), daß Plessner „nicht von einer (bestimmten) Weltanschauung herkommt – wie Scheler – oder in einer endet – wie Gehlen –, sondern, getreu seiner anthropologischen Grundeinsicht, den Bereich

[39] Wie Hegel (vgl. 1.1.2)

[40] Freilich streiten Fachleute jedoch darüber, wie stark geschlossen die Organismus-Umwelt-Systeme tatsächlich für verschiedene Spezies sind (vgl. Bischof 1985).

von Geschichte und Gesellschaft prinzipiell offenhält. Mit der exzentrischen Position ist in der Tat das schützende Dach einer Ideologie oder einer ideologischen Gemeinschaft schlecht zu erreichen ..." (S. 622f.). Im folgenden seien die drei „Grundgesetze" erläutert.

2.3.1.1 Natürliche Künstlichkeit

Schon die Frage, wie der Mensch seiner Lebenssituation gerecht werde, verweist nach Plessner auf die exzentrische Position – sie zeigt „die mit der Exzentrizität gegebene Gegenüberstellung des Menschen gegen seine Lebendigkeit und Lebenssituation. Aus der Exzentrizität *ergibt* sich diese Frage" (1982a, S. 15). Die konstitutive Heimatlosigkeit, Ortlosigkeit und das Ungleichgewicht des Menschen – sein exzentrischer Existenztyp – zwingt ihn, "etwas zu werden" und sich ein Gleichgewicht zu schaffen: „Und er schafft es nur mit Hilfe der außernatürlichen Dinge" (S. 17), Dinge, die dem Schaffen selbst erst entspringen. „Darum ist er von Natur, aus Gründen seiner Existenzform *künstlich*" (ebd.). Die Exzentrizität wird von Plessner als für den Menschen „unerträglich" beschrieben, er will ihr entfliehen und die „Hälftenhaftigkeit der eigenen Lebensform kompensieren und das kann er nur mit Dingen erreichen, die schwer genug sind, um dem Gewicht seiner Existenz die Waage zu halten" (S. 18). Diese „Ergänzungsbedürftigkeit" versteht Plessner nicht im subjektiven oder auch psychologischen Sinne – sie sei „vielmehr allen Bedürfnissen, jedem Drang, jedem Trieb, jeder Tendenz, jedem Willen des Menschen vorgegeben" (ebd.). Hier liege das Movens für die spezifische menschliche, auf Irreales gerichtete und mit künstlichen Mitteln schaffende Tätigkeit und „der letzte Grund für das *Werkzeug* und dasjenige, dem es dient: die *Kultur*" (ebd.). In diesem Sinne läßt sich sagen, daß die Natur des Menschen seine Kultur, Kultur aber künstlich ist.
Das Kulturwesen Mensch wird von Plessner weder spiritualistisch noch naturalistisch erklärt, sondern letztlich am „Phänomen" beschrieben. Die spiritualistische Theorie muß die Künstlichkeit des Menschen auf den Geist zurückführen – sei es als Idee, daß die Kultur von Gott stamme, oder als Zurückführung auf besondere Anlagen des Menschen (Intelligenz, Bewußtsein, Seele). So oder so werde im strengen Sinne nichts erklärt, weil die „‚Entstehung' des Geistes aus der dem Menschen spezifischen Naturgrundlage" nicht verständlich gemacht werden könne (S. 19). Aber auch naturalistische Theorien, die darwinistische Entwicklungstheorie als eine Variante davon, werden von Plessner zurückgewiesen. Ihr zufolge gab es einen Naturmenschen, „der durch die Großhirnentwicklung dazu gedrängt wurde, den Kampf ums Dasein mit anderen als den natürlichen Waffen seines Leibes auszufechten" (S. 19f.). Die mit der Großhirnentwicklung („Intelligenz") einhergehende Entwicklung zur aufrechten Gangart und die damit mögliche Weiterentwicklung der Vorderextremitäten („Hände") werden als Ursache der Entstehung des Werkzeuggebrauchs und damit der Kultur betrachtet. Diese naturalistische Erklärungsvariante beinhaltet auf der psychologischen Dimension die Annahme existentieller „Furcht des Menschen vor der Vernichtung durch Naturgewalten". Der „Urmensch wird als ein von Angst und Zittern beherrschtes Wesen gedacht, das sich wehrlos sieht und natürlich danach trachtet, Verteidigungsmittel zu bekommen" (S. 20). Diese Angst ist letztlich der erklärte Grund für die Werkzeugentwicklung; der Sinn von Kultur wird in der Lebenserhaltung und Lebensforderung gesehen.

Eine zweite, weniger populäre naturalistische Erklärungsvariante stellt die Großhirnentwicklung und die damit möglich gewordenen körperlichen Veränderungen als einen „lebensgefährdenden Prozeß, einen Erkrankungsvorgang" dar (S. 21). Der Mensch ist danach ein aus der Bahn geworfenes Tier, Opfer einer „parasitären Ausbildung eines Organs", dem Gehirn. Diesem Gehirnparasitismus verdankt der Mensch jenes „Danaergeschenk der Intelligenz, der Einsicht und Erkenntnis, des Bewußtseins der Welt ..." – „... vielleicht ist dieses Bewußtsein, der Geist, nur eine grandiose Illusion, die Selbsttäuschung eines biologisch entarteten, vom Gehirnpolypen ausgesogenen Lebewesens" (ebd.).
Als psychologisches Komplement dieser negativen Variante der naturalistischen Kulturerklärung betrachtet Plessner den Kulturpessimismus Freuds und dessen Nachfolgern der psychoanalytischen Theorie. Bekanntlich wird Kultur unter dieser Perspektive als Resultat von Triebverdrängung gesehen: „Mensch sein heißt Verdränger sein. Wenn bei ihm im Unterschied zum Tier der Kreis des Bewußtseins auch die eigene Existenz umschließt, so wird damit zugleich die Zensur für das Selbst geschaffen. Dagegen wehrt sich das Selbst, es meidet die Zensur des Bewußtseins. Will also der Mensch nur das von sich wissen, was ihm paßt, muß er das Unpassende ins Unterbewußtsein verdrängen" (S. 21). Zu diesem verdrängten Material gehören die von Konvention und Sitte „gezügelten und beschnittenen Triebe", welche, da sie nicht völlig neutralisiert werden können, andere Arten der Entladung suchen würden. Die Neurose wird als pathologische Form dieser Entladung angesehen, die andere Form, die Sublimierung, als die „Umbiegung ins Geistige", womit Religion, philosophische, künstlerische und politische Ideenbildungen gemeint werden, Kulturleistungen („Triebsublimierungen") also, die sich der Verdrängung verdanken. Kultur beruht so auf den Verdrängungsleistungen früherer Generationen und jede neue Generation wird quasi aufgefordert, „diese Kultur durch Vollziehung derselben Verdrängung zu erhalten" (Freud, zit. nach Plessner, a.a.O., S. 22). Die „Domestizierung" des „Menschentieres" hat den Verlust des „Freilebens" danach mit Triebhypertrophie und Verdrängungszwang erkauft.
Plessners Kritik an naturalistischen und pragmatischen Erklärungen der Kultur setzt zunächst am Versagen dieser Theorien an, wenn es darum geht, den „überwerkzeughaften, außernützlichen Sinn kultureller Ziele" zu erklären. Sie könnten das „Eigengewicht der geistigen Sphäre" nicht verständlich machen. Zum anderen kritisiert er auch das andere Extrem, nämlich die Überschätzung des „Nutzens und der sachlich-objektiven Bedeutung" von Kulturleistungen (S.23). Die biologistisch-utilitaristische Erklärung der geistigen Welt steht der psychologistischen Erklärung gegenüber, wobei mit beiden Varianten versucht wird, das „Epiphänomen der geistigen Äußerungen" des menschlichen Wesens aus biologischen Prozessen herzuleiten (ebd.). Doch naturalistische Erklärungen tragen nach Plessner die Form, „welche seit Reuter als die Definition der Armut durch die pauvreté" (S. 26) bezeichnet werde, d.h. sie sind zirkulär bzw. tautologisch: „Oder ist es vielleicht etwas anderes, wenn man Kultur auf Sublimierung und Überkompensation, Sublimierung und Kompensation auf Triebverdrängung und Komplex, die Verdrängung auf Triebhypertrophie und diese auf Domestikation des Raubtieres 'Mensch' zurückführt?" (ebd.). Philosophie habe Einspruch zu erheben, wenn dieser psychoanalytische Gedanke metaphysisch mißbraucht werde (S. 27). Die Frage sei: „Wer aber hat ihn [den Menschen, R.R.] domestiziert, wenn nicht er selbst?" Analog dazu muß bei der anderen naturalistischen Erklärungsvariante gefragt werden:

„Warum hat (...) gerade der Mensch diese exzeptionelle Furcht, die zum künstlichen Schutz drängt, da seine physische Ausstattung hinter der sehr vieler Arten in keiner Weise zurückbleibt, tausend anderen Arten überlegen ist?" Und: „Warum sind seine Bedürfnisse so, daß sie natürlicherweise keine (wenigstens keine vollständige) Befriedigung erhalten können? Etwa deshalb, weil er weiß, daß er sterben muß? Woher erwächst gerade ihm dieses Wissen (da man annehmen muß, daß es den Tieren versagt ist)?" (S. 27) [41].
Der gleiche Gegeneinwand trifft auf die Ansicht zu, wonach das Ursprungsfundament der Kultivierung im Menschen als Unruhestifter, Geltungsbedürftigen und/oder Leistungswesen liege, und wonach „in ihm die Selbststeigerungstendenz des Lebens in Form des Machttriebes" gefeiert werde: auch hier handele es sich um ein Symptom der exzentrischen Positionalität – diese bewirkt Vollzugszwang. Das heißt, dem Menschen „genügt nicht Eine Tat, sondern allein die Rastlosigkeit unablässigen Tuns" (S. 29). So entstehe der Eindruck eines dauernden Überbietens des bereits Getanen, welches natürlich nicht gleich wieder verschwindet. „Die getanen Leistungen reichern sich beständig an, die neue Tat übertürmt die bisherigen Taten" (ebd.). Diese Übersteigerung und Überbietung sei nicht als Selbststeigerungstendenz zu verabsolutieren, sondern die notgedrungene Kompensationsform der „Halbheit, Gleichgewichtslosigkeit und Nacktheit" des Menschen (ebd.). „Mit der Arbeit sucht der Mensch sich nur das zu verschaffen, was die Natur ihm schuldig bleibt, weil sie ihm die höchste Organisationsform verliehen hat" (S. 29f.). Der Mensch ist das, was er ist, künstlich. Das dem Menschen „ontisch versagte Gleichgewicht" (S. 31) versucht er mit *künstlichen*, d.h. selbst geschaffenen Mitteln immer wieder neu zu erreichen[42].

2.3.1.2 Vermittelte Unmittelbarkeit

Plessner greift, wie Brede (1989) betont, unter dem Stichwort der vermittelten Unmittelbarkeit die klassische Dichotomie des „wahren" und des „bloß vermittelten" Selbst auf, an der sich alle Entfremdungstheorien von Rousseau über Marx bis hin zu Vertretern der kritischen Theorie (und letztlich auch der humanistischen Psychologie) „gerieben" hätten (S. 623). Ein wahres Selbst als homogenen Nukleus der Identität kann es im Sinne der exzentrischen Position nicht geben; wir können „unvermittelt" nicht bei uns sein[43]. Mit der „vermittelten Unmittelbarkeit" bezieht sich Plessner wiederum auf die exzentrische Positionalität, indem er postuliert, daß das Lebenssubjekt „mit Allem in indirekt-direkter Beziehung" stehe (S. 34). Eine *direkte* Beziehung sei da ge-

[41] Auch sie, die Todesfurcht, sei vielmehr nur ein Symptom für die „allen spezifisch menschlichen Leistungen vorgegebene Grundstruktur der exzentrischen Positionalität" (ebd.). Wenn die Sorge und die Furcht, gerade aber die Todesfurcht für die „Erfindung" des Werkzeugs und der Kultivierung herangezogen würden, müsse man sich bewußt sein, daß in ihnen die menschliche Lebensform schon vorausgesetzt ist (S. 28).

[42] Dieser Prozeß des Suchens und Findens ist freilich den „Gesetzen des Seienden"unterworfen, womit gemeint ist, daß der Mensch nur insoweit erfinden könne, als er entdecke, denn nicht „der Hammer hat existiert, bevor er erfunden wurde, sondern der Tatbestand, dem er Ausdruck verleiht. Das Grammophon war sozusagen erfindungsreif, als es feststand, daß Schallwellen sich mechanisch transformieren lassen, und diesen Tatbestand hat kein Mensch geschaffen. Trotzdem wurde er erfunden, d.h. die Form *dafür* mußte gefunden werden" (S. 32).

[43] Ein Gedanke, der schon bei Hegel und später auch bei Gehlen vorkommt (vgl. dazu 5.2 & 6.3).

geben, wo Beziehungsglieder ohne Zwischenglieder verknüpft seien, und *indirekt* ist die Beziehung dann, wenn solche Zwischenglieder vorhanden seien. „Indirekt-direkt" soll dann jene Beziehungsart bzw. Verknüpfungsform genannt werden, „in welcher das vermittelnde Zwischenglied notwendig ist, um die Unmittelbarkeit der Verbindung herzustellen bzw. zu gewährleisten" (ebd.)[44].

Was heißt es positional, daß ein Lebewesen so existiert, daß die Beziehung zwischen ihm und der Umwelt von ihm *selbst vermittelt* wird? Dem so organisierten Lebewesen könne die Beziehung zur Umwelt gar nicht anders als direkt, unvermittelt vorkommen, weil es selbst im Mittelpunkt der Vermittlung stehe und diese bilde: es müsse „sich selber" dadurch verborgen sein (S. 36). Der Mensch sei in seiner exzentrischen Position also zentriert organisiert. Wie das Tier erlebt er die Beziehung zu den Dingen als direkt, obwohl bzw. gerade weil sie kraft seiner exzentrischen Position indirekt ist. Er lebe diese Beziehung wie das Tier direkt, *soweit* er wie das Tier der geschlossenen Lebensform unterworfen sei. Doch er weiß um die Indirektheit seiner Beziehung, die ihm als mittelbar gegeben sei (S. 36). Plessner lehnt die Sichtweise ab, wonach sowohl eine direkte als auch eine indirekte Beziehung bestünden. Eine solche Interpretation könne nur machen, wer die Identität desjenigen ignoriere, der im Zentrum der Vermittlung stehe, dieser wisse nämlich, daß er mit jenem, der wisse, identisch sei (ebd.).

Die Frage, die sich diesen Postulaten anschließt, betrifft die Dominanz der Direktheit und Unmittelbarkeit gegenüber Indirektheit und Vermittelteit (S. 37). Plessner verweist antwortend darauf hin, daß die vermittelte Beziehung des Tieres zum Umfeld nicht den Charakter der Mittelbarkeit besitzen könne, weil es zentrisch in dieser Vermittlung aufgehe und sich verborgen bleiben müsse. Dies sei beim Menschen anders: „Er bildet die Vermittlung zwischen ihm und dem Feld, geht aber nur restlos darin auf, sofern er auch noch in ihr steht. Er steht also darüber. Er bildet infolgedessen die Vermittlung zwischen *sich* und dem Feld. Die Sache ist nicht so, daß er, grob gesagt, ‚unten' wie das Tier die Vermittlung zwischen ihm und dem Feld bildet und ‚oben' getrennt davon ist, darüber steht, an der Vermittlung nicht beteiligt ist und sich gewissermaßen, wie es bisweilen im Traum geschehen kann, als einem Anderen zusieht. *Dann wäre er nicht der Andere*, wäre nicht er selbst, bildete nicht die Vermittlung zwischen *sich* und dem Feld *als* unmittelbares Aufgehen in der Beziehung" (S. 38). Die Situation des Menschen ist die der *Bewußtseinsimmanenz*: „Alles was er erfährt, erfährt er als Bewußtseinsinhalt und *deshalb* nicht als etwas im Bewußtsein, sondern außerhalb des Bewußtseins Seiendes" (S. 39). Das Subjekt bildet die Vermittlung zwischen sich und dem Objekt, damit es vom Objekt weiß, genauer betrachtet sei es das Wissen vom Objekt als Vermittlung zwischen sich und ihm. Der Vermittlungsvollzug vertilge den Menschen (als das „hinter" sich bzw. „über" sich stehende Subjekt) soweit, als er sich *als Subjekt* vergißt, „und die naive Direktheit mit der ganzen Evidenz, die Sache an sich gepackt zu haben, kommt zu stande" (ebd.). Wenn in diesem Prozeß nicht auch die Exzentrizität immer noch gegeben wäre, würde er den Wirklichkeitscharakter, die „Objektivität" verlieren und in diesem Sinne Tier sein, dem es durch seine Zentrizität nicht möglich sein könne, „Erscheinungen als Er-scheinungen" zu fassen. Das Tier nehme Bilder vielmehr ohne Objektivitätscharakter wahr (S. 40).

[44] Indirekte Direktheit (als vermittelte Unmittelbarkeit) sei demnach keine widersprüchliche Begrifflichkeit, auch wenn ihr die „analytische Logik nicht folgen" könne (ebd.).

Die Exzentrizität ermöglicht den Kontakt mit dem Realen und befähigt zur Reflexion. Dank seiner Exzentrizität wird sich das Lebewesen der Wahrnehmungsakte, der Wissensakte und des Bewußtseins bewußt, und, in der Folge, seiner unmittelbaren Beziehungen zu den Objekten. Der Mensch entdeckt seine Immanenz (S. 41). Der Haken daran ist gewissermaßen, daß der Wissende nun zu merken beginnt, daß der „Subjektpol nicht mehr in einem direkten Realkontakt" steht; notgedrungen verliere er das Vertrauen zum Bewußtsein, er „verzweifelt an der Akteridenz, an der Intentionalität, an dem Wert der Meinung, die das Bewußtsein in seinen Akten bekundet" (ebd.). Natürlich meine das Subjekt dennoch, die Wirklichkeit zu fassen und sie selber zu haben, aber das sei nur für das Subjekt richtig. Faktisch bewege es sich „unter Bewußtseinsinhalten, Vorstellungen und Empfindungen. Das Auge vergißt sich notgedrungen, wenn es sieht" (ebd.). Doch die Haltlosigkeit des Scheins der Unmittelbarkeit wird von der Reflexion bezeugt; dann steht die Evidenz des intendierenden Bewußtseins gegen die Evidenz des reflektierenden Bewußtseins. Immanenzlehre trete gegen Transzendenzlehre auf, und ein Interesse entwickelt sich, zu sehen, was richtig sei, Bewußtseinsidealismus oder Realismus – der Mensch wird gewissermaßen „theoretisch". Für Plessner geht sowohl die Verabsolutierung der idealistischen Interpretation der Immanenz als auch die realistische Leugnung oder Deutung derselben in die Irre; sicher sei nur, daß der Mensch durch seine Exzentrizität hier in Verlegenheit kommen *müsse*. Beides müsse falsch sein, sowohl die „monadologische Konsequenz", wonach jedes Bewußtsein zum Selbstbewußtsein erklärt werde, als auch die „naiv-realistische Konsequenz", die alles Bewußtsein zur direkten Berührung mit der Wirklichkeit mache (S. 42 & 43). Die erste Ansicht verdingliche das vermittlende Zwischen des Wissens zum „Bewußtseinskasten", aus dem es keinen Ausweg gebe, die zweite halte sich allein an den intentionalen Charakter der Wissensakte (wie die Phänomenologie).

Die Immanenz des eigenen Bewußtsein wird als die einzige Gewähr des Kontaktes zwischen Ding und Subjekt vorgestellt, gerade weil sie die Distanz zwischen Ding und Subjekt vergrößert – „Nur die Indirektheit schafft die Direktheit, nur die Trennung bringt Berührung" (S. 44). Mit der gewöhnlichen Vorstellung, die mit „abgedroschenen Anschauungen des Idealismus, Realismus und ihrer verschiedenen Mischformen" arbeite, sei diese Erkenntnis in ihrer scheinbaren Paradoxie freilich nur schwer zu begreifen (ebd.). Das zeige sich besonders am Aspekt der menschlichen Expressivität. Die Immanenz des Bewußtseins und Expressivität würden auf „demselben Sachverhalt der doppelten Distanz des Personzentrums vom Leib" (S. 45) beruhen. Mit dem Kastenmodell des Bewußtseins, wonach dessen „Wände" unser ganzes „Sein und Leben, Wissen und Wollen, Erkenntnis und Handeln hermetisch von der Außenwelt" abschließe, sei der Zusammenhang nicht zu sehen, aber auch ebenso wenig mit der Anschauung, welche sich das „Bewußtsein wie ein nur von den sinnlichen und geistigen Augen vorgeschaltetes Glas denkt oder wie einen Kasten, dessen bunter Inhalt Stoff unseres Wissens bildet, während unser emotionales Leben außerhalb des Kastens sich abspielt" (S. 45). Der Mensch läßt sich nicht in die Dichotomie des Zentripetalen (Wissen, Anschauen und Erkennen, und Kontemplation als Bewußtseinsinhalt) und des Zentrifugalen (Drang, Trieb, Tendenz, Wille, Entladung als Kontakt mit der Wirklichkeit) einteilen (ebd.). Die Theorie der vermittelten Unmittelbarkeit erlaube nicht nur ein Verstehen der scheinbaren Paradoxie des Realitätsbewußtsein aufgrund der Immanenz, sondern auch ein Verstehen der scheinbaren Paradoxie der „Adäquatheit der Äußerung als einer das Innere wirklich nach außen brigenden Lebensregung *und*

ihre wesenhafte Inadäquatheit und Gebrochenheit als Umsetzung und Formung einer nie selbst herauskommenden Lebenstiefe" (S. 46).
Durch seine Ausdruckshaftigkeit (Expressivität) ist es das Wesen des Menschen, das bei „kontinuierlicher sich erhaltender Intention nach immer *anderer* Verwirklichung drängt und so eine *Geschichte* hinter sich zurückläßt" (S. 51f.), denn jedes „Gewordene *als* Formgewordenes" kann ihm – und das ist immer Ausdruck seiner exzentrischen Position – nicht genügen. Nach dem „Gesetz" der natürlichen Künstlichkeit wurde das Schaffen als für den Menschen wesenhaft erklärt, doch aus „der ewigen Unruhe" allein ergibt sich noch keine Verschiedenheit und kein Fortgang (Geschichte), weil sich Intention und Erfüllung nicht entsprechen können, d.h. dem Menschen sind keine adäquaten Erfüllungen seiner Intentionen vergönnt. „Durch seine Taten und Werke, die ihm das von Natur verwehrte Gleichgewicht geben sollen *und auch wirklich geben*, wird der Mensch zugleich aus ihm wieder herausgeworfen, um es aufs neue mit Glück und doch vergeblich zu versuchen" (S. 52f.). Das Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit stoße den Menschen ewig aus der Ruhelage, in welche er wieder zurückkehren wolle – genau diese Grundbewegung sei es, die Geschichte ergebe (S. 52). Der historische Charakter menschlicher Existenz liege in der Expressivität begründet (S. 51).
In diesem Zusammenhang verweist Plessner auf die Sprache, die nach ihm zurecht am häufigsten als Wesensmerkmal des Menschen angegeben werde, nur sei „Sprache" eben zu eng für das, was den Kern ausmache, nämlich *Expressivität*. Freilich aber habe die Sprache eine besondere Stellung in der Schicht der Ausdruckshaftigkeit, da sie angebe, worauf Ausdruckshaftigkeit überall beruht: „...die Entsprechung zwischen der Struktur der Immanenz und der Struktur der Wirklichkeit – beide Zonen stellen vermittelte Unmittelbarkeit dar und zwischen beiden herrscht die Beziehung vermittelter Unmittelbarkeit – explicite" (S. 53). Das „exzentrische Zentrum der Person" als die „vollziehende Mitte der geistigen Akte" vermöge die Wirklichkeit, welche der exzentrischen Position entspreche, eben durch die Exzentrizität auszudrücken. „So laufen die Wesensbeziehungen zwischen Exzentrizität, Immanenz, Expressivität, Wirklichkeitskontakt in der Sprache und ihren Elementen, den *Bedeutungen*, auf eine überraschende Weise zusammen" (ebd.).

2.3.1.3 Der utopische Standort

Das „Gesetz" des utopischen Standorts bezeichnet den Umstand, daß die exzentrische Existenzform dem Menschen die Frage nach dem Sein auferlegt, d.h. die Frage „warum etwas ist und nicht lieber nichts" (zit. nach Brede 1989, S. 623). Die Exzentrizität bringt dem Menschen die Zufälligkeit des Daseins, seine „Nichtigkeit" und „Bodenlosigkeit" zum Bewußtsein – damit erwacht er zur „Idee des Weltgrundes, des in sich ruhenden Seins, des Absoluten oder Gottes" (Plessner 1982a, S. 55). Die Exzentrizität erlaubt keine „eindeutige Fixierung der eigenen Stellung" wie auch kein gesichertes Wissen über die Wirklichkeit, die seiner Exzentrizität entspricht. „Will er die Entscheidung so oder so – bleibt ihm nur der Sprung in den Glauben" (ebd.). Sie allein, die Religiosität verschafft dem Menschen ein Definitivum: „Das was dem Menschen Natur und Geist nicht geben können, das Letzte: so ist es –, will sie ihm geben" (S. 56). Glauben, so kann man hier mit Dürrenmatt formulieren, ist *in diesem Sinn* „Denkkapitulation", oder wie es Plessner selber poetisch ausdrückt: „Wer nach Hause will, in die Heimat, in die Geborgenheit, muß sich dem Glauben zum Opfer bringen. Wer es

aber mit dem Geist hält, kehrt nicht zurück" (ebd.). Die exzentrische Position und der Glaube stehen einerseits in „Wesenskorrelation" – unabhängig davon welches Bild sich der Mensch von Gott macht oder auch nur von sich (S. 60) –, auf der anderen Seite vermag der Mensch den Gedanken zu denken, die Idee des Weltgrundes, die Idee der *einen* Welt fallenzulassen. Die exzentrische Existenzform, das „Stehen im Nirgendwo" erzwingt auch den Zweifel an der göttlichen Existenz, am Grund für diese Welt und an der Einheit derselben. Doch „Atheismus ist leichter gesagt als getan" (ebd.). Einen ontologischen Gottesbeweis kann es in der Exzentrizität nicht geben, ohne daß der Mensch zugleich sein Wesen verlieren würde. Die exzentrische Position ist Vorbedingung dafür, „daß der Mensch eine Wirklichkeit in Natur, Seele und Mitwelt faßt", aber immer auch Grund der Erkenntnis ihrer Haltlosigkeit und Nichtigkeit. Das Absolute als Gegengewicht zur Exzentrizität läßt sich nur glauben. „Und solange er glaubt, geht der Mensch ‚immer nach Hause'", doch der „Geist (...) weist Mensch und Ding von sich fort und über sich hinaus. Sein Zeichen ist die Gerade endloser Unendlichkeit. Sein Element ist die Zukunft. Er zerstört den Weltkreis und tut uns (...) die selige Fremde auf" (S. 61).

2.3.1.4 *Kommentar:* Exzentrische Positionalität als Bildungsgrund

Makropoulos schreibt zu Plessners Anthropologie, die sich anbietet, monistisch mißverstanden zu werden, daß dieser sich entschieden „gegen die geschichtsphilosophischen Verfallskonzepte samt ihrer theoriegewordenen Trauer um den Verlust des einen Sinns und der einen unbezweifelbaren oder wenigstens unbezweifelten Wirklichkeit" gewendet habe (1997, S. 138). Plessner behauptet keine transzendentale Heimatlosigkeit, sondern die *konstitutive* Heimatlosigkeit des Menschen. Damit stellte er sich Makropoulos zufolge von Anbeginn gegen die verbreitete Heimatemphase seiner Zeit, aber zusätzlich auch gegen alle positiven Erwartungsbegriffe der klassischen Moderne. Plessners Plädoyer für den Geist ist ambivalent. Der Geist tut uns „die selige Fremde" auf, doch diese ist keine moderne Utopie – und zwar nicht nur nicht, weil sie nicht *modern* ist, sondern auch deshalb nicht, weil sie überhaupt keine *Utopie* darstellt. Das macht Plessner für den vorliegenden Zusammenhang und für die *spät*moderne Situation attraktiv. „*Diesseits der Utopie*" (vgl. 1974) ist die „selige Fremde" vielmehr ein bestimmtes Selbst- und Weltverhältnis, „kein Ort, sondern eine Disposition, und so nicht einfach das Andere, sondern ein bestimmter Modus des Eigenen" (Makropoulos, a.a.O., S. 140). Das Fremde „ist das Eigene, Vertraute und Heimliche im Anderen und als das Andere", und so das „Unheimliche" (Plessner 1974). Der Mensch erfährt sich nicht nur im Hier, sondern auch im Dort des Anderen. „Die Sphäre der Vertrautheit", schreibt Plessner in *Macht und menschliche Natur* (1981a), „ist also nicht von 'Natur' begrenzt und erstreckt sich (gleichsam außergeschichtlich) bis zu einer gewissen Grenze, sondern sie ist offen und erschließt ihm dadurch die Unheimlichkeit des Anderen. Von dieser Unheimlichkeit kommt der Mensch nicht einmal durch die Humanitätskonzeption los" (S. 193).
Wie Makropoulos ausführt, erschöpft sich das Plessnersche Unheimliche keineswegs im Bedrohlichen oder in der Freund-Feind-Beziehung, vielmehr entsteht es aus der *Relativität* der vertrauten Selbstkonstitution (a.a.O., S. 141). Als prinzipiell weltoffenes Wesen, als offene Frage findet sich der Mensch in einer „ontologischen Zweideutigkeit", in einer Lage, in welcher er die „Unergründlichkeit des Lebens" als *prinzipiell*

erfährt. Dieses „Stehen im Nirgendwo", seine exzentrische Lebensform, ermöglicht es dem Menschen, Bildungssubjekt zu sein. Die ontologische Ambivalenz des Menschen ist für Plessner eng mit seinem „doppeldeutigen Charakter des Psychischen" verbunden, welcher stets „zur Fixierung hin" und von der „Fixierung weg" drängt und so seinen *Ungrund*charakter bezeugt (1981). Keineswegs wird der Mensch nach Plessner erst neuzeitlich oder gar erst modern „ontologisch verunsichert". Die ontologische Verunsicherung oder Unbestimmtheit ist vielmehr die Basis der Möglichkeit bewußten Menschseins und hat für Plessner deshalb einen durchaus „positiven" Charakter. Denn Unbestimmtheit bedeutet Möglichkeit. In der „Relation der Unbestimmtheit zu sich, faßt sich der Mensch als Macht und entdeckt sich für sein Leben, theoretisch und praktisch, als offene Frage. Was er sich in diesem Verzicht versagt, wächst ihm als Kraft des Könnens wieder zu" (zit. nach Makropoulos, a.a.O., S. 142). Doch die ontologische Unbestimmtheit meint nicht, daß die realen Möglichkeiten ein beliebig großes Universum sind. Vielmehr meint das Mögliche immer nur das Situativ-Mögliche, da die Wirklichkeit des Menschen ebenso ein Stehen in einem spezifischen kulturhistorischen Kontext impliziert, welcher jedoch gewissermaßen kraft der menschlichen Exzentrizität als „künstlicher" Kontext, eben als mögliche, aber nicht notwendige Kultur „entlarvt" werden kann. Das Stehen im Nirgendwo meint die Lokalisierung des Menschen *zwischen* Wirklichkeit und Möglichkeit, *zwischen* Naturalismus und Konstruktivismus. Entgegen der scharfen Dichotomisierung von Wirklichkeit und Möglichkeit im „Diskurs der klassischen Moderne", so Makropoulos, plädiert Plessner im Grunde für eine „zweifache Selbstpositionierung", nämlich einerseits für eine „Selbstpositionierung zunächst innerhalb des klassisch-modernen Spannungsfeldes, gegen dessen dominante Konzepte definitiver Schließung des sozialen Möglichkeitshorizonts er die Offenheit der menschlichen Konstitution setzte" und für eine „Selbstpositionierung aber auch in Distanz zur radikalen Entgegensetzung von Wirklichkeit und Möglichkeit" (a.a.O., S. 143). Die „selige Fremde" sei deshalb mehr als nur eine polemische Pointe. Plessner zielt vielmehr auf eine „andere Politik der Wahrheit", wie mit Foucault gesagt werden könne, und mit welcher das klassisch-moderne Kontingenzbewußtsein gerade dadurch „entdramatisiert" werde, als sie „die wechselnden historischen Formen des Verhältnisses von Wirklichkeit und Möglichkeit aus dem 'anthropologischen Grundgesetz' der 'natürlichen Künstlichkeit' des Menschen" ableite, „in dessen Gefolge der ontologische Ort des Menschen im Nirgendwo der Unbestimmtheit, also mitten in der Spannung von Wirklichkeit und Möglichkeit" liege (S. 144).
Daß wir in der gedeuteten Welt nicht verläßlich zu Hause sein können, um es in den Worten Eugen Finks (vgl. 2.3.2) zu sagen, ist überhaupt der Grund der *elementaren Bildungsnot* des Menschen. Mit Plessner ergibt sich ein theoretischer Hintergrund bzw. ein Denken, das ohne Aufdringlichkeit, aber doch mit großer Bestimmtheit dazu auffordert, gegenüber Bildungs- und Erziehungsidealen, die scheinbar jede ontologische Irritation überwunden haben, skeptisch zu sein. Doch auch der spätmoderne Mensch, insbesondere aber der adoleszente Mensch verfügt über ein „ontologisches Resonanzorgan" (Hogrebe 1996, S. 97), welches die Frage nach dem Dasein am Leben erhält und das Leben selbst – besonders in der transzendenzlosen, scheinbar nachmetaphysischen Situation, in der es keine Garantien über das gemeinsame Gute gibt – beunruhigt. *Demokratische* Bildung und Erziehung hat mit diesen scheinbar fernen Erfahrungen mehr zu tun, als ein pädagogischer Oberflächenrealismus und Oberflächenoptimismus zu erkennen vermag, der es sich selbst verbietet, auch die düstere Sprache des In-der-Welt-Seins zu sprechen.

2.3.2 Eugen Fink: Koexistierende Freiheiten

In Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie kommt – lange vor der Debatte um die Postmoderne in Philosophie und Pädagogik – ein erziehungsphilosophisches Denken zum Ausdruck, welches die Einsichten in die „nihilistische" Situation der Nachkriegsmoderne, nämlich in den Verlust eines Gesamtsinns beim Übergang von „geschlossenen Gesellschaften" in „offene Gesellschaften" vielleicht am konsequentesten aufnimmt (vgl. Meyer-Wolters 1992). Das Finksche Denken, welches für den vorliegenden Zusammenhang von großer Relevanz erscheint, lehnt zwei Vorannahmen, welche auch für moderne Erziehungstheorie noch unangefochten gültig scheinen bzw. immer wieder implizit in Anspruch genommen werden, radikal ab: Erstens lehnt Fink die Ansicht ab, die ältere Generation wisse (besser), wie und in welcher Weise die jüngere Generation sich in rechter Weise selbst bestimmen soll, und zweitens verwirft er die Idee, wonach sich die Freiheit des Menschen erst in ihrer erwachsenen, d.h. vielfältig eingeschränkten Form, als „vollwertig" erweise, ja er verwirft die Idee, daß sich die Freiheit in ihrer (ontogenetischen) Entwicklung vom „Naturzustand" zum „Kulturzustand" in moralisch relevanten Kontrastbegriffen wie „höher" versus „niedriger", „unvollkommen" versus „vollkommen" oder „unterentwickelt" versus „reif" etc. angemessen beschreiben läßt (vgl. Meyer-Wolters 1997). Eine solche, pädagogisch eher ungewohnt radikale Sicht, die Fink in den 50er Jahren entwickelt, läßt vermuten, daß Erziehung hier entweder nichts mehr oder nun aber etwas ganz anderes zu bedeuten habe als unter moderner bzw. aufklärerischer Perspektive üblicherweise impliziert scheint, nämlich daß sich Erziehung formal nur durch eine Art „inverse Kausalitätsannahme" legitimieren kann. Danach bestimmen in die Zukunft projizierte normative Vorstellungen eines (womöglich gesamtgesellschaftlich) Guten und Richtigen, was in der Gegenwart gelten soll bzw. als erzieherische Tätigkeit legitim gelten darf. Erziehung ist so Instrument zur Erreichung bzw. Annäherung eines Gewollten und Gesollten und die ältere Generation muß ihre erzieherische Verantwortung gerade deshalb annehmen, weil sie mehr Macht und Wissen bezüglich Mitteln und Zielen verfügt und den zu Erziehenden damit (noch) nicht das gleiche Maß an (verantworteter) Freiheit zumuten kann.
Daß dieses Denken, so plausibel es immer noch erscheinen mag, unter „spätmodernen" Bedingungen problematisch geworden ist, daß sich dieses Problematischsein vor jeder soziologischen Modernediskussion anthropologisch begründen oder wenigstens beschreiben läßt – wiewohl es modern besonders aktuell wird –, und daß Erziehung deshalb nicht unmöglich wird, soll im folgenden an Finks Anthropologie und Bildungstheorie erläutert werden. Es soll, um es in den Worten Meyer-Wolters zu sagen, gezeigt werden, „daß eine Situation nicht nur vorübergehender Orientierungslosigkeit keineswegs das Ende der Erziehung bedeutet", auch wenn dies „unter der Optik der Tradition betrachtet, (...) die unausweichliche Konsequenz zu sein scheint" (1997, S. 208).

2.3.2.1 „Die Sitte lebt": Selbstdeutung und Weltdeutung

Die alte Ansicht, wonach der Mensch als ein „Sichzusichverhalten" existiert, die im deutschen Diskurs etwa von Tugendhat (1979), im angelsächsischen von Taylor (1985) hervorgehoben wurde, ist von Fink in den 50er Jahren systematisch ausgearbeitet worden. Der Mensch existiert „als ein *Sichzusichverhalten*" (1992, S. 172), d.h. er ist das „sich-selbst-deutende Lebewesen" (1970, S. 193), wobei die menschliche Selbstdeutung „immer zur Welt-Deutung, zu einer Gesamtauslegung unseres irdischen Aufenthalts" (S.195) wird, denn das „Geschöpf, das fragen kann und fragen muß, fragt nicht nach sich selbst allein, sondern zugleich auch nach dem Seienden, von dem es sich unterscheidet" (S. 90). Dabei kommt es jedoch zur „Urerfahrung des Menschengeschlechts, daß 'wir nicht verläßlich zu Hause sind in der gedeuteten Welt' – eine Urerfahrung, daß gültige, bleibende, unerschütterliche Wahrheit kein Eigentum des Menschen sein könne" (S. 91). Dies erinnert natürlich stark an Plessner: das Wesen, das kraft seiner exzentrischen Position einen Begriff ewiger Wahrheit entwickeln kann, kann diese selbst nicht „ergreifen", weder in bezug auf sich selbst, noch die Welt. Es gehört zum Wesen des menschlichen Daseins als exzentrische Position, daß es keine andere Wahl hat, als sich selbst auszulegen. Das besagt natürlich nicht, daß das Dasein „immer und zu allen Zeiten die gleiche Deutung seiner selbst vollziehen würde – die Deutungen wechseln und wandeln sich, und mit den Deutungen wandelt sich auch das sich darin verstehende Dasein selbst" (1979, S. 35)[45]. Das menschliche Dasein kann sich in diesen Orientierungsprozessen jedoch nicht selbst Sache sein, weil es im und als Verstehen lebt (1979, S. 34). „Erst mit dem Auftreten des Menschen in mitten der Dinge, erst mit dem Aufwachen seines Geistes bricht überhaupt der Unterschied zwischen 'An-sich' und 'Für-uns' auf. Was so als menschliches Dasein die Voraussetzung für diesen Unterschied bildet, kann seinerseits nicht gemäß diesem Unterschied behandelt werden" (S. 35). Meyer-Wolters faßt diesen Gedanken in folgende Worte: Der Mensch kann „für sich nicht Sache-an-sich sein, weil er in der Weise einer wissenden Befindlichkeit existiert, die durch ein gegenständliches Wissen von sich nicht erreichbar ist. Von außen betrachtet, kann der Mensch sich deshalb nie so erfassen, wie er sich von innen schon erlebt hat", der Mensch sei „für-sich (...) bevor er für sich an-sich sein kann" (1997, S. 210). Nach Meyer-Wolters versteht Fink das menschliche Dasein jedoch nicht im Heideggerschen Sinne, vielmehr zeichnet sich das menschliche Dasein nach Fink paradoxerweise zunächst dadurch aus, daß es sich selbst das bekannteste sei (1997, S. 209). So schreibt er in *Grundphänomene des menschlichen Daseins*: „Das menschliche Dasein ist uns das bekannteste, es braucht nie beigeschafft, nie aufgesucht zu werden; wir sind in es unmittelbar versetzt, wir können uns gar nicht in einen Abstand zu ihm bringen, uns ihm nicht nähern und uns von ihm entfernen; wir sind es ganz und gar selbst" (1979, S. 32). Mit dieser Formel wird nicht behauptet, daß sich der Mensch besonders gut kenne, sondern vielmehr daß die menschliche Selbstbekanntheit von *einzigartiger* Qualität ist (vgl. Meyer-Wolters, a.a.O., S. 209; 1992, S. 27-38). Diese besteht nach Fink darin – und das ist die Paradoxie –, daß sich der Mensch auf eine besondere Weise selber *nicht-bekannt* ist (Meyer-Wolters 1992, S. 31). *Bekanntheit als Nicht-Bekanntheit* ist der Grund des als Selbstauslegung existierenden Menschen. Der Mensch ist sich – und darin besteht seine Einzigartigkeit – als *Rätsel* bekannt, ohne welches er der Selbstauslegung gar nicht bedürfte. Dieses Sich-Rätsel-Sein ist nicht nur ein spezifisch menschlicher Selbstbezug als Nähe zu sich selbst, sondern auch der Grund des Sich-selber-*unheimlich*-Seins. Nur wie man wohnen kann, weil man die Unheimlichkeit der Welt kennt, so kann man sich nach Fink deshalb nahe sein, weil man sich konstitutiv fremd ist[46]. Ein sich selbst völliges Durchsichtigsein gehört nicht zum Wesen des Menschen, deshalb kann auch eine Gottheit dieses nach Fink nicht verstehen. So heißt es an einer der vielleicht schönsten Stellen bei Fink: „*Wir* haben eine Nähe zu unserem Dasein, worin wir unübertreffbar sind. Kein Gott kann das Menschenleben *von innen* erleben, auch nicht, wenn er Menschengestalt annimmt; er müßte denn aufhören, Gott zu sein, er müßte vergessen seine Allmacht, sein Allwissen; er müßte die Angst erleiden wie wir, unsere Freuden, unsere Leidenschaften, unsere Größe und unser Elend teilen. Er dürfte nicht unsere Gebrechlichkeit anziehen wie ein Bettlergewand und darunter den Glanz seiner Herrlichkeit verborgen halten; er müßte wirklich sterben wie wir, vernichtet werden – und nicht im Bewußtsein seiner göttlichen Unvernichtbarkeit insgeheim leben" (1979, S. 39).

Der Mensch als Dasein, das sich selbst das bekannteste ist, sich selber nicht zur Sache machen kann und nur als Selbstauslegung existiert, ist nach Fink letztlich nur als „Sucher und Frager" zu begreifen (1992, S. 23). Er besitzt eine ursprüngliche „Selbstoffenheit", die dem ichhaften Selbstbewußtsein oder der reflexiven Selbstthematisierung vorausgeht (1979, S. 32). Der Mensch spricht so immer in eigener Sache, ist immer Partei, und kann sich nicht von einem, seinem Leben entrückten Maßstab beurteilen (1970, S. 61). Jeder Mensch lebt zwar nur sein eigenes Leben, aber sagt etwas über das Menschenleben aus, und jeder Mensch hält sich für berechtigt, unabhängig von dem ihm zugemessenen Schicksal „über die menschliche Lage aus der Zeugenschaft seines Erlebens zu sprechen" (a.a.O., S. 193). Dabei könne man die Situation, in welcher man sich befindet, nicht überspringen, „man kann sie bestenfalls verwandeln, verändern, aber eben nur aus dieser Situation heraus" (S. 11). Es scheine zwar „bis zur Langeweile selbstverständlich zu sein, daß eben jeder nur aus seiner Lage heraus sprechen" könne, eben aus seiner Situation (1979, S. 44), aber seine Selbstdeutungen sind immer zugleich Weltdeutungen, welche sich – spätmodern – in ihrem sinnstiftenden Gehalt dramatisch verändert haben. Man könnte mit Fink vielleicht auch sagen, daß „das bittere Los der Sterblichen, daß sie nicht mit untrüglicher Sicherheit wissen, worin das wahre Glück besteht" (1987, S. 7), spätmodern von einem besonders verbreiteten Gefühl der (zumindest potentiellen) Sinnlosigkeit begleitet wird. „Der Sinn des Lebens-

[45] Wie Taylor (1996, vgl. 5.2.2.1) behauptet Fink ein nicht hintergehbares Motiv der Selbstinterpretation, welche den Menschen orientiert: „Wir wollen uns auskennen, wollen uns 'orientieren', um unseren Lebensweg planen zu können, suchen ein Verständnis unserer Lage, orten die Ortschaft unseres Daseins inmitten einer ungeheuren Welt. Solches Streben kann einen je verschiedenen Tiefgang haben und reicht von der alltäglichen Selbstbesinnung bis zur Philosophie" (1970, S. 55).

[46] In seiner teilweise sehr kräftigen und poetischen Sprache schreibt Fink zu diesem Doppelcharakter des Selbstbezugs: „Daß das menschliche Dasein am meisten mit sich bekannt ist, besagt keineswegs, daß hier nur die Ur-Vertrautheit des Lebens mit sich selber geschieht, daß hier die vertraute und vertrauliche Atmosphäre der Bodenständigkeit, des heimatlichen Gründens allein und ausschließlich vorherrscht. Vielmehr gehören zum Dasein als solchen die jähen Umbrüche ins Unheimliche, Grauenvolle, Rätselhafte, die Stunden, in denen wir uns fremder sind als Sirius, wo wir mit Angst und Entsetzen und dunkler Schwermut unser Hiersein und Daß-Sein erleben und bis ins Mark frieren" (1979, S. 36). Und: „Solche Fremdheit und Fragwürdigkeit eignet keinem Ding; nur die menschliche Existenz kann so vor sich selbst erschauern" (ebd.).

ganzen", so schreibt er, „ist uns entzogen, ja wir zweifeln vielleicht mit gutem Recht, daß es überhaupt einen Gesamtsinn habe" (1970, S. 180). Der vermeintlich frühere Daseinssinn werde vielleicht mit Wehmut und Neid betrachtet, „dabei setzen wir jedoch nicht voraus, die Menschen früherer Epochen hätten 'gefunden', was wir entbehren und vergeblich suchen" (S. 207). D.h. wir haben nach Fink ein Bewußtsein dafür, daß der Verlust oder das Fehlen des Gesamtsinns (oder eines vermeintlichen Gesamtsinns) die „reale" Situation des Menschen in der Welt adäquater darstellt als jede Variante eines solchen, deren Verlust (oder Fehlen) wir nur als Abstraktum, nicht aber als Konkretum bedauern.

Trotz dieses Wissens nehmen Menschen die gesellschaftliche Welt mit „einer Selbstverständlichkeit, die an Gedankenlosigkeit grenzt" (1970, S. 77), fast so hin, „als wäre sie 'Natur'" (S. 8). Alltäglich bewegen sie sich in ihren Selbst- und Weltdeutungen mit einer schlafwandlerischen Sicherheit. „Die Sicherheit unseres Alltags ruht auf ontologischen Grundbegriffen, ruht auf unserem Seinsverständnis, das unbewegt bleibt; aber die Unbewegtheit ist im Grunde nur eine Erstarrung, eine trügerische Ruhe, – ein historisches Petrefakt, eine in der Alltäglichkeit versandete Philosophie" (1992, S. 20). Während Konvention, Sitte und soziale Normen dem Alltag auch in moderner Situation Sicherheit verleihen, kommt die Bodenlosigkeit des modernen Menschen spätestens mit den dunklen Seiten des Lebens zum Vorschein. „Zwar stecken wir zumeist in fixen, institutionell ausgeformten Gemeinschaften – ehe wir nachdenken können; wir leben in organisierten Gruppen, die mit ihrer massiven Lebenslehre, mit ihren Dogmen und Ideologien den Prozeß der lebendigen Selbstverständigung gleichsam stillsetzen und niederhalten, der Sozialität eine starre Sinn-Ordnung verleihen. Und trotzdem bricht immer wieder in den Menschen die Frage, das Problem, die Verwunderung mit elementarer Gewalt auf und treibt uns aus allen Häfen und Sicherheiten hinaus aufs offene Meer" (1979, S. 41). Die „geistige Wirklichkeit des modernen Menschen [ist] durch eine tiefgreifende Skepsis gegen die herkömmlichen Sinndeutungen des menschlichen Daseins gekennzeichnet" (1970, S. 196).

Unter modernen Bedingungen kommt diese anthropologische „Konstante" auf prekäre Weise zum Ausdruck: „Hinter allen überlieferten 'Menschenbildern' ist gewissermaßen eine bildlose Fragwürdigkeit unserer Existenz aufgebrochen – wie noch nie zuvor" (ebd.). Dabei wird ersichtlich, daß die Bindung des Menschen an die Moderne ambivalent ist, „man ist weder 'naiv' genug, an einen Progreß der Menschheit als Menschheit zu glauben, noch romantisch genug, in der technischen Zivilisation eine 'Entartung', ein 'Unheil' zu sehen" (1987, S. 24). Die „nihilistische Skepsis unserer Zeit" erschüttert sowohl objektive Wertmetaphysik als auch metaphysische Theologie und Religion. Doch zurecht bemerkt Fink, daß der „Zweifel an diesen großen Sinnmächten der Vergangenheit (...) noch nicht ihre Beseitigung [ist]; sie sind nicht ausgeschaltet und verschwunden, sie bestimmen immer noch große Gruppen der menschlichen Gesellschaft, aber sie beherrschen nicht mehr das Gesellschaftsganze, sie sind zu partikularen Überzeugungen geworden, zu Teilmomenten im modernen Pluralismus" (1970, S. 209). Damit ist er einer Ansicht nahe, die Taylor als Kampf der „Hypergüter" beschreibt (vgl. 5.1.2.3); die spätmoderne Skepsis nährt sich nämlich nicht davon, daß es keinen Bezug zu Überlieferungen und metaphysischen Größen geben würde, sondern davon, daß diese nicht gesamtgesellschaftlich bestimmend mehr sein können und sollen, und daß es dem Individuum allein überlassen ist, sich in seiner Welt zu finden.

Mit großer Weitsicht erkennt Fink in seiner *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, daß die moderne Erkenntnis in den Verlust eines „Gesamtsinns" zu einem verstärkten Kampf von „Binnenzielen" führt: „Seit das Leben im ganzen sinnlos erscheint, werden die Binnenziele des Daseins endlos und reißen die menschliche Gesellschaft in eine unabsehbare Bewegung: in die Bewegtheitsform der freien Selbstproduktion" (1970, S. 142). Teilziele (der Lebensführung) ohne (erkannten) Gesamtsinn (des Lebens) sind aber letztlich weder verbindlich noch lösen sie die prinzipielle bzw. konstitutive „Heimatlosigkeit" (Plessner) des Menschen. „Das Leben des Menschen hat in unserer Epoche die 'Formel' verloren, die Zauberformel einer mantischen Praxis, die Erde und Himmel verknüpft und jeglichem Ding zwischen Himmel und Erde seinen rechten Ort zugewiesen hatte" (S. 180). Eine solche Sicht muß gerade auch das erzieherische Verhältnis problematisch machen: „Die grundsätzliche Gleichheit in der Lage der Erzieher und Zöglinge, die gemeinsame Ausgesetztheit in eine unverstandene Welt, in ein Labyrinth ohne den Faden der Ariadne, – diese Notlage ist die pädagogische Grundsituation unserer Zeit" (ebd.).

Es ist das Anliegen Finks, den zweigesichtigen Charakter aufklärerischer Traditionskritik hervorzuheben und jene oberflächliche Haltung des modernen Menschen zu kritisieren, dem scheinbar weder die Entzauberung der Welt noch die vielzitierte Orientierungslosigkeit Problem sind. Fink schreibt in *Natur, Freiheit, Welt* zum ersten: „Daß sie nicht nur den Aberglauben ausrottete und den Hexenwahn, daß sie zugleich damit die Dämonen und Götter aus dem Menschenlande vertrieb, macht die tiefe Zweideutigkeit der Aufklärung aus" (1992, S. 30). Und zum zweiten Punkt: „Wir kennen alle bis zur Langeweile diese pseudokritische Art moderner Kulturhistorie, die sich über allen Dogmatismus erhaben dünkt, weil sie an nichts mehr wirklich glaubt. Aber solche stagnierende Glaubenslosigkeit ist gerade das Gegenteil einer echten und radikalen Kritik. Wo der Nihilismus nicht mehr erlitten, wirklich erfahren ist als das glühende Eisen, das uns ins Mark brennt, wo er zur gekonnten Attitüde, zum Metier geworden ist, ist er die oberflächlichste und seichteste aller Haltungen" (S. 38). Der moderne Imperativ, ein *eigenes* Leben zu führen und sich seines *eigenen* Verstandes zu bedienen (Kant) bzw. auf seine „innere Stimme" zu hören (Rousseau), ermöglicht die Illusion, ein von den Selbst- und Weltdeutungen der anderen unabhängiges, gänzlich posttraditionales Leben führen zu können (vgl. 5.3.1). Doch „niemand steht allein in einer völligen Einmaligkeit dem Dasein und der menschlichen Welt gegenüber, er ist vielmehr als Einzelner in das menschliche Wesen eingesenkt und gibt davon Zeugnis. Jeder Mensch ist Daseinszeuge und existiert mit, gegen und für Andere" (Fink 1970, S. 60). Dennoch will man nicht „ein vorgekautes Leben" leben, „sondern das eigene, mag es auch bitter und schwer sein. Nicht ein gedeutetes Dasein zu übernehmen, das vorgegeben wird, – es selber zu deuten, dort zu wissen, wo man wissen kann, und dort das Dunkel zu ertragen, wo dem Menschen Einsehen verwehrt ist, das ist das allgemeine Pathos eines Denkens, welches sich nur auf das Licht der natürlichen Vernunft gründet" (S. 110f.).

Die Selbst- und Weltdeutungen des modernen Menschen sind vom Diskurs der Emanzipation geprägt, diese wird von Fink als gegen die „geschlossene Gesellschaft" gerichtet betrachtet, d.h. als „Sturmlauf gegen die Autorität der Überlieferung, gegen die Macht des Herkommens, gegen die selbstverständlich geltende Sitte, gegen Satzung und Brauch" (S. 111). Der 'Einzelne' versucht, sich vom „Gemeingeist" zu befreien, „der Botmäßigkeit der öffentlichen Lebensmuster zu entrinnen" (ebd.). Emanzipation

versucht, „an die Stelle der mythisch gebundenen gesellschaftlichen Sinnproduktion die freie Sinnerzeugung des Einzelnen zu setzen" (S. 112f.). Doch der Einzelne bleibt auch spätmodern auf die „Sinnproduktion" der Gemeinschaft verwiesen. „Eigenes Gutes" – um es mit Menke zu sagen (1996) – gibt es nur im mehr oder weniger ironischen Bezug auf „gemeinsames Gutes" (vgl. 5.3). Und wie das Dasein – als Selbst – ist auch die Gemeinschaft nach Fink durch ihr Selbstverständnis bestimmt: „Zu ihr gehört immer eine Auslegung ihrer selbst" (1987, S. 8). Diese Reflexion sei keineswegs eine „nachträgliche Zutat", sondern gerade das „Element, wodurch und worin die Gemeinschaft lebt" (ebd.). Die paradoxe Formulierung, die Fink an dieser Stelle in *Existenz und Coexistenz* gebraucht, bezieht sich darauf, daß die Gemeinschaft sich in ihrem Sinnentwurf vom Wesen der Gemeinschaft konstituiert (ebd.). Dies bedeutet jedoch nicht, daß der Sinnentwurf einer Gemeinschaft etwas homogenes oder unstrittiges wäre. Das Gegenteil ist *wesensmäßig* der Fall: „Seit es Menschen gibt, gibt es auch die strittige Gemeinschaft des Kampfes um den Sinn von 'Gemeinschaft'" (S. 144). Es gibt immer einen Streit um „die Methoden der praktischen Lebensbemeisterung, des rechten Umgangs mit den Mitmenschen, des erfolgreichen Verhaltens", schreibt Fink an anderer Stelle (1970, S. 55) und kann so zur Formulierung gelangen: „Die Sitte lebt" (S. 100). Eine Formel, die angesichts der überaus kritischen Modernediagnosen von Fink zunächst zu überraschen scheint. Auf den zweiten Blick zeigt sich, daß der Finksche Begriff der Gemeinschaft viel fundamentaler gebraucht wird als es etwa in der kommunitaristischen Debatte der Fall gewesen ist und noch ist (vgl. Kp. 5). Gemeinschaft meint zunächst die bloße Koexistenzform des Menschen, welche – selbst modern – nicht nur ein „Bund der Lebenden, nicht nur ein Miteinander von Zeitgenossen", sondern auch „zwischen den Lebenden und den Toten, den Gegenwärtigen und den Ahnen – und auch den Ungeborenen, den Künftigen" (1987, S. 22) darstellt[47]. Daran ändert auch eine entzauberte Welt nichts, denn auch in einer Welt ohne „Sakralwissen" (1970, S. 92) sind die Menschen in ihren Sinnproduktionen nicht beliebig frei. Im Gegenteil, Menschen können als Einzelmenschen vor allem modern nur „beschränkt originell" sein, um es mit Marquard zu sagen (1981). Weil das Sich-selbst-fragwürdig-Sein des Menschen bedeutet, daß er sein Leben nicht „ablebt wie sonst die lebendigen Geschöpfe der Natur, aufgeht und untergeht nicht fraglos wie sie, sondern zu Herkunft und Zukunft sich verhält" (Fink 1970,, S. 57), hat der Mensch – besonders modern – keine andere Wahl als sich zu verständigen, damit er überhaupt eine Chance hat, sinnhaft leben zu können. Er braucht „Auskünfte über den Zweck seines Hierseins, seine Aufgabe, seinen Stand inmitten der Natur" (S. 57). Dazu ist es phänomenal unbedeutend, wie wissenschaftlich oder nicht, wie sakral oder nicht die Vokabulare sind, die er sich in der Kommunikation mit den Mitmenschen aneignet. Diese Kommunikationen um Sinn (oder fehlenden Sinn) – und mögen sie modern noch so skeptisch und heterogen sein –, nennt Fink „Lebenslehre". In den Worten Meyer-Wolters: „Lebenslehre kann man näherungsweise verstehen als in Worten, Lehren, Handlungen, Entscheidungen, Sitten, Gebräuchen, Moralen, Gesetzgebungen, Institutionen, Stadt- und Staatsverfassungen (vorläufig) sich ausdrückende *Daseinsauslegung*" (1997, S. 216, kursiv R.R.). Deshalb *ist* Gemeinschaft Lebenslehre. „Die Lehre als die existierende und in die Unruhe der Existenz getauchte *Interpretation des Daseins* ist die wesentliche Seinsweise der menschlichen Gemeinschaft" und: „Die Polis ist Stätte der

[47] Vgl. dazu auch Finkielkraut (1999).

Lehre" (Fink 1987, S. 44). Dabei ist sich Fink bewußt, daß die in diesem Sinne politische Existenzweise modern weder erzwungen werden noch einfach vorausgesetzt werden kann: „Es ist leicht möglich, daß jeder von uns allein bleibt, dann nämlich, wenn wir nicht gemeinsam fragen und gemeinsam denken und uns von den selben Problemen berühren lassen" (1987, S. 31). Das Problem einer „modernen Lebenslehre" besteht in der Fink-Interpretation Meyer-Wolters darin, daß sie sich nicht mehr als „gestiftet" begreifen kann, „sondern selbst in den Horizont radikalen Freiseins einrückt" (a.a.O., S. 216). Damit breche nicht eine bestimmte Legitimation zusammen, „sondern der Legitimationshorizont selbst, ohne daß etwas anderes an seine Stelle" tritt (ebd.)[48]. Moderne Lebenslehre, wenn sie denn noch so genannt werden soll, ist somit von radikalem Zweifel durchsetzt. Damit verschärft sich das Problem der „Lebensanleitung", d.h. der Erziehung (vgl. Meyer-Wolters, ebd.).

2.3.2.2 Beratung und Notsituation

Was mit „Die Sitte lebt" gemeint ist, zeigt sich exemplarisch am Begriff der „Beratung" und noch stärker jenem der „Fragegemeinschaft" (vgl. 2.3.2.3). Der Finksche Begriff der *Beratung* bzw. der *Beratungsgemeinschaft* hat mit jenem für den Kontext der Erziehung gedachten Begriff der *Fragegemeinschaft* wesentliche Grundzüge gemeinsam (vgl. Meyer-Wolters 1997, S. 217). Beratung ist eine Kommunikationspraxis der Gemeinschaft, die in bestimmten Notsituationen stattfindet, sich auf Zukünftiges bezieht und sich letztlich immer als sinnhafte Daseinsverständigung entpuppt. „Alle Beratung bezieht sich auf Künftiges und auf Mögliches, jedoch nicht auf solches, was in seiner Künftigkeit und Möglichkeit bereits festliegt, sondern das durch uns inskünftig zu Verwirklichende" (1970, S. 188). Beratung meint im Sinne Finks nicht etwa eine ratgeberische Praxis z.B. professioneller Art, in welcher eine wissende Seite einer hilfesuchenden Partei Anleitungen der Problemlösung vermitteln will, vielmehr meint die Beratungssituation die Redepraxis aller von einer gemeinsamen Not betroffenen Personen. Ein Kollektiv versucht, in der Not das „Notwendende" zu finden. In dieser Redepraxis, d.h. in der prinzipiellen Symmetrie der „Notleidenden" bzw. der von einer potentiellen Not Betroffenen, offenbart sich die mögliche Freiheit der Beratenden, so daß Fink formulieren kann: „Die Beratung ist jene sonderbare Vernunftform, die Aristoteles die Phronesis nennt, das Erwägen und Durchdenken des Zu-Tuenden als eines Freiheitsprojekts" (1970, S. 213).
Die „praktische Selbstverständigung einer kollektiven Freiheit" ist eine *erfinderische* Freiheit und nur in dem Masse möglich, in welchem eine unbewußte oder verdeckte Sinnproduktion nicht mehr mythisch – oder anders tabuisiert – gebunden ist (ebd.). Die Beratenden, welche Fink in dieser Situation „Freiheiten" nennt, „sind einander aufgeschlossen und zugewandt, sind im politischen Streitgespräch vereinigt und vollziehen den kollektiven Klärungsprozeß der Selbstverständigung des gemeinschaftlichen Willens. Eine *Ko-Existenz von Freiheiten* im wechselseitigen Umgang miteinander kommt zu einer Willensbildung im Durchdenken einer praktischen Lage, ihres Notcharakters und eines Entwurfes der notwendenden Tat. Die Beratung endet im Beschluß und Entschluß" (1970, S. 190). In der Beratung manifestiert sich, mit anderen Worten, eine Anerkennung der „mitmenschlichen Freiheit", sie ist ein „Umgang von Freiheiten mit-

[48] Diese Diagnose tönt freilich sehr „Lyotardisch".

einander" (ebd.), was, wie weiter unten gezeigt wird, keineswegs das Herausbilden von Führungsrollen ausschließt. Die Symmetrie der Beratenden bezieht sich weder auf ein gleiches Maß des Verstehens oder der Ratlosigkeit noch darauf, daß die Not für alle das Gleiche bedeuten würde, sondern einfach auf den potentiell gleichwertigen Gebrauch der Freiheit, wiewohl es „eine unrealistische Auffassung" wäre, zu glauben, daß „alle Menschen (...) von ihrer Freiheit einen wirklich freien Gebrauch" machen würden (S. 191). Freiheit sei vielmehr den meisten eine Last. Freiheit versteht Fink als Sinnproduktion in der Beratungssituation: unter dem Druck der Not „erfindet" die praktische Vernunft das Not-Wendende (S. 211)[49].

Es entspräche allerdings einem Mißverständnis, die Beratung sensu Fink in die Nähe des Ideals des herrschaftsfreien Diskurses sensu Habermas oder Apel zu bringen. Meyer-Wolters betont, daß die „Beratung als Notlösung keinerlei Ähnlichkeiten mit einem herrschaftsfreien Diskurs" aufweist (1997, S. 218). Die Autorität der Beratungsgemeinschaft ist nicht jene des besseren Arguments, sondern jene der *praktischen Entschlossenheit*, „die nicht dem zufällt, der am vernünftigsten argumentiert, sondern dem, der angesichts der Unberechenbarkeit der Situation den glaubwürdigsten Mut zum Wagnis zeigt und dadurch die Unentschlossenen und Unentschiedenen mitreißt" (ebd.). In den Worten Finks: „Was eine solche 'Autorität' als Mut zur praktischen Entschlossenheit von der Autorität eines Sachverständigen, dessen Sachverstand auf theoretischer Erkenntnis beruht, stark unterscheidet, ist, kurz formuliert, dies: die Autorität des Täters, der führend seinen Gefolgsleuten vorangeht, schließt die Betroffenheit durch die gemeinsame Notlage nicht aus, sondern gerade ein, während die Autorität des Sachverständigen ein Überhobensein über die Notlage besagt." (1970, S. 186). Ein weiterer Unterschied zwischen Beratungsgemeinschaft und diskursiver Kommunikationsgemeinschaft erscheint noch bedeutsamer. Aus der diskursethischen Perspektive könnte geargwöhnt werden, daß in der Beratungsgemeinschaft schließlich nicht Überzeugungs-, sondern Überredungsprozesse ausschlaggebend sind. Obwohl die diskursethische Diskussion nur in Ansätzen angelaufen war, als Fink seine *Lebenslehre und Erziehungswissenschaft* abgeschlossen hatte, benützt er eine Argumentation, welche die ganze Diskussion um die Unterscheidung zwischen „wahrem" und „falschem" Konsens anfangs der 70er Jahre sehr befruchtet hätte: „Weder der Überredende noch der Überredete haben die objektive Wahrheit von einem Sachverhalt vor ihren Augen, – beide stehen in der gemeinsamen Notlage, die es durch einen besonnenen und gut erwogenen Willensentschluß zu wenden gilt" (1970, S. 191). Das heißt nun für die Überredensproblematik: „Wer überredet wird, wird – streng genommen – nicht getäuscht; denn der Überredende weiß ja genau so wenig, wie die Zukunft entscheiden wird; auch er wagt und spielt mit dem Einsatz seiner Existenz, aber er will und will wirklich; die Entschlossenheit seines Willens bewirkt im co-existenten Willen des schwächeren Mitmenschen die Gefolgschaft" (191f.). Diese Bestimmungen der Beratungsgemeinschaft lassen dieselbe in einem gewissen Sinne wesentlich „politischer" erscheinen als die hoffnungslos überhöhten Beschreibungen des idealen Diskurses, auch wenn letztere nur als Regulative fungieren sollen (vgl. Reichenbach 1994).

[49] Die Bereiche, in welcher Beratungen im Sinne Finks stattfinden, sind etwa Politik, Moral, Technik und Erziehung, also Bereiche praktischer Probleme, „die durch eine reine Theoria nicht normiert werden können" (a.a.O., S. 187).

Beratung meint im Sinne Finks eine „erfinderische Vermittlung" von Tradition und neuem Problem bzw. neuer Situation, für welche die Tradition keine „Lösung" weiß (vgl. Meyer-Wolters 1997, S. 218f.). Ihr Ziel ist es, „in einer unter der Optik der Tradition auswegslosen Situation Handeln dennoch zu ermöglichen" (S. 219). So wandeln sich die Bezüge zur Tradition und dadurch diese selbst. Es ist nicht möglich bzw. bloße Illusion, das Notwendende ohne irgend einen Rekurs auf traditionale Wissensbestände – quasi ex nihilo – zu erfinden. Die Sitte *lebt* genau deshalb, um es paradox zu formulieren, weil sie sich in bestimmten Situationen als hilflos erweist und deshalb neu hinterfragt und interpretiert werden muß. Tradition wird damit zum Projekt, um es mit Meyer-Wolters zu formulieren, der in bezug auf die Normalisierung einer nun permanent „verunsicherten" Tradition schreibt: „Die Situation Not lösender Vermittlung von Tradition und neuer Problemsituation ist unter neuzeitlichen Bedingungen keine Ausnahme mehr, sondern der Normalfall; die Tradition ist nicht mehr der feststehende Bezugspunkt der Beratung, sondern selbst immer neu zu sicherndes Projekt" (a.a.O., S. 219). Beratung beinhaltet in diesem Sinne immer eine kollektive Selbstinterpretation. Zu fragen ist nun in bezug auf Erziehung, ob diese „in der modernen Existenzsituation des Menschen eine Beratung bedeuten kann, wo Sachkundige und Sachverständige aufgrund eines erworbenen und erlernten 'theoretischen Wissens' andere Mitmenschen, denen solches Wissen fehlt, gewissermaßen über vorhandene Möglichkeiten für freie Entscheidungen 'belehren' und als Ratgeber über der Notlage der Ratsuchenden stehen, – oder ob Beratung in einem anderen Sinne gefaßt werden muß" (1970, S. 182). Daß letzteres nach Fink der Fall ist, wird damit schon angetönt.

2.3.2.3 Erziehung und Freiheit: Die intergenerative Fragegemeinschaft

Während die Polis im Grunde die Stätte der „diskursiven" Hinterfragung und Neubestimmung der Lebenslehre ist, so ist Erziehung der Ort der Lebenslehre selbst. Erziehung ist ein Ur-Phänomen der menschlichen Gesellschaft (Fink 1970, S. 16), sie wird als eine soziale Pflicht der Gesellschaft verstanden, „weil nur auf ihr der Bestand der sittlichen Welt in der Abfolge der Generationen beruhen kann" (S. 17). In diesem – sittlichen – Sinne kann erziehen und erzogen werden nur „ein Lebewesen, das als Selbstverhältnis existiert, das seiner Substanz nach 'geistig' ist" (S. 231). Wenn aber Erziehung mehr als „Dressur" ist, nämlich ein „Umgang von Freiheit mit Freiheit", dann bedarf es – Fink zufolge – einer „gemeinschaftlichen Verständigung über den menschlichen Lebenssinn" (S. 99), dann ist Erziehung „lehrhafte Selbstverständigung des Daseins" (S. 54). Die Sache der Erziehung ist die Lebenslehre. Als solche Fundamentalkategorie hat sie mit der „wissensautoritativen Beratung, wo Wissende Unwissende belehren und mögliche Wege aufzeigen – und es dabei nur der Freiheit der Belehrten überlassen, ob und wie sie von solcher Beratung Gebrauch machen wollen" (S. 185) –, nichts zu tun. Die starke Behauptung Finks geht dahin, daß Erziehung als Lebenslehre modern nicht mehr autoritativ ausgeübt werden könne, „wenigstens nicht in einer geistig verantworteten Weise" (S. 196). Die ErzieherInnen könnten sich zu den zu Erziehenden nicht mehr wie „absolut Wissende zu noch Unwissenden" verhalten, „denen aber vermittelst der Erziehungstätigkeit die absolut gültige Lebensverfassung vermittelt werden soll" (ebd.). Dennoch bleibt Erziehung eine Gemeinschaftshandlung einer „Sinn-Produktion" im Wechselbezug „zweier Lebensalter", nur eben in einer Situation, in welcher kein „intaktes Kulturgehäuse" gegen die „tiefe Fragwürdigkeit von

Welt und Leben" abschirme (S. 214). Insofern sei eine „erzieherische Not" zu konstatieren, die, um es positiv zu wenden, zum bewegenden Motiv dafür werde, „daß das Menschtum nicht in einer einmal verstandenen Welt sich so einrichtet, daß die Sinnfrage einschläft" (S. 62). Das Faktum der Erziehung als einer anthropologischen Konstante erfordert immer neue Sinnvergegenwärtigungen. Natürlich ist Sinnbildung nicht nur Erziehungssituationen vorbehalten, aber in diesen scheint sie unausweichlich, denn erzieherische Handlungen haben nicht nur Sinn, sondern auch *den Sinn der Sinnvergegenwärtigung* (S. 99). Auch der Nachvollzug von Sinn ist Sinnproduktion. Fink leugnet nicht, daß es autoritative Beratung im Erzieherischen geben könne, daß ErzieherInnen über eine „feste Gesamtsinndeutung des Daseins in einer Gesellschaft" verfügen und verständnisvoll auf die Schwierigkeiten und unbewältigte Lebensprobleme der ihnen Anvertrauten eingehen können, doch Beratung in diesem Sinn ist für Fink „nicht das erzieherische Grundphänomen" (S. 197).

Eine „erzieherische Beratungsgemeinschaft" ist etwas anderes, es ist eine bestimmte Frage-Situation im „Wechselanblick der Lebensalter" (S. 215), welche Fink (intergenerative) „Fragegemeinschaft" nennt. Der Begriff könne harmlos und radikal verstanden werden (S. 199). *Harmlos* ist die Fragegemeinschaft etwa in jenen Erziehungs- oder Unterrichtssituationen, in welcher die erziehende oder unterrichtende Person Fragen bei gleichzeitigem Wissen um die richtige(n) Antwort(en) stellt, z.B. Fragen, um den Wissenstand zu kontrollieren. Harmlos ist Fragegemeinschaft insofern also als in ihr keine „wahrhaftigen Fragen" gestellt werden, als Inszenierung einer „Erarbeitungsdidaktik" oder einer „moralisierenden Unterrichtung". *Radikal* ist sie durch eine gemeinsame Notlage des Nichtwissens und Nichtverstehens. In diesem radikalen Sinn versteht Fink die Fragegemeinschaft der Moderne. „Die Erzieher haben keine Sinnwelt voraus, in welcher das Menschenleben zureichend gedeutet und darin auch das Erziehungsgeschäft selber erhellt wäre – und die Kinder und Jugendlichen haben keine ältere Generation vor Augen, an der sie sehen könnten, wie man das Leben bemeistert und welches die guten Vorbilder der Lebensführung sind. Erzieher und Zögling stehen in der gleichen Not, doch auf verschiedene Weise" (S. 201). Der moderne Pluralismus lasse einen „naiven 'Dogmatismus'" gar nicht zu. In dieser Lage müßten sich „Erzieher (...) eingestehen, daß sie nicht weniger als ihre Schützlinge und Zöglinge unwissend über den wahren und gültigen Sinn des Menschenlebens" sind (S. 198). Je „echter dieses Eingeständnis vollzogen wird, desto 'unmöglicher' mag ihnen das Erziehungsgeschäft erscheinen. War es immer schon eine bedenkliche Sache, so wird es nunmehr fast absurd" (ebd.).

In bezug auf diese moderne „Notlage" sind die ErzieherInnen und die zu Erziehenden auf gleichwertige Weise frei. Zwar räumt Fink zunächst ein, daß es sich hierbei um „eine Co-Existenz von Freiheiten ganz besonderer Art" handele, „nämlich um Co-Existenzverhältnisse von entfalteter und noch zu entfaltender Freiheit, – von mündiger, selbstmächtiger und selbstverantwortlicher Freiheit zu unmündiger Freiheit, die noch nicht über sich verfügen, noch über sich selbst bestimmen kann" (S. 202). Doch gleichzeitig ist es für ihn fraglich, „ob 'Freiheit' überhaupt 'wächst'" (S. 203). Die Sinnverständigung in der intergenerativen Fragegemeinschaft bedeutet nicht etwa, daß die Differenz der Lebensalter übersprungen werden kann, aber als Sinnproduzenten stehen die Kinder und Jugendlichen den Erwachsenen in nichts nach, und sind insofern in gleichwertiger Weise frei. „Die Kindheit ist eine in sich vollgültige Weise, das

menschliche Dasein zu erleben, steht an Innigkeit und Sinnmacht nicht hinter den anderen Lebensalterstufen zurück" (S. 205)[50].

An dieser Stelle sei die Bedeutung der Fragegemeinschaft als Ort der Erziehung im wesentlichen in Anlehnung an Meyer-Wolters Fink-Rezeption (1997) verdeutlicht, der das Finksche Gedankengut m.E. „griffiger" vorstellt als Fink selber. Traditionell, so Meyer-Wolters, werde das Verhältnis von Erwachsenen und Heranwachsenden durch ein „Gefälle der Erfahrung, des Wissens und Könnens, der Urteils- und Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft" bestimmt (S. 220). Während Erwachsene in den meisten Dingen besser Bescheid wissen als Kinder, ist dies Fink zufolge in bezug auf den Sinn des Lebensganzen nicht mehr vertretbar, da „auch die Erwachsenen – gegen das Vertrauen, das die Kinder vielfach noch in sie setzen – die Bestimmung des Menschen nicht kennen und bei ihren Versuchen einer verantwortbaren Selbstbestimmung unsicher sind" (ebd.). Zusätzlich verneint Fink den traditionellen Gedanken radikal, wonach die Differenz vom Kind und Erwachsenem „zugleich eine Differenz von unentwickelter Vernunftfreiheit und entwickelter Vernunftfreiheit" ist (ebd.). Für Fink seien die kindliche Freiheit und die Freiheit der Erwachsenen zwar nicht das gleiche, aber die je eigentümliche Ausprägung der Freiheit ließen nach ihm auch nicht auf zunehmende Grade der Freiheitsentwicklung schließen: „Eine Entscheidung über die wahrere Form der Freiheit ist nicht möglich, da wir die wahre Form der Freiheit nicht kennen" (ebd.). Meyer-Wolters verdeutlicht diesen Gedanken Finks mit Bezug auf und Differenz zu Kant. Fink würde Kant in dessen Ansicht zustimmen, wonach die menschliche Freiheit zunächst in einer „Naturform" auftrete, nämlich als „Willkürfreiheit, pures ungerichtetes Wollen", welches durch Erziehung in eine „Kulturform" verwandelt werde, in eine vergesellschaftungsfähige Freiheitsform, da Freiheit nur in „Koexistenzbezügen existieren muß" (S. 221). Diese Diziplinierung zeige dem kindlichen Wollen die Grenzen am Wollen anderer Menschen (ebd.). „Ziel der Bildung der Freiheit durch Erziehung, auch hier würde Fink mit Kant übereinstimmen, ist es, sie wirkmächtig zu machen. Dies kann nur um den Preis ihrer vielfachen Einschränkung gelingen und ist doch unumgänglich, um ihre reale Existenz zu sichern" (S. 222f.). Fink würde Kant jedoch nicht folgen „in der Annahme, daß der immanente Sinn der Selbstbestimmung des Menschen die uneingeschränkte Selbstbestimmung des menschlichen Wollens durch die Vernunft ist" (S. 223). Diese Sicht sei im Sinne Finks bloß

[50] Fink lehnt jedoch sowohl eine autoritative Erziehung als Lebenslehre als auch eine „sentimentalistische Pädagogik" ab: „Der autoritative Erzieher überschätzt sich und der sentimentalistische das Kind" (S. 222). Im letzteren Fall werde das Kind nicht als „Freiheit" gefaßt, „sondern als sich organisch entfaltendes Naturwesen, das blumenhaft aufgeht und eben nur gehegt und gepflegt werden müsse" (ebd.). Erziehung sei jedoch nicht nur Vorbereitung, sondern auch Jetztsein, Zusammenspiel von alt und jung. „Die sentimentalistische Pädagogik vom Kinde aus operiert immer wieder mit dem Gedanken einer biologischen Entfaltung, einer organischen Auswicklung zunächst keimhaft eingewickelter Strebungen, Anlagen und Fähigkeiten. Pflegerisch wie ein Gärtner oder Landmann soll der Erzieher die zarte Seelenpflanze behandeln, so wenig wie möglich eingreifen und sie nur in die günstigen Bedingungen für das rechte Wachstum bringen. Die antipodische Vorstellung dazu ist eine Erziehungsart, die Forderungen an den bildsamen Zögling stellt, ihn nach einem anerkannten, in der Gesellschaft und Kultur bestehenden 'Menschenbilde' formen will und nicht vor eingreifenden Maßnahmen zurückscheut" (S. 216). Nicht nur seien beide Sichtweisen – modern – abzulehnen, an früherer Stelle schreibt Fink provokant: „Doch wäre vielleicht einmal zu prüfen, ob das Erzieher-Zögling-Schema im echten Sinne 'elementar' ist" (S. 52).

eine mögliche Option menschlicher Selbstbestimmung, mehr nicht: „Ob sie die richtige und endgültige ist, ist nicht entscheidbar" (ebd.). Da es keine Hoffnung darauf gebe, daß die Selbstbestimmungen auf eine „endgültige und zudem noch wissbare Bestimmung des Menschen zulaufen", diese vielmehr endlose Aufgabe seien, gibt es für Erziehung „jenseits historisch faktischer Normen" keine „verbindlich leitende Norm" (ebd.).
Die intergenerative Fragegemeinschaft ist als die spezifische Erziehungsaufgabe zu verstehen, welche sich aus den beiden Elementen ergibt, die Meyer-Wolters die „Gleichwertigkeit von kindlicher und erwachsener Freiheit" und das „Fehlen eines verläßlichen Maßstabs der Selbstbestimmung" nennt (ebd.). Anders als in der Beratungsgemeinschaft wird in der Fragegemeinschaft nicht über die (unsichere) Zukunft entschieden, sondern über die „Tradierung der Lebenslehre": „In einer Situation, in der die Tradition nicht schon deshalb wert ist, tradiert zu werden, weil es sie gibt, stellt sich auch bezogen auf die vielfältigen Bestände der Tradition das Wahlproblem" (ebd.). Die Rechtfertigung von Traditionsbeständen könne weder durch Rückgriff auf ihren (vermeintlichen) Bildungsgehalt unter der Optik eines bestimmten Bildungsideals geschehen noch nur stellvertretend allein durch die Erwachsenen. Nicht das Ideal gebe den Maßstab vor, mit welchem Bildungsinhalte beurteilt würden, sondern vielmehr würden in der (spätmodernen) Situation Inhalte auf die ihnen impliziten Ideale hin befragt: „In der prüfenden Übernahme von Tradition wird so explizit nachvollzogen, welche Bestimmungen konkrete Menschen sich in der Vergangenheit gegeben haben und weshalb die Erwachsenengeneration bestimmte Bestimmungen faktisch favorisiert und andere nicht." Dabei wird im „Nachvollzug verschiedener Bestimmungsversuche (...) zugleich in das Bestimmen eingeübt" (S. 224). Gemeinsam müsse und könne eine solche Entscheidungspraxis nur sein, wenn nicht von einem überlegenen Erwachsenenwissen und von der Gleichwertigkeit der kindlichen Freiheit ausgegangen wird. „Das Kind", so Meyer-Wolters an anderer Stelle, „ist vollgültige Freiheit ebenso wie der Erwachsene. Es erfährt aber erst allmählich die Endlichkeit seiner Freiheit"(1992, S. 233). Die Erfahrung der Endlichkeit der menschlichen Freiheit faßt Meyer-Wolters als Prozeß der Selbsterfahrung der Freiheit, so daß er sagen kann, die Freiheit erfahre sich in dem Maße, wie sie auf *Widerstand* stößt. Die Selbsterfahrung der Freiheit ist also zunächst wiederholte Erfahrung des Scheiterens und die „'Entwicklung' der kindlichen Freiheit" werde verfehlt, wenn sie als kontinuierliche oder stufenweise Ausweitung des Willensspielraums der Freiheit angesehen werde (ebd.). Die Erfahrung des Scheiterns kann nicht erspart werden: „Sie ist der Weg der Selbsterfahrung der Freiheit als Einsicht in sich selbst, als Not der Verfassung ihrer Verfassungslosigkeit, als Erfahrung, daß sie als inkarnierte Freiheit immer bedingt ist durch Umstände, die sie nicht selber setzt, und daß sie sich selbst dort, wo sie als herstellende Freiheit wirklich Neues schafft, auf Dauer nicht alle Möglichkeiten offen halten kann, sondern immer wieder eine bestimmte Möglichkeit wählen und sich damit binden muß – ohne damit allerdings die Not ihrer Ungebundenheit endgültig abgewendet zu haben" (ebd.). Erziehung, so das Fazit, sei deshalb „notwendig immer auch ein Scheiternlassen der kindlichen Freiheit umwillen dieser Selbsterfahrung der Freiheit" (S. 234).

Die produzierende Freiheit, die außerhalb ihres Gebrauchs nicht existent ist und deshalb weder ein Vermögen noch ein Zustand ist (Fink 1970, S. 123), diese *nichtsouveräne* Freiheit, die darin besteht, das Notwendende zu erfinden, wirkt sich nach

Fink nicht nur in der politischen Verfassung aus, der Lebensordnung, den gesellschaftlichen Institutionen, sondern ist als „Produktion von Lebenssinn" das „wahre Element aller Menschenerziehung". (S. 217). Das Wesentliche der Erziehung ist die Co-Existenz von Freiheiten, „nicht das Zusammenleben von naturhaften Lebewesen oder von intelligenten Verstandeswesen" (ebd.). Deshalb geht es der Erziehung nicht „um ein bloßes Vorleben und Nachleben, auch nicht um eine Vermittlung von theoretischen Kenntnissen (...) allein und ausschließlich, sondern um eine gemeinschaftliche Praxis des menschlichen Existierens, um das Bewohnen einer Sinnwelt, die entweder aus der geschichtlichen Tradition aufgenommen, anverwandelt und weiter überliefert wird – oder die in einer urspünglichen Weise schöpferisch erzeugt wird" (ebd.). Freiheit ist ein produktiver Akt, sie „findet nicht, sie erfindet" (S. 209). Erziehung, so kann man mit Fink schließen, ist eine besondere „Praxis der Freiheit", um hier einen zentralen Begriff bei Arendt vorwegzunehmen (vgl. 4.2.1), d.h. sie ist im Kern immer auch eine Einführung in jene menschliche Kommunikationsform, die das „Politische" genannt werden darf. Wie die Erziehung verdankt sich das Politische dem *Gebrauch* von Freiheit.

II.

Demokratisches Leben

3. Demokratie als Erziehungsprojekt

„What the best and wisest parent wants for his own child,
that must the community want for all of its children.
Any other ideal for our school is narrow and unlovely;
acted upon, it destroys democracy"
John Dewey (1968/1900, S. 3)

Üblicherweise wird in Arbeiten zur Demokratie als Staats- und/oder Lebensform auf die etymologische Bedeutung des Wortes „Demokratie" hingewiesen (Tarcov 1996, S. 2), welches ein aus dem Griechischen entstammender Fachausdruck des „politischen und wissenschaftlichen Sprachgebrauchs" (Schmidt 1995, S. 11) ist und sich bekanntlich aus „demos" – dem Wort für „Volk" (aber auch „Volksmasse" oder „Vollbürgerschaft") – und „kratein" – dem Wort für „Macht ausüben" – zusammensetzt. Mit Demokratie kann demzufolge die „Herrschaft oder Machtausübung des Demos, Volksherrschaft oder Herrschaft der Vielen" gemeint sein, oder – spezieller – die „Herrschaft oder Machtausübung einer Volksversammlung" (ebd.). Nach Aristoteles kann Demokratie als die Herrschafts- oder Staatsform betrachtet werden, in der viele herrschen, keineswegs jedoch alle (vgl. Tarcov, a.a.O., S. 9-14). Insofern ist es, wie Müller (1995, S. 127-130) ausführt, irreführend, von der Demokratie als „Selbstregierung" oder als der „Identität von Herrschenden und Beherrschten" zu sprechen (vgl. dazu auch Benhabib 1993); es bedarf der Konkretisierung – d.h. der Klärung, wer alles und auf welche Weise gemeint und wer nicht gemeint ist –, wenn es etwa bei Lincoln heißt „government of the people, by the people, and for the people" (vgl. Schmidt 1995, S. 17), im republikanischen Akt der Gründung „Wir, das französische Volk" (Benhabib 1993, S. 101), oder wenn man Volkssouveränität als die „politische Artikulation der individuellen Selbstbestimmung im staatlichen Verband" (Schwan, zit. nach Müller 1995, S. 128) versteht.

Die in Aristoteles' *Politik* (1981) vorgetragene Bestimmung der Demokratie als der Herrschaft der Vielen wird in Abgrenzung gegenüber der Herrschaft der Wenigen oder des Einzelnen verstanden; drei Staats- und Herrschaftsformen, welche – in Abhängigkeit davon, ob die „gemeinsamen" Interessen (des „gesamten" Volkes) oder bloß die partikulären Interessen der Regierenden im Vordergrund tatsächlich realisierter Politik stehen – je eine positive und eine negative Ausrichtung haben können (Königtum oder Tyrannei, Aristokratie oder Oligarchie, Gemeinwesen oder Demokratie), wobei die Herrschaft der Vielen weder bei Aristoteles noch vor ihm bei Platon noch besonders geschätzt worden sind (Tarcov, a.a.O.). Der gute Ruf, den Demokratie heute (und vielerorts) genießt, ist eher „jungen Datums", der „großen Mehrheit der Philosophen, der Staatswissenschaftler und der Politiker galt sie meist als denkbar schlechte Staatsform", schreibt Schmidt (a.a.O., S. 16).

Auf die Vieldeutigkeit des Demokratiebegriffs wird im vierten Kapitel ausführlich eingegangen, soviel ist aber offensichtlich; „Demokratie" ist nicht nur ein Oberbegriff für eine Vielzahl von politischen Ordnungen geworden, die bekanntlich größtenteils nichts mehr mit „Volksversammlungsherrschaft" zu tun haben, sondern auch für eine Bezeichnung für unterschiedlichste Lebensformen und eine ganze Zivilisation (vgl.

Schmidt, a.a.O., S. 11). In dieser Vieldeutigkeit liegt auch eine Gefahr, die Sartori so umschreibt: „Unter den Bedingungen der Demokratie wird am wenigstens beachtet, daß falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie auf die falsche Bahn bringen" (Sartori 1992, S. 11).

3.1 Erziehung zum politischen Leben: Drei Klassiker

An dieser Stelle seien drei Denker in Erinnerung gerufen, deren Arbeiten nach Carr und Hartnett (1996) den Status von kanonischen Texten für jede Reflexion zum Zusammenhang von Erziehung, Politik und Demokratie einnehmen können: Platon (428-348 v. Chr.), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) und John Dewey (1859-1952). Nun gäbe es gute Gründe, in diesem Fragekontext andere große Figuren anzufügen und zu diskutieren; etwa Perikles und sein Lob der „demokratischen" Tugend, Aristoteles, der wie Platon eine öffentliche Erziehung entwirft, die nicht nur auf die Entwicklung von Bürgertugenden abzielt, sondern auf eine „Vervollkommnung der Seele", aber auch Machiavelli, der erste moderne Verteidiger der republikanischen Regierungsform, John Locke, der sich *in Some Thoughts Concerning Education* mit den erzieherischen Voraussetzungen und zu erwerbenden Tugenden für eine „freie Gesellschaft" beschäftigt, Montesquieu und seine Idee einer „gemäßigten Demokratie", natürlich Alexis de Tocqueville und die Erörterung des (demokratischen) Zielkonfliktes von Freiheit und Gleichheit, John Stuart Mill und die liberale Theorie der Repräsentativdemokratie und freilich Karl Marx und die Idee der revolutionären Direktdemokratie. Diese und andere Klassiker sollen jedoch zugunsten von Platon, Rousseau und Dewey im Augenblick in den Hintergrund treten, nicht nur obwohl, sondern auch gerade weil die beiden erstgenannten Autoren ein kritisches Verhältnis zur demokratischen Staats- und Lebensform haben, und der dritte immer noch von größter Aktualität ist, alle drei aber Erziehung und Politik in einem so engen Verhältnis sehen, daß bei ihnen Politische Philosophie und Erziehungstheorie kaum getrennt werden kann, was m.E. zwar keineswegs zu begrüßen ist, in der vorliegenden Arbeit jedoch zu einem adäquateren Verständnis der zu erörternden Problematik des Selbst in der demokratischen Lebensform zu führen scheint. Zweifelsohne haben wir in Platon und Rousseau zwei Denker, die den Diskurs über Erziehung und Politik noch bis heute in einer derart einflußreichen Weise prägen, daß sie nicht ignoriert werden können. Und zweifelsohne ist Dewey die zentrale Figur des 20. Jahrhundert, wenn über „demokratische Erziehung" nachgedacht wird.

3.1.1 Platon: Die sich selbst zerstörende Demokratie

Die folgenden Erläuterungen widmen sich neben kurzen Vorbemerkungen (3.1.1.1) v.a. dem Erziehungsprogramm, welches Platon im *Staat* entwirft (3.1.1.2). Der anschließende Exkurs (I), welcher eine kurze Darstellung des Athens zur Zeit Platons beinhaltet, soll das Verständnis dieses frühen Denkers der politischen Bildung und Erziehung erhöhen.

3.1.1.1 Vorbemerkend: Die unersättliche Freiheit

Zwei Ereignisse – der 27 Jahre dauernde – Peloponnesische Krieg und die Hinrichtung seines Lehrers, Sokrates, werden von Carr und Hartnett (1996, S. 30) als wesentliche Gründe genannt, die Platon spätestens in der *Politeja* (1992) zu einem der ersten großen Kritiker der Demokratie werden lassen. Platons Demokratiekritik, welche ihrerseits weit weniger systematisch abgehandelt wird als dies Aristoteles in seiner *Politik* tut, gilt im Grunde nicht der Demokratie als Staatsform selbst, sondern der mit ihr – immer nach Platon – verbundenen Gefahr eines Umschlags in bzw. einer Degeneration zur Tyrannei. Platon beurteilt die Güte einer Staatsform bekanntlich nach ihrem – unterstellten – Einfluß auf die Seele der Bürger, oder, mit anderen Worten, nach dem Typ von Individuum, den eine Staatsform am ehesten hervorbringe. Die Folgen individueller Freiheiten, welche die demokratische Staatsform im alten Athen für bestimmte Bevölkerungsteile[51] ermöglicht, und für welche Demokratie im Unterschied zu allen anderen Staatsformen steht, werden als ursprüngliche Ursache des Umkippens der Demokratie in die Tyrannei gesehen: Der menschliche Wunsch nach Freiheit ist unersättlich. Er führt zu zunehmendem Ungehorsam gegenüber Autoritäten, zu einer zunehmenden Mißachtung der geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze und überhaupt dazu, daß keine Herrschaft mehr geduldet wird (Platon 1992, 563d). In dieser Extremform blühen partikuläre Interessenbefriedigung und Korruption, die Reichen und Mächtigen übernehmen die Führungsrolle im Demos, geben zwar einen Teil ihres akkumulierten Reichtums an die Klasse der Besitzlosen ab, aber sind im Grunde nur an sich selbst interessiert (565a). Im daraus entstehenden Klassenkampf akzeptiert der Demos eine starke Hand, einen neuen Führer, der martialisch gegen die Umstände ankämpft und dabei – sofern er erfolgreich ist und nicht etwa selber getötet wird – immer mehr zum Tyrannen wird, d.h. kriegerisch, die besten kulturellen Errungenschaften der Polis nicht nur vernachlässigend, sondern unterdrückend, den Demos immer mehr verarmen und versklaven lassend.
Damit ist die Moral oder das Fazit der Geschichte, welche Platon erzählt; daß Demokratie am Ende am meisten dem Volk schade, weil an ihrem Anfang ein Freiheitswunsch steht, der – quasi anthropologisch bedingt und deshalb unabwendbar – exzessiv wird. Das Höhlengleichnis im VII. Buch der *Politeja* steht deshalb für die Notwendigkeit einer politischen und moralischen Elite, ohne welche ein Staat nicht gerecht geführt werden könne. Diese zu schulende Elite muß jedoch ihrerseits geschützt werden, denn wer auch immer es wagt, die Menschen aus der Höhle der bloßen Meinungen an das „Licht der Wahrheit" zu führen, muß damit rechnen, vom Pöbel, den er „aufklären" will, ums Leben gebracht zu werden (vgl. 492bd, 494a, 499d-500a, 517a). Das bekannte, vielzitierte und -interpretierte Höhlengleichnis, das von der „Natur" des Menschen und seiner Bildung und Unbildung handelt, ist wohl nicht nur eines der großartigsten Zeugnisse abendländischer Denkkultur, sondern, nach Fischer auch „der älteste systematisch ausgearbeitete Text zur Pädagogik" (1998a, S. 22).
Man kann Platons Geschichte lesen als eine Illustration der Ambivalenz, die schon in ihren antiken Anfängen in der Demokratie steckt, man kann damit die nostalgisierende Sehnsucht an ein Polisidyll, welches vielleicht nie existiert hat, als Politkitsch kritisieren, man kann sie lesen als Hinweis, daß hinter jedem Konzept demokratischer oder

[51] Etwa ein Siebtel aller Bewohnerinnen und Bewohner (vgl. Sennett 1995; Böhme 1988, S. 37)

auch nicht-demokratischer Erziehung eine (spezifische und zu spezifizierende) Vorstellung der guten Gesellschaft steht, man kann Platons Geschichte als Legitimationsbasis elitärer Erziehungs- und Bildungsinstitutionen benützen oder kritisieren, man kann sie heute m.E. aber auch als Warnung und Gebot zur Vorsicht lesen, als Einsicht, daß das Politische – sofern es demokratisch sein will – fragil ist, umkippen kann, „keine Naturgabe des Menschen ist", wie bei Meyer heißt (1994, S. 17), daß es „nicht nur verspielt werden", sondern „auch wider Willen verlorengehen" kann (S. 35, im Original kursiv). Unabhängig von der präferierten Lesart, unabhängig davon, was den „Vielen" im Gegensatz zu den „Wenigen" an kognitiven und moralischen Kompetenzen und praktischer Urteilskraft zugemutet wird, zugemutet werden kann, stellt sich mit Platon die Frage, was unter einer „guten Gesellschaft" verstanden werden soll und von wem (bzw. von wievielen) erwartet werden kann (und können muß), das Konzept dieser „gute Gesellschaft" zu verstehen. Mit Platon wird die Idee ausgeführt, daß eine – wie auch immer „gute" – Gesellschaft im Individuum Voraussetzungen zu schaffen hat, die eben diese Gesellschaft zu reproduzieren bzw. in eine wünschenswerte Richtung zu transformieren vermögen. Unter anderem darin unterscheiden sich *klassische* von *zeitgenössischen* Demokratien, daß nämlich die ersteren auf demokratisch-politische Erziehung und Bildung setzen, während die letzteren darauf letztlich weitgehend zu verzichten können meinen (vgl. 3.3). Platon heute lesen heißt auch, sich zu fragen, ob es unter modernen Bedingungen überhaupt noch realistisch ist, einen engen Zusammenhang zwischen Erziehung und Politik, zwischen Erziehung und Demokratie zu postulieren, oder ob diese Betrachtungsweise obsolet, ja nostalgisch geworden ist.

3.1.1.2 Das Erziehungsprogramm

Platons Ideal der Sicherung einer guten Gesellschaft und ihrer erzieherischen Konsequenzen ist bekannt: Die politische Autorität erfordert ein hohes Maß an Tugenden bzw. Tugend *(arete)*[52] und diese kann nur von einer Minderheit erworben werden, von einer politischen Aristokratie, die weiß, was eine gute Gesellschaft ist, und die ihr Metier letztlich wider ihren Willen ausübt, als Philosophenkönige, welche nicht (mehr) korrumpierbar sein können, weil sie – nach ihrer Erziehung, ihrer aufwendigen und beschwerlichen Reise aus der Höhle an das Licht und zurück – nicht mehr machtbesessen sein können und im Grunde andere Tätigkeiten als „Realpolitik" präferieren würden. Die gute und damit gerechte Gesellschaft kann nach Platon nur diejenige sein, in welcher jeder und jede nach seinen bzw. ihren – zwar nicht veränderbaren, aber diagnostizierbaren – Anlagen (Seelenzuständen) arbeitet und lebt. Das dieser Idee entsprechende „Erziehungsprogramm", welches Platon im *Staat* entwirft, ist fünfstufig (vgl. Bücher II-IV). Auf der ersten Stufe werden die Basisfähigkeiten oder Kulturtechniken sowohl des Lesens und Schreibens als auch allgemeine moralische und politische Haltungen erworben (vom Knaben- bzw. Mädchenalter – die Mädchen sind hier noch mitbedacht – bis etwa zum 17. Lebensjahr, vgl. Bosanquet 1973/1917, S. 139). Die zweite Stufe besteht zur Hauptsache in einer körperlich-militärischen Ausbildung (ca. vom 17. zum 20. Lebensjahr, vgl. Bosanquet, ebd.). Die Jünglinge kommen in dieser Phase zwar neben Gymnastik und Musik auch mit Mathematik (primär Arithmetik und Geometrie) in Berührung, aber weniger um darin Meisterschaft zu erwerben, als

[52] Vgl. zur umstrittenen Bedeutung dieses Begriffs Arendt (1996/58), Böhme (1988).

vielmehr die mögliche Fähigkeit zur weiteren Förderungswürdigkeit zu zeigen. Im Alter von 20 Jahren erfolgt die erste große Selektion aufgrund einer „Charakterdiagnose", die sich auf die musischen und gymnastischen Leistungen der Jünglinge bezieht[53]. Die dritte Stufe der Erziehung ist ganz dem Studium der Mathematik und den Naturwissenschaften gewidmet, ohne daß die jungen Männer von ihren militärischen und zivilen Verpflichtungen als Bürger enthoben wären. Dieses Studium umfaßt insbesondere auch Astronomie, Harmonielehre und Akustik. Sein erzieherischer Wert liegt in der Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der Natur, die als Voraussetzung „höherer" Wissensformen gesehen wird. Wer sich hier bewähren kann, wird auf einer vierten Stufe im systematischen Studium der Philosophie gefördert. Die Schüler sind jetzt zwischen 30 und 35 Jahre alt. Sie sollen sich den wichtigsten Belangen des Lebens, des Wissens und der Religion widmen können. Im relativ späten Alter der Einführung in die Philosophie wird eine Garantie für Ernsthaftigkeit und Stabilität der Studierenden gesehen, die sich damit bis etwa ins fünfzigste Lebensjahr beschäftigen und freilich neben diesem Studium aktive Staatsbürger sind, die sich den öffentlichen Geschäften widmen. Nur wer diese Stufe erfolgreich abgeschlossen hat – und das werden wenige sein –, kann sich nun, quasi auf einer fünften Stufe, der politischen Führerschaft widmen. Diese Personen sollen hohe öffentliche Ämter innehaben, aber sich großen Teilen ihres Lebens der Philosophie (im weitesten Sinne) widmen können. Von ihnen erwartet Platon, daß sie wissen, was das Leben lebenswert macht, und daß sie ihre Visionen mit Autorität und Effektivität in die Öffentlichkeit einbringen können.
Die Schüler (und zunächst auch Schülerinnen, wie es scheint) scheiden – ihrem „Naturell" (Seelenzustand, d.h. Dominanz eines bestimmten Seelenteils) gemäß – auf unterschiedlichen Stufen aus dem Programm aus; wer nach der ersten „Hürde" ausscheidet, absolviert danach gewissermaßen eine „Berufslehre", Zöglinge, deren Anlage dem Kriegerstand entspricht, scheiden nach der dritten Stufe aus, und einer kleinen „intellektuellen Elite" ist es schließlich vorbehalten, zukünftig Führungsfunktionen zu übernehmen, entsprechende Regierungsämter einzunehmen bzw. in der Öffentlichkeit aktive Politik zu betreiben. Nur sie – die moralisch-politische Spitze – ist fähig, auch die Interessen der anderen (Klassen) wahrzunehmen und in ihre für alle geltenden politischen Entscheide eingehen zu lassen. Darin liegt die Legitimationsbasis der „Philosophenkönige" bzw. der platonischen Aristokratie begründet: sie ist ab ovo ein moralisches Projekt und dient ihrem Anspruch nach dem Demos selbst. In bezug auf das scheinbar klar strukturierte und aus heutiger Perspektive frappierende Erziehungs- und Ausbildungsprogramm, das Platon im *Staat* entwirft, scheint die vor über 90 Jahren geschriebene Erläuterung von Bosanquet angemessen: „We must not take these as literal proposals, but we must feel what Plato means. He means that, in the sense of really doing the best with the human mind, education is a lifelong process" (a.a.O., S. 16).

Es ist ohne Mühe eine zumindest *formale* Nähe des demokratiekritischen Staats- und Erziehungsentwurfes von Platon mit uns bekannten faktischen modernen Demokratien zu vermerken, in denen – erziehungssoziologisch und mit Referenz auf Bourdieus *feine*

[53] Dazu bei Bosanquet: „The education of the young by music and gymnastic now appears as a stage preliminary to true education, a stage in which feelings, opinions and habits undergo a discipline necessary for social life, but in which there is no real attempt to open up to the mind the completest expansion of which it is capable" (a.a.O., S. 13f.).

Unterschiede (1988) betrachtet – das (Aus-)Bildungskapital zum einem großen Teil über den Zugang zu politischen Ämtern bestimmt[54]. Erstaunlich ist diese Nähe allerdings nicht deshalb, weil in beiden Fällen „Oligarchien" (oder gegebenenfalls „Aristokratien") des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals bezeichnet werden (das ist vielmehr die zu erwartende Normalität), erstaunlich ist diese Nähe erst im Wissen darum, daß das platonische Staats- und Erziehungsideal im Unterschied zu zeitgenössischen Konzepten im Diskurs um politische Erziehung und im Unterschied zu jenen, die sich in legitimatorischer Absicht auf den platonischen Entwurf beziehen, vielen als besonders *undemokratisch* und *elitär* gilt (vgl. etwa Carr & Hartnett, a.a.O.).
Nun findet sich, wie erwähnt, auch bei Aristoteles eine Demokratiekritik, wobei für ihn – und das mag differenzierter als bei Platon erscheinen – allein die Tatsache einer „Herrschaft der Vielen" noch wenig darüber aussagt, ob sie gut oder schlecht ist. Aristoteles präferiert in seiner *Politik* – wegen seiner größeren Systematik – einen „realistischeren" Ansatz als Platon: zwar ist „Demokratie" für ihn wie für Platon keineswegs die beste aller möglichen Staatsformen, aber doch die beste unter allen schlechten (und nur die schlechten Staatsformen, d.h. Tyrannei, Oligarchie und Demokratie, sind Aristoteles zufolge auch die empirisch wahrscheinlichen). Gemeinsam ist Aristoteles und Platon der Fokus auf öffentliche Erziehung, welche – und dieser Gedanke wird in einer spezifischen Interpretation für die vorliegende Arbeit zentral werden – sich nicht auf die Förderung der „bloßen" Bürgertugenden beschränken darf, den ein bestehendes rechtspolitisches Staatsgefüge für seine Aufrechterhaltung dem Augenschein nach erfordert, sondern vielmehr allgemeiner beziehen muß auf die Förderung der Tugenden, die der „Vervollkommnung der Seele" insgesamt dienen (Aristoteles, *Politik*, III 4, VII 13-15, VIII 1). Das „bloß" Politische muß transzendiert sein, um es zu ermöglichen. Tarcov schreibt in diesem Sinn: „Education for virtues that preserve democracy leads to a concern for virtues that transcend democracy" (a.a.O., S. 13).

Exkurs I: Athen zur Zeit Platons

Um Platons Kritik aus heutiger Sicht nicht verkürzt zu interpretieren, erscheint an dieser Stelle eine kurze Beschreibung des Athens seiner Zeit angebracht. Allerdings sei vorausgeschickt, daß sich die demokratische Polis-Utopie als politisches Glaubensbekenntnis kaum durch eine „realistische" Beschreibung der damaligen Verhältnisse stören läßt, vielmehr scheint es zum Wesen des Utopischen zu gehören, daß dieses sich vom Empirischen kaum beunruhigen läßt. Michael Ignatieff schreibt in *The Needs of Strangers*: „It is the vision of the classical polis (...) which beckons me backwards, as it were, into the future. No matter that Greek democracy was built upon the institution of slavery; no matter that the Italian city-states were feuding and unequal oligarchies. Utopias never have to make their excuses to history; like all dreams they have a timeless immunity to disappointment in real life. This *polis* would continue to beckon us forward out of the past even if no actual *polis* had ever existed" (1984, S. 107). Allerdings sind diese Äußerungen keineswegs als generelle Kritik des politisch Utopischen zu lesen, so schreibt Ignatieff an früherer Stelle: „Disillusion with utopia is dangerous:

[54] Wiewohl die Ausnahmen, also Personen mit geringem formalen Bildungsstand, aber hohem politischen Amt, die Regel bestätigen mögen.

it has often driven men and women to despair and reaction" (a.a.O., S. 19). In dieser Ambivalenz sind auch die folgenden kurzen Ausführungen gedacht.
Nach Böhme (1988, S. 37-48) war das Athen der zweiten Hälfte des fünften Jahrhunderts ein „unruhiges Gebilde", das „Volk herrscht – und läßt sich beherrschen von seinen Leidenschaften, von Demagogen, von überlegenen Staatsführern" (S. 37). Die Stadt herrscht über eine Anzahl anderer Städte und Inseln, deren Abhängigkeit sie mit brutaler Gewalt aufrechterhält. „Nach außen hin machtgierig und ungerecht, verwirklicht die Stadt unter ihren Bürgern ein hohes Maß von Gerechtigkeit und Gleichheit" (ebd.). Es handelt sich um etwa 40.000 Bürger (ausschließlich freie, erwachsene Männer) bei insgesamt ungefähr 300.000 Bewohnerinnen und Bewohner Athens, darunter zirka 15.000 Sklaven und 10.000 Fremde[55]. Bürger zu sein bedeutet nicht primär, stolz sein zu können und Ansehen und Herrschaftsanspruch zu haben, sondern es ist vielmehr eine „Aufgabe, ein Beruf, ein Lebensinhalt" (ebd.), mit einem Wort, eine ungewöhnliche Identifikation mit dem Staat, welche allerdings auch sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Viel „freie" (bzw. frei verfügbare) Zeit – und das ist keineswegs nebensächlich – gehört zu allen großen politischen Utopien, in denen die Bürgerinnen und Bürger eines Staatswesens die Kluft zwischen öffentlichem und privatem Leben möglichst klein haben sollen (vgl. Ignatieff, a.a.O., S. 125; Hirschmann 1988). Die Athener Bürger verfügten über viel freie Zeit, weil sie wirtschaftlich im wesentlichen unabhängig waren und Handel und Gewerbe weitgehend den Metöken (Fremden) überließen; ihre freie Zeit füllten sie mit Tätigkeiten im Rahmen öffentlicher Ämter (so waren allein 6.000 der 40.000 Bürger in den Volksgerichten beschäftigt), mit der militärischen Ausbildung und der Teilnahme an Kriegszügen (die nicht als ungewöhnliche und unerwünschte Unterbrechungen des Athener Alltags, sondern als wesentlicher Teil des bürgerlichen Daseins und sogar als Quelle der Erfüllung betrachtet worden sind), und schließlich mit der Gestaltung von öffentlichen Festen und damit verbundenen Theateraufführungen. „Die Stadt", schreibt Böhme, „war ein Unternehmen aller Bürger" (a.a.O., S. 39); die überaus große Identifikation mit ihr kann als eine wesentliche Ursache des langen Krieges gelten, da die Bürger immer wieder zu seiner Fortsetzung drängten und günstige Möglichkeiten für Friedensabkommen ungenutzt vorübergehen ließen: „Der Peloponnesische Krieg selbst ist nur auf das Machtstreben seiner Bürger zurückzuführen, auf das Streben der Stadt Athen, ihren Einfluß nach Westen auszudehnen, wo sie mit den Interessen Korinths zusammentraf" (S. 40). So meint Hösle (1997), daß die These, wonach „Demokratien nicht zu Kriegen neigen (...) für die griechische Geschichte sicher falsch" sei (S. 701). Die machtvolle Stadt stürzt „von Feldzug zu Feldzug", muß unzählige Opfer bringen, verliert die Herrschaft über die Staaten des Delischen Bundes, und kämpft schließlich – wirtschaftlich ruiniert – „nur noch um die Sicherstellung der notwendigsten Getreidezufuhren" (Böhme, a.a.O., S. 40). Es entbehrt – wenigstens aus heutiger Sicht – nicht der Ironie, daß die freiwillige Teilnahme der Athener Bürger an Feldzügen auch vom einzelnen bedingte, die „nicht gerade billige" Kriegsausrüstung selber zu berappen (vgl. Fischer 1998a, S. 14) – „Krieg" war eine Angelegenheit der Reichen und Freien. Im Jahre 404 bricht das große Athen völlig zusammen. Der Peloponnesische Krieg wird von Sparta gewonnen, „das als Landmacht sowie als oligarchischer und nach außen geschlossener Staat einen idealen

[55] Wobei diese Zahlen höchst unsicher sind (vgl. ebd.).

Gegentyp darstellte, und zwar u.a. wegen seiner überlegenen politischen Führungsschicht" (Hösle, a.a.O., S. 701).
Es stellt sich die Frage, wie eine Menge von 40.000 Männern, die sich alle als Bürger und Politiker ansehen, und die – durch Losentscheid und Demen-Verteilung – immer wieder wichtige Ämter einnehmen, besonnen sein kann. Die Bürger, so das Fazit bei Böhme, waren zu einer vernünftigen und gemäßigten Politik nur in jenen Zeiten fähig, in denen ihre direkten und gemeinsamen Entscheide „von einem wahrhaft überlegenen Mann gelenkt wurden, wie durch Perikles" (S. 41). Solche Männer hätten es jedoch auf Dauer immer schwer gehabt, da sie die Eifersucht und das Mißtrauen der Menge auf sich gezogen hätten, welche lieber „radikalen und aufwieglerischen Demagogen wie Kleon oder Kleobolus" gefolgt sei, womit die „gemeinsame Herrschaft aller leicht zur Ungerechtigkeit gegen den einzelnen" geworden sei und die Volkssouveränität dazu geführt habe, daß sich die Bürger über die eigenen Gesetze hinwegsetzten und in der Not „wankelmütig, ungerecht und reaktionär" geworden seien.
Im Geburtsjahr Platons (428) ist Perikles schon ein Jahr tot und die Zeit des Friedens und der kulturellen Entfaltung (das „Zeitalter des Perikles", 448-431) gehört der Vergangenheit an. Die Demokratie wird von konservativen und spartafreundlichen Kräften mehrmals abgeschafft, aber jeweils wieder hergestellt; es ist die Zeit der Demagogen, die Zeit des Peleponnesischen Krieges und die Zeit des Sokrates, der bei Kriegsausbruch 38 Jahre alt ist und in dessen engsten Kreis sich Platon später – von 408 bis zur Hinrichtung von Sokrates (399) – befindet. Im Zeitalter des Perikles blüht die Wirtschaft und der neue Reichtum größerer Bevölkerungskreise führt zur Ausweitung der Bürgerrechte, d.h. der Demokratie. Damit werden immer mehr Bürger in die Kriegskaste eingegliedert und die Alphabetisierung nimmt zu. Es zeigt sich aber in dieser Periode auch, daß die bisherige schulische Grundausbildung nicht mehr ausreicht, um die erforderlichen Kompetenzen des politischen, d.h. bürgerlichen Lebens sicherzustellen (Böhme, a.a.O., S. 46); ein Grund liegt in der Demokratisierung bzw. im politischen Leben des damaligen Athens selbst, ein anderer in der höheren Komplexität der Aufgaben, die sich einem Stadtstaat stellten, welcher zum Haupt des Delischen Bundes geworden ist (S. 47). Zum einen ist es einfach schwieriger, viele als wenige Mitbürger zu überzeugen, d.h. es war nun erforderlich, sich – um erfolgreich zu sein – „in der Volksversammlung durchzusetzen, große Auditorien für sich gewinnen zu können bzw. in öffentlich argumentativer Auseinandersetzung mit Gegnern zu bestehen" (S. 46). Zum anderen setzt erfolgreiches politisches Handeln in einem großen Reich, einem Vielstaatenstaat, besondere Kenntnisse und Fähigkeiten voraus, die von der Sprachkunde und Rhetorik über die Geographie und Verfassungslehre bis hin zur Ökonomie und Rechtslehre reichen. Das politische Leben Athens um die Mitte des 5. Jahrhunderts erzeugte so einen Bedarf nach höherer Bildung, den der neu in Erscheinung getretene Lehrertyp, die – wohl auch zu unrecht viel gescholtenen – Sophisten, zunächst kaum zu befriedigen vermochten. Mit Beginn des 4. Jahrhunderts entstanden jedoch sophistische Bildungsinstitutionen, sogenannte Rhetorenschulen, und auch Platon, der bekannteste Schüler Sokrates, gründete seine Akademie, in welcher die Frage, ob Politik bloß eine Technik oder aber eine Tugend sei, zu einem zentralen Gegenstand geworden ist. Der Bedarf nach höherer Bildung in der Demokratie, so kann man also Platons *Staat* bzw. seine Erfahrungen mit und seine Kritik an der Polisdemokratie Athens lesen, führt zur Einsicht in die Notwendigkeit einer politisch-

moralischen Führungselite, damit die Polis nicht unter der Tyrannei der unbesonnenen Mehrheit zu leiden hat.

Platons Staatslehre behandelt Demokratie als eine „Staatsform des Verfalls" (Schmidt 1995, S. 363), es handelt sich – und das muß ihr im Unterschied zur Rousseaus *Contrat social* (vgl. 1.1.2.) zugute gehalten werden – um eine prozeßorientierte, d.h. dynamische Theorie. Platon weiß wie andere griechische Philosophen vom Aufstieg und Verfall politischer Ordnungen zu berichten, er diskutiert und kritisiert im Grunde die Funktionsvoraussetzungen des demokratischen Staates, lokalisiert sie in der „Tugendhaftigkeit" des einzelnen Bürgers, dem er diesbezüglich freilich wenig zutraut (nur wenigen kann viel zugetraut werden). Der Zustand, in welchem sich viele selber regieren können, ist fragil, nur von vorübergehender Dauer. Demokratie ist abzulehnen, nicht weil sie an sich schlecht wäre, sondern weil sie die Voraussetzungen der Selbstvernichtung in sich trägt, den Keim der Tyrannei immer in sich birgt. Es ist der Durst der Bürger nach immer mehr Freiheiten, welcher – einmal geweckt und nicht mehr zu befriedigen – am Anfang des Zerfallprozesses steht. Bildung und Erziehung stehen so in der Funktion eines souveränen Umgangs mit dem Bedürfnis nach Freiheit, welcher „Abstandspraktiken" (Seel 1993, S. 252) impliziert, die nicht dem Demos als Gesamtkörper zugemutet werden können, sondern nur denen, die den Demos „führen" können, weil sie gelernt haben, sich selbst zu beherrschen, d.h. Herr ihrer Freiheitsbedürfnisse zu sein.
Mit seiner kritischen Einschätzung des zunehmenden bzw. kaum stillbaren Freiheitsdurstes der Bürger des Demos als Hauptquelle des Umkippens der Demokratie in die Tyrannei bleibt Platon auch heute noch ein bedeutsamer Gesprächspartner, sofern das Unstillbare einer so verstandenen Freiheit auch als Charakteristikum des modernen Menschen gelten muß. „Modernity and insatiability are inseparable", schreibt Ignatieff (a.a.O., S. 141). Positiv kann formuliert werden, daß Mäßigung bzw. Selbstbeherrschung – zumindest Platon zufolge – ein wesentliches Ziel demokratischer Erziehung sein muß. Diese Ansicht findet sich auch bei Rousseau wieder, der in der vorliegenden Thematik als der vielleicht bedeutendste Antipode Platons gilt (Gutmann 1987).

3.1.2 Jean-Jacques Rousseau: Eine Regierungsform für Götter

„S'il y avait un peuple de dieux, il se gouvernerait démocratiquement", schrieb Rousseau in seinem *Contrat social* (*Du Contrat social ou principes du droit politique*, 1762 erschienen), und fügte gleich hinzu: „Un gouvernement si parfait ne convient pas à des hommes" (III. Buch, 4. Kapitel; 1974, S. 106). Rousseau gilt nicht nur als großer Verteidiger der direktdemokratischen Staatsform bzw. basisdemokratischen Lebensform, sondern zugleich auch als großer Skeptiker gegenüber der Praktikabilität von Demokratie (vgl. Schmidt 1995; Morgenstern 1996). In der Tat läßt er keinen Zweifel daran aufkommen, daß sein Ideal der Direktdemokratie Utopie ist und bleiben muß. Im gleichen Kapitel schreibt er: „A prendre le terme dans la rigueur de l'acception, il n'a jamais existé de véritable démocratie, et il n'en existera jamais. Il est contre l'ordre naturel que le grand nombre gouverne et que le petit soit gouverné" (a.a.O., S. 105). Die ambivalente Bindung an die Vorstellung „Demokratie" bezieht ihre Motivation – neben den Aspekten der Gleichheit und Emanzipation – auch heute aus der Vieldeutigkeit und sogar Widersprüchlichkeit möglicher Demokratiebegriffe. Denn einerseits

suggeriert der Begriff, wie erwähnt, eine Verbindung zur Herrschaftsfreiheit bzw. das Identischsein von Herrschenden und Beherrschten, andererseits kann gerade mit dem Majoritätsprinzip – als einer nicht selbstverständlichen „Operationalisierung" demokratischen Entscheidens – nicht verhindert werden, daß dem einzelnen „keineswegs die Möglichkeit der Mitbestimmung (verschafft wird), mit der gemeinhin für Demokratie geworben wird" (Müller 1995, S. 130)[56].

3.1.2.1 Radikale Volkssouveränität

Rousseau ist Vertreter einer radikalen Volkssouveränitätslehre, d.h. nur solche Herrschaftsordnungen gelten ihm als legitim, welche auf der freien Vereinbarung der Bürger gründen (vgl. *Contrat social*). Mit seiner damals besonders ungewöhnlichen Gewichtung des Gleichheitsanspruches (in politischer, sozialer und ökonomischer Hinsicht) und dem Gedanken der natürlichen Freiheit („L'homme est né libre, et partout il est dans les fers" 1974, S. 33) – was für Kant und später Marx so bedeutsam werden soll – kritisiert Rousseau nicht nur den Absolutismus, sondern auch frühe liberale politische Denker wie Locke und Montesquieu, die aufstrebende bürgerliche Gesellschaft und bekanntlich die moderne Zivilisation überhaupt, an deren Anfang er steht und die er in wesentlichen intellektuellen Belangen mitprägt. Der „Repräsentationsgedanke ist ihm ein Greuel", schreibt Schmidt (a.a.O., S. 65), ist ihm nichts anderes als die Wiedereinsetzung der ungerechten Feudalregierung, in welcher der Mensch „herabgewürdigt" wird. Volkssouveränität kann nicht repräsentiert werden: „La souveraineté ne peut être représentée, par même raison qu'elle ne peut être aliénée; elle consiste essentiellement dans la volonté générale, et la volonté générale ne se représente point: elle est la même, ou elle est autre, il n'y a point de milieu" (*Contrat social*, III. Buch, Kap. 15/1974, S. 135). Jedes Volk, das sich Vertreter gibt, hört auf, ein Volk zu sein, und was das Volk nicht selbst beschlossen hat, ist nichts wert: „Toute loi que le peuple en personne n'a pas ratifiée est nulle; ce n'est point une loi" (a.a.O., S. 136). Rousseau ist mit anderen Worten der erste große Kritiker der Massendemokratien, er hat die „Achillesferse der Demokratie" (Sartori 1992, S. 40) früh erkannt: Die Delegation von Macht via Wahl und Repräsentation. In den Begrifflichkeiten Rousseaus sind die uns vertrauten modernen Massendemokratien im Grunde „Oligarchien" (Schmidt, a.a.O., S. 66), das treffe „selbst" für eine „hochentwickelte Direktdemokratie nach Art der Schweizer Eidgenossenschaft" zu (a.a.O., S. 74). Wenn das Identischsein von Herrschenden und Beherrschten ein notwendiges Merkmal der Demokratie – der Volksherrschaft – ist, dann können „Massendemokratien" keine Demokratien sein, oder anders formuliert, demokratisch können dann nur soziale Kleingebilde sein, die Rousseau im *Contrat social* als kommunitäre Polisidyllen zu implizieren scheint: kaum realisierbar und geeignet nur für homogene, wenig komplexe und des weiteren eher arme Populationen. „Sonderlich viel", schreibt Schmidt (a.a.O., S. 69), „scheint Rousseau auf die Praktikabilität der Demokratie nicht gegeben zu haben". Man habe Rousseau viel mehr Parteigängertum für die Demokratie zugeschrieben als gerechtfertigt werden

[56] Daß man auch ohne Einfluß blieben kann, wenn man bei Teil der Mehrheit ist, hat Arrow (1963) aufzeigen können (vgl. auch Föllesdal, Wallöe & Elster 1986; Resnik 1990). Kritik am Majoritätsprinzip wurde freilich schon zu Zeiten der griechischen Polisdemokratie formuliert. Problematisiert werden seither insbesondere die Transformation von Individualpräferenzen in Kollektiventscheidungen und die Selektivität der Willens- und Entscheidungsprozesse (Schmidt 1995).

könne, wenn überhaupt, so sei dies höchstens in bezug auf die Direktdemokratie, vor allem aber die Volksversammlungsherrschaft nach Art der athenischen Demokratie zutreffend (ebd.).
Da die Teilung der Volkssouveränität und ihrer Delegation an Repräsentanten von Rousseau abgelehnt werden, muß er erklären, wie „dann die Verbindung von individuellen Willensäußerungen und dem Gesamtwillen und die zwischen Einzel- und Gesamtwohl herzustellen" ist (Schmidt, a.a.O., S. 70). Diese Frage löst Rousseau im dritten Kapitel des zweites Buches des *Contrat social* mit der bekannten Unterscheidung von Gemeinwillen (volonté générale), Gesamtwillen (volonté de tous) und Sonderwillen (volonté particulière). Während sich der Gemeinwille auf das Gemeininteresse, d.h. auf das Gesamtwohl des Volkes bezieht, besteht der Gesamtwille nur in der Addition aller Privatinteressen, d.h. der Sonderwillen. Der Gemeinwille ist der Wille zumindest einer Mehrheit von Bürgern, die das Streben nach Gemeinwohl über die Sonderinteressen der einzelnen stellen, während der Gesamtwille der empirische Volkswille ist. Im politischen Diskurs der Volksversammlung äußert sich, was Gemeinwille ist, und die mit dem Gemeinwillen nicht kompatiblen Anteile der Sonderinteressen heben sich in diesem Diskurs gegenseitig auf. Rousseau setzt hier nicht nur freie, sondern auch ungehinderte Meinungsäußerung voraus, ein hohes Maß an Autonomie, Urteilskraft, Sachkenntnissen und kulturelle Homogenität; das Ziel dieser Diskurse ist es, daß die Gemeinschaft möglichst nahe an die Einstimmigkeit kommt. Diese frühe Version von Konsenstheorie ist nach Schmidt eine stark idealisierende „Homogenitäts- und Harmonielehre, die Interessenkonflikte und deren Austragung nicht akzeptiert" – im günstigen Fall werde man Rousseau „ein hochgradig unterkomplexes Verständnis von Politik attestieren und ihn als Theoretiker werten können, der über Gemeinschaften mit niedrigem Niveau sozialer Differenzierungen schreibt" (a.a.O., S. 72). Rousseaus Lehre und demokratietheoretischen Äußerungen seien für eine wissenschaftliche Demokratietheorie sehr wenig ergiebig, da sie überwiegend normativ aufgeladen seien bzw. auf einem schwachen erfahrungswissenschaftlichen Fundament stünden (S. 77). Rousseaus Demokratietheorie bzw. Volkssouveränitätslehre schneidet in einem Vergleich von 17 bedeutsamen klassischen und modernen Demokratietheorien, den Schmidt vornimmt, am schlechtesten ab (vgl. S. 362-370); so sei u.a. der Demokratiebegriff bei Rousseau rigid und zugleich wenig präzis, die Theorie insgesamt statisch, es würden nur wenige Konfliktregelungstypen erörtert und es fehle eine Analyse der Bedingungen für den Zusammenbruch demokratischer Ordnungen. Des weiteren sei die Testbarkeit, die potentielle Reichweite und die Leistungskraft der Theorie gering (S. 368). Dennoch war und ist ihr politisches Gewicht beachtlich – wird sie doch als eine der zentralen Theorien für die Französische Revolution betrachtet. Rousseaus politische Hauptbotschaft bleibt – unabhängig von ihren Schwächen – durchschlagend radikal, daß nämlich Souveränität unteilbar und unveräußerlich ist. Mit seiner Fundamentalopposition zum Repräsentationsprinzip sehe die Lehre allerdings auch nicht die Gefahr, „daß die Mehrheit despotisch werden kann" (S. 78)[57]. Aber: „Daß Freiheit mit Gleichheit kollidieren könnte, war für Rousseau kein Thema" (ebd.). So fehle die Behandlung der – für Platon zentralen – Frage, durch welche (verfassungs-

[57] Wobei zu vermerken ist, daß das 4. Kapitel im II. Buch des *Contrat social* gleichwohl dem Thema „Si la volonté générale peut errer" gewidmet ist.

staatlichen oder informellen) Arrangements die Macht des Souveräns gezügelt werden kann (S. 364).

3.1.2.2 *Émile*, ein Erziehungspurismus

Rousseau, wenn auch Platons *Staat* hochschätzend, war von den Aufklärungsphilosophen, die das Platonische Erziehungsideal als elitär kritisierten, vielleicht derjenige, der am deutlichsten artikuliert hat, daß politische Gleichheit von öffentlicher Erziehung abhängt (obwohl er im *Émile* ironischerweise vom Bild der Privaterziehung ausgeht). Carr und Hartnett (1996, S. 33) weisen darauf hin, daß Rousseau wie Platon seinerseits in größter Opposition zu den politischen und sozialen Verhältnissen seiner Zeit gestanden hat und sich im *Contrat social* wie Platon im *Staat* die grundsätzliche Frage stellt, wer berechtigt ist, die politische Autorität zu übernehmen. Beiden Autoren geht es darum, Tyrannei zu vermeiden, und beide sehen Erziehung als das zentrale Instrument, mit welchem dieses Ziel zu erreichen sei. Während Platon in einem Werk, dem *Staat*, die zwei aufeinander bezogenen „Aufgaben" angeht – erstens die „gute Gesellschaft" zu beschreiben und zweitens die für diese Gesellschaft nötige Erziehung (bzw. Erziehungstheorie) zu formulieren –, beschäftigt sich Rousseau im *Contrat social* allein mit der Definition der guten Gesellschaft, versteht aber sein erziehungstheoretisches Hauptwerk, *Émile*, als Komplement zum *Contrat social*. Allerdings wird *Émile* unmittelbar nach dem Erscheinen 1762 verboten, weil Rousseau darin die Erbsünde leugnet (vgl. Oelkers 1992, S. 27f;) – Rousseau bleibt danach „für den Rest seines Lebens teils politisch verfolgt, teils im Wahne der Verfolgung" (Ruhloff 1998, S. 96).

Im Unterschied zu Platon, der Erziehung im Dienste der Überwindung natürlicher Neigungen begreift, fungiert das „Natürliche" bei Rousseau gerade als Orientierungspunkt für Erziehung. Die Natur ist die große Schulmeisterin wenigstens für die zwei ersten Stufen des dreistufig gedachten „Erziehungsprogrammes". Zunächst soll der kleine Émile auf der ersten Stufe zu einem Schüler der Natur werden, indem ihm Lernen allein durch Erfahrungen aus erster Hand ermöglicht wird. Auf der zweiten Stufe, welche im Alter von 12 Jahren beginnt, hat Émile durch tätiges Lernen in Problemlösesituationen nützliches Wissen über die natürliche Welt zu erwerben. Auch auf dieser Stufe soll die verbale Instruktion (als Erfahrung aus „zweiter Hand" gewissermaßen) möglichst gering gehalten werden. Im Alter von 15 Jahren wird Émile auf der dritten Stufe in Fragen, Theorien und Konzepte der Moral, Gesellschaft und Politik eingeführt, u.a. auch in die Idee des *Contrat social*. Insofern steht der von Rousseau kreierte Émile als Beispiel, Apostel und Prototyp für all diejenigen, die sich selber unter den Gemeinwillen stellen und den *Contrat social* „verwirklichen" sollen. Perkinson schreibt nicht ganz ohne Ironie: „*Émile* will be a model for other men, teaching them by living what Rousseau had been trying to teach them by writing *The Social Contract*" (zit. nach Carr & Hartnett, a.a.O., S. 35f). Die Erziehung des Émile soll der bewußten Anerkennung des Gesellschafts- bzw. Rechtsvertrages dienen, ihre Intention ist die Entwicklungsermöglichung des Übergangs der Person aus dem *état naturel* in den *état civil*. „Die Erziehung, die Jean-Jacques dem Émile zuteil werden läßt", so von Hentig, „ist die künstliche und kunstvolle Sicherung dieses Übergangs: sie versetzt den so Aufwachsenden in die Bereitschaft und in die Lage, den Gesellschaftsvertrag zu schließen – wenn die Gesellschaft ihrerseits entsprechend verfaßt ist" (1985, S. 22).

In seinem 1755 erschienenen Diskurs über die Ungleichheit, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmis les hommes*, beschreibt Rousseau die Geschichte der menschlichen Bedürfnisse als Tragödie, als eine Erzählung, wie der Mensch nur dadurch „Herr über die Natur" werden konnte, als er sich selber in einem Teufelskreis der Begierde und neuer (überflüssiger) Bedürfnisse versklavt hat und dabei „verweichlicht"[58]. Im *Contrat social* entwirft Rousseau die Idee, wonach eine Gemeinschaft von Menschen nur dann Herr ihrer Bedürfnisse werden und sich von der Versklavung durch Begierden befreien kann, wenn es ihr gelingt, unter ihren Bürgern politische, d.h. demokratische Gleichheit zu etablieren, unter deren Bedingung – in kollektiven und konsensuellen Legitimationsprozessen – sich herausstellen mag, welche (ökonomischen) Ungleichheiten zwischen den Menschen akzeptabel sind (vgl. dazu Ignatieff, a.a.O., S. 22 & 115). Rousseau sieht den Zwang zur annähernden ökonomischen Gleichheit als eine notwendige Voraussetzung für Demokratie (*Contrat social*, II, xi), oder besser: für die Entwicklung und Aufrechterhaltung „demokratischer" Tugenden. Mit Adam Smith teilt er die Auffassung, daß Neid und Wetteifer in der Marktgesellschaft die Tugendhaftigkeit des Menschen gefährden und seinen Wunsch nach Einmaligkeit und Anderssein vergrößern, welcher ihn dadurch aber gerade von sich und den anderen entfremde, da der Mensch sich in einem solchen Milieu nicht mehr – gewissermaßen selbstgenügsam – mit sich selber, sondern nur noch mit (d.h. auch gegen) den anderen vergleichen kann. Rousseau operiert hier mit der Gegenüberstellung von wahren (natürlichen) Bedürfnissen und erlernten (und unnötigen) Bedürfnissen. Unter der Voraussetzungen des Naturzustandes ist der Mensch der Selbstliebe (amour de soi) als einer im Überlebenstrieb wurzelnden Selbstbeschäftigung fähig, da das Beurteilungskriterium seiner Zufriedenheit der Befriedigungsgrad seiner wahren Bedürfnisse ist. Im Gesellschaftszustand ist das Kriterium jedoch der soziale Vergleich, weshalb die natürliche Selbstliebe von einer jetzt dominanten Eigenliebe (amour propre) überdeckt wird, welche ihrerseits die Quelle des Übels und des Unglücks der sozialen Welt darstellt, da die Eigenliebe niemals mit sich zufrieden sein kann und nach den anderen schaut (dazu auch Ignatieff, a.a.O., S. 120). Was den Menschen nach dieser Konzeption „wahrhaft gut" macht, ist daß er wenige Bedürfnisse hat und sich wenig mit den anderen vergleicht, während viele Bedürfnisse und die große Abhängigkeit von anderen den Menschen „wahrhaft schlecht" machen und seine Leidenschaften anstacheln (vgl. Oelkers, a.a.O., S. 33). Nicht umsonst war der Idealstaat Rousseaus geschichtlich betrachtet „die Römische Republik und ausgerechnet das autoritär regierte Sparta" (Schmidt, a.a.O., S. 70); es kommt „das Modell des Wilden gepaart mit der spartanischen Version der Erziehung" zum Ausdruck, wie es Oelkers formulierte (a.a.O., S. 33). Rousseaus Bewunderung für den kräftigen, gesunden Wilden im Gegensatz zum schwächlichen, kränkelnden, da „domestizierten" Menschen kommt schon im Diskurses über Ungleichheit zum Ausdruck (vgl. 1987, z.B. S. 32ff.).

Seinem Selbstverständnis nach zwar Republikaner, kommen in Rousseaus „radikaldemokratischer" Gesellschaftsutopie, die zu so großer geschichtlicher Resonanz geführt hat und an welche er jedoch gleichzeitig aus Gründen der Praktikabilität kaum glaubte, nicht nur unrealistisch hohe Voraussetzungen an die Verfaßtheit des moralischen Selbst seiner Bürgerinnen und Bürger, sondern zusätzlich auch geradezu antiplurale

[58] „... en devenant sociable et esclavce, il devient faible, craintif, rampant, et sa manière de vivre molle et efféminée achève d'énerver à la fois sa force et son courage (1987; S. 36).

und deshalb antipolitische (vgl. 4.2.1) Homogenitätsforderungen zum Ausdruck. Rousseaus Gesellschaftsutopie erscheint deshalb angemessener als *Gemeinschaftsutopie* bezeichnet zu werden, damit auch ihr klaustrophobisch-enger Charakter benannt ist, der sich im Erziehungsdenken des *Émile* als „Allmachtsphantasie der richtigen Lenkung" und insofern – neben aller „éducation negative" – als eine „positive" Pädagogik (Oelkers, a.a.O., S. 34f.) äußert. Rousseaus Utopie ist eine Republik, die ihre Größe, ihre Kontakte mit der Außenwelt und das „Konsumverhalten" ihrer BürgerInnen – sozusagen auf demokratisch-konsensuelle Weise – eng limitiert und sich damit einerseits eine Verringerung der Ungleichheit, des Neides und Wetteiferns erhofft und andererseits die Förderung der Solidarität und der Bürgertugenden. Wie bei Platon erhält das öffentliche vor dem privaten Leben den Vorrang, in dem das letztere im ersteren „aufgeht" bzw. von diesem im Grunde vernichtet wird. Unabhängig davon, wie man zu diesen befragenswerten Idealen inhaltlich steht, kann Ignatieff in seiner Kritik der hohen „psychischen" Voraussetzungen der Rousseauschen Utopie zugestimmt werden: „Such a republic requires heroic displays of stoic self-command by each citizen: each individual, to remain truly free, must consent, in the deepest recesses of its self, to the yoke of collectively determined constraints upon desire; each must refuse the temptation that passion offers to desire more than one's fellow citizens" (1984, S. 123).
Dem Purismus der direktdemokratischen Utopie Rousseaus im *Contrat social* entspricht der utopische Erziehungspurismus im *Émile*, d.h. die Utopie, wonach Erziehung (möglichst) außerhalb und unabhängig von jeder Gesellschaft stattfinden könne (und solle) und wonach im Kind das „erneuerbare Paradies" angelegt und zu verwirklichen sei, „sofern die dekadente Moral der Gesellschaft, damit diese selbst, von ihm ferngehalten" werde (Oelkers, a.a.O., S. 29). Oelkers vergleicht den (armen) Émile mit Defoes Robinson Crusoe, der – bevor er Freitag traf – nur mit der Natur konfrontiert gewesen war: wie Robinson auf seiner einsamen Insel muß Émile an den „Dingen" selbst lernen, nicht aus Büchern, sondern an den „Notwendigkeiten des natürlichen Lebens, ohne daß das Wissen den Lernanlaß übersteigt" (ebd.). „Je hais les livres", heißt es im *Émile* (drittes Buch, xvi) wörtlich, „ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas". Rousseau habe den theoretischen Zirkel in seiner Annahme nicht erkannt, wonach sich das Kind gemäß seiner Natur entwickle, wenn die Natur sich selbst entwickeln könne (Oelkers a.a.O., S. 30). „Die Natur soll sich entwickeln und sich selbst zugleich bewahren, die Erziehung soll weder einen Preis haben noch Verlust erleiden, sondern jede ihrer Phasen in sich vollenden" (ebd.). Mit der Rousseauschen „Phantasie" sei zwar Kritik möglich, aber nicht wirklich „Erziehung", u.a. da „jede pädagogische Situation sozialen Kontakt und somit Vergleich" voraussetze (S. 34).

3.1.2.3 Eine antipolitische Utopie?

Dies ist nicht der Ort, an welchem Rousseaus Erziehungstheorie gründlich diskutiert werden soll. Soviel sei dennoch gesagt: Die Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit des „gesellschaftstheoretischen Rousseaus", der den einen als „Herold der Demokratie", den anderen als ihr „Totengräber", den einen als „konservativer", den anderen als „progressiver Demokrat", den einen als „liberal", anderen wieder als „totalitär", noch anderen einfach als „antipluralistisch" gilt (vgl. Schmidt, a.a.O., S. 73), muß in analoger Weise auch dem Erziehungstheoretiker Rousseau zugeschrieben werden. Die puristische Metaphysik der „wahren" Natur des Menschen, welcher Erziehung zu folgen habe, hinterläßt nicht nur einen Raum der Ambivalenz, sondern auch der Leere, in welcher jede Orientierung auch für eine Konzeption demokratischer Erziehung und Bildung ausbleiben muß. „Rousseau tells us to read the *Republic* if we want to see how children should be educated as citizens" (...), schreibt Amy Gutmann (1987, S. 126), „*Émile*, by contrast, tells us how men and women, rather than citizens, should be educated. While citizens must be educated against nature, in accordance with the needs of society, men and women must be educated against society, in accordance with the needs of nature"[59]. Möge Rousseau den einen noch so stark als Antipode zu Platon erscheinen und möge *Émile* ihnen als wesentliche Quelle einer „emanzipativ-partizipatorischen" Pädagogik, einer „Pädagogik vom Kinde" aus oder eines moralerzieherischen Paradigmas sein, dessen Leitbegriff derjenige der Demokratie ist, so muß doch konstatiert werden, daß Rousseaus Gesellschaftsutopie, auf welche hin erzogen werden soll, im Kern antipolitisch ist (was sich von Platons *Staat* weniger schnell sagen läßt), unweltlich bis weltablehnend, gemeinschaftlich eng, verzichtübend und kontrollierend. Hier wird die menschliche Freiheit, welche der „Sinn von Politik" sein könnte (vgl. Arendt 1994, S. 201-205), in der „Natürlichkeit" des Menschen aufgelöst. Es handelt sich, wie man mit Meyer (1994, S. 193) formulieren könnte, nicht um die Utopie der menschlichen Emanzipation, sondern um die Hoffnung der Emanzipation vom Politischen überhaupt (vgl. 3.3), eine Hoffnung, in welcher alle modernen Utopien – inklusive der Marxschen – konvergieren würden, denen es „um die Überwindung von Offenheit, Konflikt, Differenz, um die Erlangung eines menschlichen Glücks [geht], das nicht mehr durch die ungewissen Mühen des Politischen erst zu suchen, sondern durch deren Umgehung umstandslos zu sichern wäre" (ebd.). Der Versöhnungsgeist, der in modernen Utopien zum Ausdruck kommt – bei Rousseau zwischen der „natürlichen Natur" des Menschen und seiner gesellschaftlichen, ist „der Geist des Anti-Politischen par exellence", schreibt Meyer an gleicher Stelle. Es handelt sich um eine Verwischung, oder freundlicher: um den Transzendierungswunsch der Differenz von öffentlichem und privatem Leben einerseits und der konfligierenden Ansprüche der Freiheit und der Gerechtigkeit andererseits, aber auch – und das bezeichnet die moderne Situation vielleicht prägnanter – der konfligierenden (Erziehungs- und Bildungs-)Ansprüche der Autonomie und der Authentizität (vgl. 5.3).
Nun war sich Rousseau als der „erste bewußte Entdecker und gewissermaßen auch Theoretiker des Intimen", wie ihn Hannah Arendt bezeichnet hat (1996, S. 49), des utopischen Gehaltes seines Entwurfes freilich mehr als bewußt – Demokratie in seinem Sinn ist die Regierungsform für die (unpolitischen) Götter, sie übersteigt die Möglichkeiten realer Menschen. Die Rebellion gegen die Gesellschaft, für welche Rousseau und nach ihm die Romantiker stehen, und in der sie das Intime entdecken, richtete sich gegen die nivellierenden Züge der Gesellschaft, „gegen das, was wir heute Konformismus nennen und was in Wahrheit ein Merkmal aller Gesellschaft ist" (Arendt, a.a.O., S. 50). Mit Rousseaus Kritik und Utopie – und das ist die herausragende Bedeutung seines Werks für hier interessierenden Kontext – läßt sich die Konflikthaftigkeit des modernen Menschen, die für das Verständnis des spätmodernen Sinns von

[59] Amy Gutman bezieht sich hier auf den Beginn von *Émile*, an welchem Rousseau seinen Lesern Platons *Staat* empfiehlt, als „der schönsten Abhandlung über die öffentliche Erziehung, die jemals geschrieben wurde".

demokratischer Erziehung und Bildung nicht zu unterschätzen ist, besonders gut demonstrieren. „In dieser Rebellion des Herzens gegen die eigene gesellschaftliche Existenz", schreibt Arendt, „wurde das moderne Individuum geboren mit seinen dauernd wechselnden Stimmungen und Launen, in der radikalen Subjektivität seines Gefühlslebens, verstrickt in endlose innere Konfliktsituationen, die alle aus der doppelten Unfähigkeit stammen, sich in der Gesellschaft zu Hause zu fühlen und außerhalb der Gesellschaft zu leben. Wie immer man sich zu der Person Rousseaus, über die wir leider so ausgezeichnet unterrichtet sind, stellen mag, die Echtheit seiner Entdeckung ist von so vielen, die nach ihm kamen, bestätigt worden, daß sie außer Zweifel steht" (a.a.O., S. 49).
Mit Rousseau wird ein Diskurs der Authentizität initiiert, der das sogenannte „Unbehagen an der Moderne" (Taylor 1995) schon in ihren Anfängen artikuliert und möglicherweise in der neuzeitlichen Aufwertung und „Bejahung des gewöhnlichen Lebens" (Taylor 1996) seine Quellen hat. In diesem Diskurs verblassen Selbstverständnis und Freiheitsverständnis der antiken Polisbürger immer mehr am Horizont, an welchem wir zwar noch den Namen der Demokratie ablesen, aber nicht mehr sicher sein können, welchen Stellenwert das politische öffentliche Handeln für diese heute noch tatsächlich haben kann und ob wir demokratische Erziehung und Bildung bloß noch in bezug auf ein allgemein Gesellschaftliches zu denken haben, auf ein bloßes (aber immerhin wichtiges) *Sich-Verhalten* in einer als Großfamilie konzipierten und dennoch anonymen Gesellschaft, wie man mit Arendt formulieren könnte, aber nicht mehr auf ein Handeln in den Arenen des Politischen (vgl. 4.3.1). „Die Weltlosigkeit, die mit der Neuzeit einsetzt, ist in der Tat ohnegleichen", schreibt Arendt (1996, S. 408). Gleichwohl muß mit Ignatieff vielleicht weniger nostalgisch als kritisch an die griechische Polis „erinnernd" festgehalten und gefragt werden: „Our political images of civic belonging remain haunted by the classical polis", aber „is there a language of belonging adequate to Los Angeles?" (1984, S. 139/140).

Nun seien diese Äußerungen nicht falsch verstanden; Rousseaus Bedeutung kann ja kaum geschmälert werden. Sein Einfluß gerade auch auf zeitgenössisches Erziehungsdenken ist nicht zu übersehen. Hartmut von Hentig nennt *Émile* das „vielfältigste und 'ganzheitlichste' Erziehungsprogramm, das es gibt!" (1985, S. 32). Mögen Rousseaus erzieherische Intentionen auch oft zu „völlig verdrehenden und verfälschten Aussagen" der sich auf ihn beziehenden Pädagogen geführt haben (vgl. Ruhloff 1998, S. 94), so gehen Konzepte wie Erziehung als „Wachsenlassen", die radikal „antiautoritäre" Erziehung, die Idee einer „negativen" oder „indirekten" Erziehung bis hin zur „Anti-Pädagogik" doch im wesentlichen auf das Denken Rousseaus zurück (ebd.). Freilich ist Ruhloff zuzustimmen, wenn er schreibt, daß nichts verfehlter wäre, „als Rousseaus Pädagogik für eine Vorstellung von Erziehung in Anspruch zu nehmen, die das Kind oder den Jugendlichen nach eigenen Interessen 'sich selbst verwirklichen' läßt" (a.a.O., S. 101). Auch mit „Zurück zur Natur" hat Rousseau in Ruhloffs Sicht nichts zu tun. Entschieden lehnt Ruhloff an gleicher Stelle ab, daß *Émile* als „Utopie", also eine „fiktive Vorwegnahme einer künftigen Erziehungswirklichkeit", zu gelten habe, wie sie oft (wie im übrigen tendenziell auch hier) dargestellt werde (S. 104). Vielmehr handele es sich um ein gesellschaftskritisches, erziehungstheoretisches „Gedankenexperiment". Diese Interpretation erscheint plausibel, da Rousseaus Ambivalenz bezüglich den Realisationsmöglichkeiten der von ihm postulierten Ideale in Gesellschaft und

ihm Individuum von Anfang an transparent ist[60]. Das „Utopische" bezieht sich bei Rousseau nicht auf einen neuen Typus von Mensch oder eine Gesellschaftsform, die völlig undenkbar ist, vielmehr ist es „negativ" und keineswegs „paradiesisch" formuliert. So definiert Rousseau in *Émile*: „Das Glück auf dieser Erde ist nur ein negativer Zustand; man muß es nach dem geringsten Maß an Leiden messen" (S. 57). Da jeder Wunsch Entbehrung voraussetze, alle Entbehrungen aber schmerzlich seien, komme es darauf an, daß Mißverhältnis zwischen Wünschen und Fähigkeiten bzw. Möglichkeiten, welches ein Unglück ist, tunlichst zu vermeiden. „Denn das Elend besteht nicht darin, Dinge entbehren zu müssen, sondern sie nicht entbehren zu können" (S. 58). Diese asketische Haltung, die Rousseau hier impliziert, ist eine mögliche Antwort auf den unersättlichen Wunsch nach zunehmender Freiheit (der Präferenzwahl), die Platon dem Menschen attestiert und die, wie mit Ignatieff angedeutet worden ist, unabdingbar mit der Moderne verbunden ist, zu deren geistigen Ermöglichung Rousseau selber einen maßgeblichen Beitrag geleistet hat. Wie „trivialisiert" die Gestaltung der subjektiven Freiheit schließlich als bloße Präferenzfreiheit auch aussehen mag; am Beginn ihrer Idee stand ein radikaler moralischer Purismus, der mit Rousseau dazu führte, die gerechte Gesellschaft neu zu denken und die Kindheit neu zu entdecken. Die Ambivalenz Rousseaus ist hinzunehmen. Zurecht schreibt Eugen Fink an einer Stelle: „Alles Große ist zweideutig" (1992, S. 157).

3.1.3 John Dewey: Erziehung als Demokratie

John Dewey (1859-1952) darf als *der* Denker der demokratischen Erziehung und einer der einflußreichsten Erziehungsphilosophen des 20. Jahrhundert bezeichnet werden (vgl. Gutmann 1987, S. 13). Seine Philosophie und sein tätiges Leben stehen ganz im Zeichen der Emanzipation und Demokratisierung der schulischen Erziehung, für welche er sich – u.a. an der Laborschule an der University of Chicago von 1896-1903 – engagiert hat. Während Deweys langem Leben erfährt Amerika verschiedenste fundamentale kulturelle, ökonomische, industrielle und intellektuelle Veränderungen. Möglicherweise liegt auch in diesen Erfahrungen der Transformation und Instabilität ein Grund für Deweys bekannte Skepsis und Kritik gegenüber der – nicht nur platonischen – Idee übergreifender und unveränderlicher Wahrheiten (vgl. Carr & Hartnett 1996, S. 55). Als „Aufklärungsphilosoph" denkt Dewey von der Aufklärung als einer unvollendeten Revolution, die „darin versagt habe, die Idee zu entthronen, daß die Ideale und Institutionen einer Gesellschaft mit dauerhaften philosophischen Grundlagen zu begründen seien" (Carr 1995, S. 45). In *The Quest for Certainty* (1919) und *Reconstruction in Philosophy* (1920) kritisiert er u.a. das philosophische Bemühen um die Entdeckung transzendentaler, übergeschichtlicher Wahrheiten, mit welchem die Philosophen Probleme kreiert hätten, die außer ihnen sonst niemanden interessieren würden, was so schlimm ja nicht wäre, wenn die Philosophie damit nicht zu einer exklusiven Disziplin würde, die ihre kulturell bedeutsame Rolle vernachlässigt; Philosophie hat nach Dewey die Aufgabe, eine Methode des Reflektierens über die (tatsächlichen) Probleme der Menschen zu bieten. Die praktische Rolle der Philosophie, so beschreibt Carr die Ansicht Deweys, besteht darin, die „Werte und Überzeugungen einer Gesell-

[60] Dies wird spätestens mit den *Rêveries du promeneur solitaire* (1994/1782) – vier Jahre nach Rousseaus Tod erschienen – deutlich.

schaft zu klären, zu kritisieren und neu zu bestimmen, um die in Zeiten kulturellen Wandels erfahrenen Probleme und Konflikte zu lösen" (S. 46). Die zentrale Aufgabe einer politischen Philosophie sieht Dewey in der Suche nach „Lösungen" für die der liberalen Demokratie innewohnenden Probleme bzw. in der Rekonstruktion liberaldemokratischer Theorie unter den kulturellen und sozialen Bedingungen der Zeit.

3.1.3.1 Schulen als embryonale Gesellschaften

Dewey nimmt zum Gegensatz von klassischen und modern-zeitgenössischen Demokratietheorien (vgl. 3.3) bzw. zur Kluft zwischen klassischem Ideal und demokratischer Realität eine Art (utopische?) Vermittlungsposition ein, mit welcher er die moderne *Skepsis* gegenüber zwei klassischen Annahmen *nicht teilt*, denen zufolge die „NormalbürgerInnen" erstens über genügend intellektuelle Möglichkeiten zu rational politischen Urteilen verfügen würden und wonach zweitens Partizipation in allen Bereichen des politischen und sozialen Lebens wünschenswert sei. Demokratie, wie in *Democracy and Education* (1916) erörtert, versteht Dewey vor jeder Staatsform zunächst als Lebensform, als Form des Zusammenlebens („associated living") und als gemeinsam kommunizierte Erfahrung (S. 87). In seiner Kritik an philosophischen Begründungen und Konzepten als vermeintlichen Fundamenten von Demokratie gesteht Dewey den Denkern der liberalen Demokratie des 19. Jahrhunderts durchaus eine herausragende Bedeutung für radikale gesellschaftliche Reformen zu, bemängelt aber die Idee der Freiheit einzelner, von der Gesellschaft isolierten Individuen, die in ihrer losen „Ansammlung" Gesellschaft ausmachen sollen. Die sozialen und kulturellen Bedingungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts hätten deutlich gemacht, daß das Individuum adäquater als Produkt sozialer Interaktion zu betrachten sei, womit die konzeptionelle Trennung von „Individuum" und „Gesellschaft" als bloß philosophische Abstraktion fallengelassen werden muß. Individuelle Freiheit wird von Dewey somit nicht als Anfangspunkt (und Voraussetzung des Demokratischen), sondern als mögliches Resultat bestimmter Formen des sozialen Lebens konzipiert. Individuum und Gesellschaft sind weder festgelegte Entitäten noch getrennte Domänen, sondern vielmehr ineinander verwobene Elemente eines einzigen Wachstumsprozesses, in welchem Individuen ihre Intelligenz benützen, die Gesellschaft, dessen – vorläufiges – Resultat sie sind, zu verändern. Das Konzept des Wachstums als interaktiver und dialektischer Prozeß von Selbsttransformation und gesellschaftlichem Wandel wird Dewey zum zentralen – moralischen – Kriterium, an welchem sich „das Demokratische" bemißt, nämlich zum Prüfstein, inwiefern die sozialen Verhältnisse und die politischen Institutionen den Mitgliedern einer Gesellschaft Entwicklung und Handlungsspielraum ermöglichen (vgl. dazu Carr, a.a.O., S. 47-49).

Aus mindestens zwei Quellen schöpft Dewey das Instrumentarium zur Kritik an fundamentalphilosophischen Begründungen der Demokratie und – positiv – zu einer „substantiellen" Konzeption von Demokratie, die weit über das Postulieren eines politischen Mechanismus und individueller Rechte und Pflichten hinausgeht. Zum einen ermöglicht ihm die Evolutionstheorie Darwins eine theoretische Basis, die „rationalistische Ansicht menschlicher Natur durch eine nicht-philosophische und gänzlich säkulare Ansicht zu ersetzen" (Carr, a.a.O., S. 48) und menschliche Wesen als Organismen zu verstehen, die durch evolutionäre Adaptationsprozesse biologische Merkmale entwickelt haben, deren Funktion die Bewältigung von Konflikten zwischen ihren Bedürfnissen und ihrer Umwelt ist, aber – über diesen Prozeß der „natürlichen" Evolution hinaus – auch in einer Entwicklung sozialer und kultureller Art stehen. In diesem spekulativen Sinne sieht Dewey sozialen Fortschritt und individuelle Freiheit als Produkt des Wachstums sozialer Intelligenz. Die zweite Quelle liegt im Aufkommen von wissenschaftlichen Erkenntnismethoden, deren Funktion Dewey nicht bloß im Erkenntnis- und Wissensgewinn für spezifische Bereiche sieht, sondern als eine Art generelle Methodik auch in der Bewertung und Lösung sozialer Probleme. Dewey nimmt Abstand von politischen Konfliktlösungsintentionen, in welchen primär auf philosophisch gerechtfertigte Normen oder Prinzipien rekurriert wird, und postuliert vielmehr eine Aufwertung prozeduraler und diskursiver Prinzipien (die er idealiter der wissenschaftlichen Gemeinschaft zuschreibt) für die gesellschaftliche Praxis. Demokratie wäre dann die Gesellschaftsform, die dadurch bestimmt ist, daß in ihr soziale Differenzen durch Diskussion und Meinungsaustausch beurteilt werden (ebd. S. 49). Sie steht für eine Lebensform, in welcher die Kontakte, Austauschmöglichkeiten, Kommunikationen und Interaktionen, durch welche die Erfahrungen der Menschen bereichert und vergrößert werden, nicht eingeschränkt, sondern gefördert werden (vgl. Dewey 1951; Carr, a.a.O., S. 50; Carr & Hartnett, a.a.O., S. 59; auch Gutmann 1987), d.h. für eine Lebensform, die „gutes Leben" zu konstituieren mithilft, in welchem (alle) Individuen die „Potentiale ihrer sozialen Intelligenz" möglichst realisieren können (vgl. Dewey 1932, S. 341f.). An dieser Stelle deutet sich an, daß Deweys Demokratievorstellung im Grunde ein Bildungskonzept darstellt, welches Parallelen zum Denken Humboldts aufweist.

Deweys Erziehungskonzept ist eng mit der Idee der Gemeinschaft verbunden. „Much of our present education fails", schreibt er in *Pedagogic Creed*, „because it neglects the fundamental principle of the school as a form of community life" (1981, S. III). Demokratische Erziehung steht im Dienste der Förderung der sozialen Intelligenz im Rahmen der schulischen Gemeinschaft durch das Vehikel gemeinsamer Problemlöseprozesse und der damit verbundenen Konstituierung des „gemeinsam Guten". Individuen können sich demzufolge nur dann als „demokratisch" verstehen lernen, wenn sie Mitglieder einer Gemeinschaft werden, in welcher die gemeinsamen Probleme auch gemeinsam – diskursiv bzw. durch gemeinsame Beratung und durch „ein geteiltes Interesse für das gemeinsame Wohl" (Carr, a.a.O., S. 52) – gelöst werden. In Demokratien zeichnet sich das Erziehungssystem nach Dewey dadurch aus, daß es aus demokratisch organisierten Institutionen besteht. Schulen als Gemeinschaften unterstützen die Entwicklung des demokratischen gesellschaftlichen Lebens, indem sie selber zu „embryonalen" Gesellschaften werden, „die soziale Verhaltensweisen und intellektuelle Dispositionen fördern, die demokratischen Lebensformen innewohnen" (ebd.).

Inwiefern Deweys Ansatz als idealistisch oder utopisch zu bezeichnen ist, sei im Augenblick nicht gefragt. Erwähnt sei jedoch folgendes: Auch wenn Dewey nicht glaubte, daß eine Gesellschaft allein durch erzieherische Reformen demokratisch(er) gemacht werden könne, so schrieb er doch in *My Pedagogic Creed*: „I believe that education is the fundamental method of social progress" (1981, S. 446). Zweifelsohne ist dem Fazit von Bauer zuzustimmen, wenn er schreibt: „Es ist der bleibende Verdienst Deweys, daß er, wie kaum ein anderer Pädagoge und Philosoph zuvor und danach, das Verhältnis von Demokratie und Erziehung zu seinem zentralen Anliegen gemacht hat und dieses in seinem sich wechselseitig bedingenden, integrativen Zusammenhang durchdacht hat" (1995, S. 65f.). Interessant ist für die Wirkungsgeschichte der Pädagogik Deweys,

daß zentrale Elemente, die bei Dewey nur im Rahmen einer politisch-moralischen, d.h. demokratischen Erziehung zu verstehen sind, heute – aus diesem doch breiten und stringenten pädagogischen Ansatz losgelöst – als „bloße" Unterrichtstechniken – wie etwa Problemlösen, kollaboratives bzw. soziales Lernen – oder „depolitisierte" und „psychologisierte" Konzepte wie – Wachstum, Interesse, persönliche Entwicklung – bekannt sind, deren *soziale* Bedeutung dadurch nicht mehr richtig eingeschätzt werden kann (vgl. Carr & Hartnett, a.a.O., S. 65). In diesem Sinn schreibt Oelkers (1993) zur Rezeption Deweys in Deutschland: „Es gehört zu den Eigenarten dieser verunglückten Rezeption, daß Dewey überwiegend schulpädagogisch verstanden und mit der 'Projektmethode' in Verbindung gebracht wurde" (S. 504f.). Oelkers diskutiert in seinem Nachwort zur Neuausgabe von *Demokratie und Erziehung* unter dem Titel *Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis* (a.a.O.) die historischen und ideologischen Gründe, warum der Pragmatismus als Philosophie der Erziehung in der deutschsprachigen Pädagogik kaum Wirkung erzielt hat, vielmehr „Fremdkörper" geblieben ist (S. 499). Dewey habe „Demokratie" und „Erziehung" „auf eine Weise verknüpft, die dem traditionellen Erziehungsdenken widerspricht, also einen Traditionsbruch darstellt, der zugleich einen Weg eröffnet, die moderne Gesellschaft *pädagogisch* angemessen zu begreifen" (S. 502). Der Bruch bestehe darin, Erziehung nicht als Funktion oder Instrument der Politik zu begreifen, sondern als Verwirklichung von Demokratie bzw. als demokratische Erfahrung. „Daher sind Schulen embryonale Orte der Gesellschaft, nicht Anstalten des Staates. Sie erfüllen keinen abstrakten sittlichen Zweck, wie die deutsche Pädagogik nach Fichte immer angenommen hat, sondern sie sind einfach der *erste Kreis der demokratischen Gesellschaft*" (S. 503; kursiv R. R.). Insofern als Erziehung bei Dewey einfach lernende Erfahrung darstelle und nicht durch eine „richtige Idee" erzeugt werde, attribuiert Oelkers Dewey den Status des ersten pädagogischen Autoren, der eine „ateleologische Bildungstheorie" vorgelegt habe, die mit jeden „substantiellen" Vorgaben breche (ebd.). Der Bruch mit der idealistischen Pädagogik komme einer „Theorierevolution" gleich und sei nicht bloße „Kindorientierung" (S. 504). Dewey sei einer „sentimentalen Psychologie oder besser Mythologie des Kindes (nie) gefolgt" (S. 507). In der Tat mag Oelkers zugestimmt sein, daß Deweys sozialliberaler Pragmatismus „keine metaphysischen Garantien" offeriere (S. 512) und daß sein Verständnis von demokratischer Erziehung und Bildung für die moderne Lebenssituation Angemessenheit verspricht. Allerdings beziehen Verweise auf die Unmöglichkeit und möglicherweise Unnötigkeit von „metaphysischen Garantien" in einer scheinbar recht klar faßbaren Moderne oder Spätmoderne ihre theoretische (Überzeugungs-)Kraft nur aus *einer* Quelle modernen oder spätmodernen Denkens oder Empfindens, namentlich aus der generellen Bejahung eines neutralen Liberalismus, welcher Verbindlichkeiten nur noch formal und prozedural festlegen will. Diese „desubstantialisierte" Sicht, und das soll später gezeigt sein (vgl. ab Kp. 5), führt jedoch zu einem nur einseitigen Verständnis der Hintergrundprobleme um demokratische Erziehung und Bildung in der Spätmoderne, die noch andere Quellen bzw. „Hypergüter" (vgl. Taylor 1996; Kp. 5.1.2.3 & 5.2.2) kennt, welche moderne Identität prägen. Es könnte sich zeigen, daß Deweys „Desubstantialismus" eine nur vermeintliche pädagogische Lösung darstellt, die ohne zumindest implizite inhaltliche Bestimmungen des Guten pädagogisch kaum überzeugen könnte und daß Deweys Denken um demokratische Erziehung sich letztlich als „zu schön" erweist, da in ihm in später Aufklärungsmanier zu Vieles „zu glatt" aufgeht. Diesem Denken, das jede „Tragödie im Sittlichen" zu umschiffen meint, um

es hier salopp zu formulieren, widersprechen zentrale Erfahrungen des modernen Menschen (vgl. 5.3). Diese Bemerkungen schmälern die Bedeutung Deweys keineswegs, und sie implizieren auch nicht, daß Dewey nicht gegen Platon und Rousseau gedacht werden könnte und sollte, aber Dewey kann kaum als Antwort gegen Platon oder Rousseau und jene Denker und Denkerinnen benutzt werden, die darauf verweisen, daß sich die demokratische Lebensform nicht im Prozeduralismus erschöpft. „Erziehung *als* Demokratie" ist auch schon deshalb eine zu schöne Idee, weil Erziehung immer *mehr* ist als demokratisch, d.h. weil es sie nie nur demokratisch geben kann (vgl. Kp. 8).

3.1.3.2 Dewey postmodern?

Deweys *Democracy and Education*, wiewohl vielleicht das einflußreichste Werk zur demokratischen Erziehung im 20. Jahrhundert, wurde durch eben dieses Jahrhundert hindurch immer wieder wegen mangelnder begrifflicher Genauigkeit bzw. analytischer Unschärfe kritisiert (Carr, a.a.O., S. 52). Eines scheint mit Dewey hingegen möglich geworden zu sein, nämlich über Demokratie und demokratische Erziehung in einer Weise zu sprechen, die mit der spätmodern nicht abzuleugnenden Skepsis an den „großen Entwürfen" (Fischer 1992) der Moderne kompatibel ist, obwohl sie an zentralen Stellen einen Idealismus und ein Pathos enthalten mag, von welchen wir heute lieber Abstand nehmen. Verschiedene „Affinitäten" können zwischen dem Deweyschen Denken der Demokratie als Lebensform und dem Anliegen sogenannt „postmoderner" (vgl. 2.2.1) Autoren ausgemacht werden. Beispielsweise gibt es weder im postmodernen Denken noch für Dewey Bestimmungen, die außerhalb der Erfahrung liegen, weder ein (übergeschichtlich bestimmbares) Wesen der menschlichen Natur, noch ein menschliches Schicksal als einer unabwendbaren Geschichte: „Es gibt nur menschliche Wesen, die Geschichte machen und durch sie geformt werden, während sie in einer ungewissen, mit Kontingenz durchsetzten Welt unterwegs sind – einer Welt, die immer unvollkommen und immer im Werden ist" (Carr, a.a.O., S 53). Eine weitere „Gemeinsamkeit" liegt in der Kritik an einem aufklärerischen Vernunftkonzept, das Dewey in *The Quest for Certainty* als die aussichtslose Suche nach dem geistigen Organ zur Erfassung der universellen Ordnung bezeichnet hatte. Das erzieherische Ziel der Aufklärung, rationale Autonomie, sei vielmehr als „Intelligenz" bzw. als (aristotelische) „Phronesis" zu konzipieren, also als Urteilskraft, die nicht auf die Anwendung theoretischer Prinzipien abzielt, sondern auf die Beratungspraxis in Situationen, in denen die relativen Vorzüge und Nachteile verschiedener Handlungsalternativen bestimmt werden. Diese Form des Denkens leitet das praktische Handeln in einer demokratischen Gesellschaft an, „die aufgehört hat, sich auf die Gewißheiten theoretischen Wissens zu verlassen, und es statt dessen vorzieht, auf der Basis kontingenter praktischer Überzeugungen zu handeln" (Carr, a.a.O., S. 54). Carr vertritt die Auffassung, daß das zu Beginn des Jahrhunderts verfaßte *Democracy and Education* am Ende des Jahrhunderts als „postmoderner" Text in einer Weise rekonstruiert werden könne, womit evident werde, wie viele „postmoderne" Ideen zur Demokratie, Erziehung und Bildung Dewey schon vorweggenommen habe, etwa „die unabgeschlossene Bildung des menschlichen Subjektes; die Kontingenz demokratischer Normen und Werte; die Vergeblichkeit utopischer Idee über ein vorgefertigtes, beständiges Selbst; die Erkenntnis, daß es keine Sammlung 'objektiven' Wissens gibt, das außerhalb des geschichtlichen

Kontextes steht, der ihm Sinn und Bedeutung verleiht" (a.a.O., S. 55). Wie weit die Parallelen zwischen Demokratie und Postmoderne gezogen werden sollen, hängt freilich zentral von der Definition und der damit in Anspruch genommenen Legitimationsqualität eben dieser Begrifflichkeiten ab, die, wie kaum abzustreiten ist, der widersprüchlichen Interpretation würdig sind (vgl. die Beiträge in Trend 1996). So schreibt Welsch eher überschwenglich: "Die Postmoderne ist so radikal plural, daß sie nur demokratisch gelingen kann" (1992, S. 41), während andere in der sogenannten postmodernen (neuen) „Beliebigkeit", (neuen) „Gleichgültigkeit" und (neuen) „Unübersichtlichkeit", oder ihrem „Denken in Differenz", ihrer „Dekonstruktionsintentionen" eher nur Gefahren für die Demokratie als Lebens- und Staatsform sehen mögen (vgl. z.B. Beck 1993). Die Affinität zwischen Demokratie und der Betonung der Differenz scheint allerdings durchaus gegeben; zu recht meint Welsch, daß die postmodernen Konzepte der Pluralität und Differenz die Grundidee von Demokratie radikalisiert fortzuführen beanspruchen können (ebd.). Demokratie ist von ihren Prinzipien her „so elementar auf die Situation der Pluralität zugeschnitten, daß dieser ihr Nerv gerade in der Postmoderne recht eigentlich zum Tragen kommt" (ebd.). Demokratie ist demzufolge eine Organisationsform weniger für den Konsens als für den Dissens von Überzeugungen und Ansprüchen, sie „baut auf der Annahme auf, daß in der Gesellschaft unterschiedliche, gleichermaßen legitime, im letzten jedoch inhaltlich differente Optionen bestehen" (a.a.O., S. 41f.). Die konsensuelle Basis, für welche sie andererseits auch steht, nämlich die Anerkennung der Menschen- und Grundrechte, seien im Kern „Rechte zum Dissens", sie beziehen sich auf die Legitimität des Andersseins (S. 42). Konsens und Dissens schließen sich in bezug auf die Demokratie nicht aus, auch wäre es verfrüht und oberflächlich, hier das Argument des „performativen Selbstwiderspruches" einzuwerfen, den diejenigen begehen würden, die radikale Differenz behaupten, aber letztlich einen Konsens in Anspruch nehmen müßten, der als Basis der Dissensermöglichung fungiere. Es kommt vielmehr und entscheidend darauf an, welche Qualitäten und Begründungsleistungen einem „demokratischen" Konsens zugeschrieben werden können (vgl. dazu Giegel 1992; Reichenbach 1994). Mit dem Denken „radikaler Differenz" wird zumindest implizit die bekannte Frage aufgeworfen, wie heterogen die das Selbst und die Gemeinschaft konstituierenden Diskurse verfaßt sein dürfen, um die demokratische Lebensform (noch) zu realisieren, und inwieweit sie dies sogar sein *müssen*.

Für Dewey ist die Demokratie, bzw. genauer: demokratische Erziehung nicht dadurch zu verteidigen, daß sie mit einer rationalen Grundlage versehen wird. Nicht nur die bloße Skepsis an solchem Grundlagendenken, sondern geradezu die Überzeugung, daß darauf ganz verzichtet werden kann, scheint Dewey mit bestimmten „postmodernen" Spielarten zu teilen. Er teilt die Kritik am abstrakten Rationalismus und Universalismus der Aufklärung. Dennoch zeugen seine Sorge um die demokratische Lebensform, die er durch soziale Fragmentierung gefährdet sieht, und seine Neuformulierung der Einsicht, daß es individuelle Freiheit nur aufgrund sozialer Bindungen geben kann, welche die demokratische Lebensform definieren, von einer Haltung, die nicht ernsthaft mit dem vieldeutigen, stark emotionalisierten, aber auch schon verbrauchten Label „postmodern" zu versehen ist. Deweys Fokus auf die Gemeinschaft, „community", macht es schwer, ihn überhaupt irgendwo einzuordnen, sei es in der Postmoderne-Debatte, der Kommunitarismus-Liberalismus-Debatte oder bezüglich den Überlappungen der beiden Diskurse[61]. Die Deweysche Idee, wonach „die Demokratie als höchste Steigerung der Prinzipien aufzufassen (sei), die allem Leben in Gemeinschaft zugrunde liegen" (Joas 1993, S. 50), ist, wie Joas (ebd.) bemerkt, auch in Deutschland vor 1945 nicht geäußert worden, weshalb man die nach 1945 verständlich gewordene Zuordnung des Gemeinschaftsbegriffes zum antidemokratischen Denken nicht übertreiben möge. Dewey benützt mit „community" allerdings einen Begriff, der – im Unterschied gerade zu Deutschland – in den USA auch heute noch unzweideutig positiv konnotiert wird, aber auch ein viel weiteres Bedeutungsspektrum als der deutsche Gemeinschaftsbegriff aufweist und sowohl „Gemeinschaft", als auch (territoriale) „Gemeinde" oder (utopische) „Kommune" meinen kann (ebd.). Dewey ist der Denker der diskursiven Gemeinschaft, kein Konsenstheoretiker, aber auch kein Protagonist radikaler Differenz. So läßt sich sein Denken schwer in eine ideologische Schublade stecken, weder modern noch postmodern vereinnahmen. Der Preis für diese „Unangreifbarkeit" ist allerdings ein zu eindeutiges Lob der Demokratie, d.h. ein Denken, welches die Schattenseiten der demokratischen Lebensform tendenziell ignoriert.

3.2 Demokratische Erziehung im Lichte kantischer Ethiken

Als „kantische Ethiken" können Moraltheorien verstanden werden, die sich durch die Kombination der Attribute „universalistisch", „kognitivistisch", und „prozeduralistisch" auszeichnen (vgl. Höffe 1990; Reichenbach 1994, S. 103). Unter den zeitgenössischen Konzeptionen sind etwa die Varianten der Diskursethik bei Habermas (1981, 1983, 1986, 1991) und Apel (1973, 1988) zu nennen, aber auch – vielleicht auf den ersten Blick weniger offensichtlich – die Theorie der Gerechtigkeit von Rawls (1988/1971, vgl. Höffe 1979). Ihnen gemeinsam sind jene von Kant in kaum überbotener Argumentation entwickelten Vorstellungen, wonach es in der Ethik erstens darum gehe, allgemeingültige Kriterien für die Sollgeltung von Normen aufzuspüren, wonach zweitens für praktische, d.h. moralische Fragen die gleiche – d.h. nicht: die identische, sondern eine analoge – „Objektivität" bzw. „Intersubjektivität" in Anspruch zu nehmen ist wie für theoretische, d.h. wissenschaftliche Fragen, und wonach drittens die Verallgemeinerungsfähigkeit (Universalisierungsgrundsatz) den höchsten Maßstab der Moral abgebe, möge auch unklar bleiben, wie „diskursiv" oder scheinbar „monologisch" der Verallgemeinerungstest konkret konzipiert wird (Reichenbach 1994, S. 57f & 103-107).

Kantische Ethiken, obwohl sie hier nur kurz berührt werden sollen, sind aus mehreren Gründen für die vorliegende Thematik von Relevanz. Sie bezeichnen eine Hintergrundfolie, ohne welche ganze „Denktraditionen" zur demokratischen Erziehung kaum richtig eingeschätzt werden können; dabei ist vornehmlich an die entwicklungs- bzw. strukturgenetische Theorietradition sensu Kohlberg gedacht oder an Konzeptionen einer kritischen Erziehungswissenschaft im Anschluß an Habermas und den „Vätern" der Kritischen Theorie (vgl. 3.2.1 & 3.2.2). Kantische Ethiken setzen – im Unterschied zu utilitaristischen, emotivistischen, naturalistischen und dezisionistischen Spielarten – ganz auf die Fähigkeiten menschlicher Vernunft und den damit verbundenen kommunikativen Schlüsselbegriffen wie Argumentation, Diskurs, Übereinkunft und Intersub-

[61] Man muß ihn wohl als „kommunitären Liberalen" bezeichnen (vgl. Wellmer 1993, S. 183).

jektivität. In diesen Kommunkationsaspekten und den damit verbundenen Ansprüchen nach „Herrschaftsfreiheit" und „Gleichheit" zeigt sich eine besondere Nähe zu demokratischen Konzepten wie der öffentlichen Meinungsbildung oder der intersubjektiven Rechtfertigung. Es sind Ethiken, die das „Politische an der Politik" im Kern treffen, d.h. die Art und Weise, wie „demokratische" Politik sich gestalten soll (vgl. 3.3). Kantische Ethiken sind damit auch wesentliche Quellen der Formulierung von Erziehungs- und Entwicklungszielen; zu nennen sind etwa „Autonomie", „Kritikfähigkeit", „Mündigkeit" oder „Diskursfähigkeit", welche nicht aufgehört haben, den pädagogischen und philosophischen Diskurs wenigstens in der deutschsprachigen Tradition maßgeblich zu bestimmen. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Ziele erfordern Kompetenzen und diese müssen erworben werden. Schließlich haben wir in kantischen Ethiken bzw. in ihren Exponenten einen mitunter eindeutigen Bezug zur Staats- und Rechtsphilosophie. Obwohl sich dieser Bezug schon in Platons *Staat* zweifelsfrei erkennen läßt, hat die Systematik mit Kant ein Niveau erreicht, das den (deutschsprachigen) Diskurs über den (demokratischen bzw. republikanischen) Staat und seine ethischen und pädagogischen Voraussetzungen seit zwei Jahrhunderten prägt wie wohl kein zweites Werk. Die vorgebrachte Intuition kann vielleicht so beschrieben werden: ein „freies Gemeinwesen" kann nur aus freien Mitgliedern bestehen, die sich ihre Freiheit (die als Moralität gedacht wird) erwerben müssen.

Unter diesen Voraussetzungen ist Demokratie immer auch ein normatives Projekt und damit – ob man will oder nicht – ein Bildungs- und Erziehungsprojekt. Das tönt emphatisch und klarer als es sein kann; aus der Perspektive zeitgenössischer Demokratietheorien (vgl. 3.3), aber auch aus anthropologischen und entwicklungstheoretischen Perspektiven, müssen in einer fortgeschrittenen Moderne, die sich ihrer Schattenseiten nur allzu bewußt sein kann, Fragezeichen gesetzt werden, die nach bescheideneren Interpretationen verlangen. Wenn Ideal und Wirklichkeit auseinanderklaffen, spricht das nicht unbedingt für die Güte des Ideals: denn unabhängig von jedem Sein-Sollen-Fehler, den solche Argumentation begehen würde, erfordert jedes Sollen ein Können, ohne welches in letzter Konsequenz fraglich wird, was legitimerweise als gesollt postuliert werden kann (mag man in dieser Differenz auch das eigentlich Kennzeichen persönlicher Bildung erkennen wollen). Allein mit Kants Maximenethik ist ein „flexibles Instrument" formuliert, das ein Sollen als starren Regeldogmatismus einerseits und sein Gegenteil, ethischen Relativismus, andererseits zu vermeiden verspricht: demzufolge kommt es vorzüglich auf die (individuellen) Handlungsmaximen an, die (im kategorischen Imperativ) auf ihre Verallgemeinerbarkeit überprüft werden und so – bei der starken Variation personaler Fähigkeiten und überindividueller Situationsbedingungen – konkretem Können gerecht werden können[62]. Dies ändert jedoch leider wenig an der Skepsis an der Realisierbarkeit von Sollforderungen der Kommunikation, die an das moderne Individuum gerichtet werden, welches seinerseits zu Stellungnahmen und Rechtfertigungen gedrängt wird, zu welchen es, auch wenn es über die „nackte" Kommunikationskompetenz verfügen würde, vor allem einschlägiges Wissen und einschlägige Erfahrungen benötigt. Es gehört zum Wesen der Demokratie, daß alle ihre Mitglieder – bzw. der große Teil – zu (moralisch) relevanten Fragen Stellung

[62] Kant (1981, S. 67; vgl. dazu Höffe 1979, S. 86ff; 1983, S. 186ff; Reichenbach 1994, S. 46f).

nehmen dürfen (ja, u.U. sollen), von denen sie nichts oder nur wenig verstehen[63]. Posttraditionale, komplexe Gesellschaften verlangen aber in dieser Hinsicht viel vom Individuum. Allgemeine Moraltheorie kann in dieser Situation nur formalistisch werden, sie verweist am Schluß nur noch auf Prozeduren, deren Richtigkeit und Sollen sie begründet, während pädagogisches und entwicklungstheoretisches Denken analog dazu nur noch von „Schlüsselqualifikationen" und „-kompetenzen" spricht, deren Formalismus kaum noch überboten werden kann.

3.2.1 Emanzipation, Diskursfähigkeit, Postkonventionalität

Was heute als „Emanzipation", „Diskursfähigkeit" und (moralische) „Postkonventionalität" bezeichnet wird, sind kompetenztheoretisch befragenswerte Konzepte, welche zumindest implizit bzw. unter anderen Begriffen schon bei den drei erwähnten Klassikern, Platon und Rousseau, aber auch Dewey, als für das Gemeinwesen erforderlich angesehene Kompetenzen *rationaler Argumentation* postuliert bzw. in Anspruch genommen werden. Allein bei Platon ist die Skepsis in die Utopie eingebaut: Danach können es nur wenige Mitglieder des Demos sein, die das nötige Maß dieser Kompetenzen erwerben können, mit welchen die Bedürfnisnatur, wie gesellschaftlich verformt sie auch immer sei mag, wenigstens in den nötigen (Entscheidungs-)Situationen transzendiert werden soll. In Platon haben wir aber auch einen Denker, der den Dualismus von „Natur" und „Geist" (von „Sinnlichkeit" und „Ideen") nicht so dichotomistisch denkt, wie es gerne dargestellt wird und wie sich aus der Perspektive der Zwei-Reiche-Lehre Kants behaupten läßt. Das Selbst, als Teil der Bedürfnisnatur, und die Vernunft, die an den „Ideen" teilhaben kann, werden – wie mit dem (platonischen) Konzept der Selbstsorge deutlich wird (vgl. 6.2.1) – nicht nur nicht dichotomisch oder komplementär, sondern praktisch als „identisch" gedacht[64]. Auch in modernen Kompetenz- und Selbsttheorien wird das Natur-Geist-Schema zwar nicht in jener „unendlichen Trivialität" vorgestellt, über welche Eugen Fink sich aufregen mußte (1992, S. 61), aber sie müssen das hohe Ideal der Ich-Identität und die damit verbundenen kommunikativen und moralischen Kompetenzen in einer formalistischen Sprache vorstellen, welche schwer erkennen läßt, daß sich hinter diesen Beschreibungen noch konkrete Individuen mit je *eigenen* Geschichten befinden können. Nun mag man mit gutem Grund einwenden, daß dies einfach der Preis sei, der in der modernen Situation zu bezahlen ist. Dennoch müßte vielleicht hinzugefügt werden, daß man diesen Preis vornehmlich kennen und benennen sollte. Es macht einen bildungstheoretischen und moralischen Unterschied, ob der Verlust einer sinnhaften „Natur-Geist-Verbindung" erkannt werden kann, der damit erzeugt wird. Es wird zu zeigen sein, daß dieser Verlust, wird er nicht ernst genommen oder ignoriert, zu einem Unverständnis gegenüber dem Unbehagen des modernen Menschen führt, und es wird zu zeigen sein, daß es Indizien des Verlusterlebens gibt und daß dieser Verlust in modernen Theorien des Selbst und seiner Moral ignoriert oder abgeleugnet wird (vgl. Kp. 6). „Es ist von tiefer Symbolik", schreibt Fink, „daß Platon gerade die höchste Möglichkeit des philosophischen Denkens, nämlich die Stufe, wo die Dialektik als das Hindurchdenken durch das Sinnliche

[63] Die Demokratie gilt ja auch als die „schwatzhafteste" aller Staatsformen (Burckhardt, zit. nach wie Arendt, 1996, S. 36).

[64] Vgl. den Dialog *Alkibiades* (1996), auch Böhme (1988)

auf die Idee hin endet und das unverstellte Wesen des ursprünglichen Seins, das *agathon*, aufblitzt, charakterisiert als ein 'Berühren' oder ein 'Sehen': die sinnentfernte Möglichkeit des Denkens wird im Bild der Unmittelbarkeit gegebenen Sinnlichkeit ausgesprochen" (ebd.).
Mit dem „Projekt der Moderne" sensu Habermas wird Bildung als „Parallele von onto- und phylogenetischer Steigerung" (Uhle 1993, S. 89) gedacht, in deren Mittelpunkt die Entwicklung „rationaler" Kompetenzen steht. Sie wird – in ihrer kognitions- und kompetenztheoretischen Ausrichtung im Sinne Piagets und Kohlbergs – im postulierten Entwicklungszwang der Moderne als Entwicklung in Richtung Ich-Identität begriffen. Ich-Identität kann hier mit den vier Grundqualifikationen oder Kompetenzen beschrieben werden, welche Krappmann (1975) postuliert hat. Es handelt sich um die Kompetenzen (1) der *Rollendistanz*, wonach das Individuum sich über die Anforderungen seiner Rolle erheben kann, um bestimmte Erwartungen auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können, (2) der *Empathie*, d.h. die kognitiven und affektiven Fähigkeiten zur Antizipation und Übernahme der Erwartungen des Interaktionspartners, (3) der *Ambiguitätstoleranz*, wonach das Individuum Ambivalenzen von Rollen tolerieren und sich mit Divergenzen, Inkompatibilitäten und unvollständiger Bedürfnisbefriedigung abfinden kann, und schließlich (4) der *Identitätsdarstellung*, d.h. der Fähigkeit des Individuums, eigene Erwartungen und Bedürfnisse darzustellen und damit sein Selbst zu artikulieren[65]. Im Begriff der Ich-Identität als Ziel moderner Bildungsprozesse kommt es zu einem Ineinandergreifen der Konzepte „Reifung", „Entwicklung", „Sozialisation" und „Enkulturation" (vgl. Uhle, a.a.O., S. 90). Dieser Gedanke verpflichte das Streben des Ich „auf ein Telos einer postkonventionellen Moral im Sinne eines sozialen Zusammenlebens, das die Interessen möglichst aller befriedigt und sich gleichzeitig der Freiheit des Subjekts verdankt", auf „ein innerweltiches Telos in einer säkularisierten Welt der Moderne, das der alteuropäischen Tradition der Schaffung einer gerechten Gesellschaft verpflichtet ist", und „auf die eigentätige Mitarbeit an einem Sollensauftrag der Moderne, weltweite Ungerechtigkeiten, das Fortbestehen von Bedrohung usw. zu minimieren" (ebd.). Im Bildungsgedanken kommen so das Ziel der Befähigung zur Teilnahme an Prozessen diskursiver Willensbildung – „Diskursfähigkeit" – zum Ausdruck. Die Ideen einer vernünftigen Lebenspraxis und einer vernünftigen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse spielen eine herausragende Rolle; Bildung kann, insofern es um diese Kompetenzen geht, als „demokratiesicherndes" Moment gedeutet werden. Die bildungstheoretische Relevanz von Argumentationsrationalität äußert sich zusätzlich dann, wenn Bildung, wie es bei Scherr (1992) heißt, als „Widerspruch gegen Herrschaft" und als „Entwicklung von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung" gefaßt wird, oder noch anders, als „Prozeß der inter-subjektiven Verständigung über Vorstellungen einer selbstbewußten und selbstbestimmten Gestaltung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen" (S. 134)[66].
Ein solches Projekt kann nur „kantisch" genannt werden: Emanzipation ist der Schlüsselbegriff der Aufklärung. Sie ist die Überwindung von „Faulheit und Feigheit", sie ist der Mut, sich des „*eigenen* Verstandes zu bedienen" – so die bekannten kräftigen

[65] Vgl. zum Begriff der Ich-Identität Althof (1990)

[66] Mit der Idee einer so gefaßten Emanzipation wird letztlich eine Ich-Instanz in Anspruch genommen, „die vom Gehalt ihrer Intentionen, Gedanken und Empfindungen verschieden ist, die frei ist und verantwortlich" (Meiffert 1992, S. 269), mit anderen Worten, transzendental verankerte Subjektivität.

Worte Kants in dem 1783 erschienenen Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1989, S. 9). Emanzipation – Befreiung und Freiheit – wird als Projekt, als Pflicht vorgestellt, keineswegs als langersehnter Wunsch: „Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen (naturaliter majorennes), dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen" (ebd.). In die Freiheit will sich die Mehrzahl der Menschen demzufolge nicht selbst entlassen. Diese Sichtweise entspricht der Idee, die viel später, bei Herbert Marcuses *eindimensionalem Menschen*, als „falsches Bewußtsein" bezeichnet wird, welches sich – v.a. als „happy consciousness" – als besonders veränderungsresistent erweist. „Es ist ja so bequem, unmündig zu sein", moralisiert Kant gleicher Stelle. Unabhängig davon, wie die behauptete „Selbstverschuldung" heute unter entwicklungs- und bildungstheoretischen Gesichtspunkten interpretiert oder als unangemessene Moralisierung ad acta gelegt wird, läßt sich das Projekt so verstehen: Von fremder Leitung freigesprochenen müssen sich die befreiten Menschen untereinander arrangieren, sie müssen jene diskursiven Kompetenzen entwickeln und untereinander jene kommunikativen bzw. moralischen Standards etablieren, die ihrer Freiheit gerecht werden, sie überhaupt ausdrücken, denn sie sind nicht nur frei, sondern sollen „gleichfrei" sein. Dieser Standard darf als „postkonventionell" bezeichnet werden, weil sich die „befreiten" Menschen zu den sozialen Konventionen in ein kritisches Verhältnis setzen können (sollen). Da sie die Konventionen als kontingente Produkte menschlicher Kommunikation erkennen, erfahren die Befreiten dieselben als grundsätzlich kritisierbar und revidierbar. Revidierbar allerdings nur im Hinblick auf rationale Kriterien, die einen überkonventionellen und sogar überkontextuellen Geltungsanspruch aufweisen sollen. Nur in dieser Überkonventionalität und Überkontextualität drückt sich ihre moralischen Autonomie demzufolge aus. Kurzum, eine aufgeklärte Moderne erzwingt rationale Kommunikationsgemeinschaften. Das ist die bekannte und zurecht auch heftig kritisierte Argumentationsfigur der Bildung als Erfordernis für ein demokratisches Gemeinwesen, das seinen Ansprüchen gerecht werden soll. So heißt es bei Carr: „Für Kant wie für andere Denker der Aufklärung galt, daß dem emanzipatorischen Ziel rationaler Autonomie in einer Gesellschaft nicht nachgegangen werden kann, der es an objektiven Standards vernünftiger Rechtfertigung mangelt. Folglich besteht ein (...) Merkmal emanzipatorischer Bildungsideen darin, daß sie unausweichlich die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft zu fördern suchen – einer Gesellschaft, die von rationalen Prinzipien regiert wird und welche die Freiheit aller Individuen fördert, ihre Fähigkeiten zu vernünftigem Denken auszuüben" (1995, S. 37). Der kantische Imperativ bietet die Vorlage moralischer Postkonventionalität, auf die hin nicht nur (demokratisch) erzogen werden soll, sondern von der auch in Anspruch genommen wird, daß sie als Telos der (natürlichen) moralischen Entwicklung wenigstens im Sinne des sozio-moralischen Urteils fungiert und ihre Logik bestimmt (vgl. Exkurs II).

3.2.2 Lawrence Kohlberg: Moralische als demokratische Erziehung

Das Werk von Lawrence Kohlberg (1927-1987) hat sowohl in der Entwicklungspsychologie als auch in pädagogischen und philosophischen Diskursen eine große Resonanz erfahren, wenngleich sich Kohlberg seinem wissenschaftlichen Selbstverständnis nach primär als kognitiv orientierten Entwicklungspsychologen gesehen hat (vgl. Garz

1996, S. 25). Kohlberg, der Autor der bekannten Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils (1976a, 1981, 1984, 1986), welche auf drei Ebenen (präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Ebene) je zwei Stufen der Kompetenz des moralischen Urteilens postuliert (welches sich stufentypisch nach unterschiedlichen moralischen Gesichtspunkten orientiert: von der Orientierung an Strafe und Gehorsam auf Stufe 1 zur Orientierung an universellen ethischen Prinzipien auf Stufe 6), hat sein berufliches Leben jedoch nicht allein der Theorie und der empirischen Wissenschaft gewidmet, sondern – ähnlich wie Dewey – sich mit großem Einsatz um die pädagogische Förderung der moralischen Entwicklung bemüht (1980, 1986). Sein Konzept der „Just Community" diente und dient auch heute noch vielen weiteren Bemühungen zahlreicher WissenschaftlerInnen und PädagogInnen als zentrale Grundlage der Theorie und Praxis moralischer Erziehung (vgl. Oser & Althof 1992). Es steht außer Frage, daß die Arbeiten mit dem strukturgenetischen Ansatz, den Kohlberg von Piaget übernimmt, zu einem großen Wissen über günstige Sozialisationsbedingungen geführt haben und daß damit eine hohe pädagogische Relevanz und eine Interventionspraxis vorgewiesen werden kann, deren Früchte sich sehen lassen (Oser & Althof, a.a.O.; Althof in Vorb.). Kohlbergs Stufentheorie fand ebenfalls großen Widerhall im philosophischen Diskurs, benennt sie doch die entwicklungspsychologisch relevanten moralischen Kompetenzen, an denen Ethiken des kantischen Typus (besonders bei Apel 1988) interessiert sein müssen (vgl. auch Oser, Fatke & Höffe 1986). Gleichzeitig mangelt es der Theorie Kohlbergs, wie jedem großen Entwurf, nicht an Kritik[67]. An dieser Stelle ist es weder nötig noch möglich, eine umfassende Darstellung der Theorie Kohlbergs, ihres theoretischen und praktischen Einflusses und ihrer Kritik zu liefern. Vielmehr sei auf einige, für den vorliegenden Kontext zentral und problematisch erscheinende Punkte des Kohlbergschen Denkens zur *demokratischen* Erziehung verwiesen, in welchen eine interessante Verbindung von modernem Kompetenzdenken und dem platonischen Ideal der (sokratischen) Tugend zum Ausdruck kommt. In *Education for justice: A modern statement of the Platonic view* (1970) gebraucht Kohlberg in ausdrücklich positivem Sinne den Begriff der Tugend (was im Vokabular des strukturgenetischen Ansatzes unüblich ist), die – im Unterschied zu Auffassungen der Pluralität von Tugenden, welche meist als Tugendbündel bzw. -katalog vorgestellt werden – als Einheit und Ganzheit (S. 70) gedacht wird und ihrer Qualität nach das „Gute" als Gerechtigkeit darstellt (S. 67). Der Form nach versteht Kohlberg Tugend – sokratisch – als eine Form des Wissens um das Gute, welche auf unterschiedlichen Stufen unterschiedlich „entwickelt" ist und insofern unterschiedliches bedeutet, aber – und das ist platonisch – in der Anlage schon vorhanden sein muß, damit es gelehrt und gelernt werden kann (Kohlberg rekurriert hier auf Platons Höhlengleichnis, S. 81). Das Gute fungiert als ein uns verpflichtendes Wissen, das wir zwar immer schon in uns haben (quasi schon als Kind im Schatten der Höhle), aber welches dennoch schrittweise erworben, im Grunde schrittweise „geboren" werden muß. Dabei helfen keine Instruktion und keine moralische Unterweisung, sondern nur uns verunsichernde Fragen, die uns in einem Kontext, von welchem wir berührt sind, gestellt werden oder die wir uns selber stellen. Es handelt sich nicht um eine Aneignung additiven Wissens des Moralischen, sondern um eine jeweilige Transformation des Wissens über das Gute, und damit der zentralen moralischen (Urteils-)Struktur der Person. Erziehung wird sokratisch bekanntlich nicht als Unterweisung, sondern als „Hebammenarbeit" bzw. „-kunst", als ein „mäeutisches" Verfahren begriffen; eine Pädagogik, die in der Kritik der Aneignung von Wirklichkeit „aus zweiter Hand" auffällige Parallelen zum Rousseauschen Erziehungsdenken aufweist, aber natürlich – was den dialogischen Charakter der Erziehung betrifft – gänzlich verschieden ist. Kohlbergs Erziehungsdenken ist zweifelsohne platonisch bzw. sokratisch geprägt. An der gleichen Stelle (1970) scheute er sich (noch) nicht, Lehrpersonen mit „Philosophenkönigen" zu vergleichen und die sechste und höchste Stufe der Moralentwicklung als Ziel der Erziehung zu sehen. „Diese Perspektive" schreibt Garz, „hat sich acht Jahre später auf nachhaltige Weise verändert" (a.a.O., S. 122), als sich immer mehr die Gewißheit aufdrängte, daß sich Stufe-6-Argumentationen – die den kantischen Gesichtspunkt des Moralischen verkörpern – empirisch, wenn überhaupt, dann so selten auffinden ließen, daß die Entwicklungs*psychologie* darüber im Schweigen verharren muß. Autonomie im kantischen Sinne ist ein nicht-empirischer Begriff, d.h. er läßt sich für empirische Untersuchungen kaum operationalisieren[68]. Im Wissen um die Resultate der zahlreichen Folgeuntersuchungen muß heute weiter eingeräumt werden, daß auch die vorausgehende postkonventionelle Stufe (Stufe 5), d.h. die Orientierung am Sozialvertrag, bloß von etwa von 10 Prozent der Befragten erreicht wird (vgl. Oser & Althof, a.a.O.). Postkonventionalität hat, wie sich im Begriff selbst schon andeutet, exklusiven Charakter[69]. Zusätzlich offenbarte sich für Kohlberg und MitarbeiterInnen anläßlich des Watergate-Skandals, daß auch hohe Regierungsverantwortliche u.U. nicht in der Lage sind, ein Verständnis der Verfassung zu formulieren, das über die konventionellen Stufen hinausgeht (Kohlberg 1976b)[70]. Doch (potentielle) Philosophenkönige scheinen unter modernen Bedingungen nicht nur selten zu sein, sondern – unter demokratietheoretischen Gesichtspunkten – gar nicht so arg von Nöten (dann nämlich, wenn die Rechtsstrukturen selber Postkonventionalität verkörpern und sich die Regierenden, wenn nicht „aus [Achtung vor der] Pflicht", wie es in Kants *Grundlegung* [1981/1785] heißt, so doch wenigstens „pflichtgemäß" an die vorgegebenen Rechtsverhältnisse halten).

Der für Kohlberg enttäuschende Einblick in die Tatsache, daß sich keine Personen auf Stufe 5 in der damaligen US-Regierung auffinden ließen (die Kompetenzstufen wurden an öffentlichen Aussagen der betreffenden Personen erfaßt) und daß überhaupt so wenige BürgerInnen Urteile im Sinne des Sozialvertrages fällen können, führte ihn zur Ansicht, daß das Ziel der moralischen Erziehung zugleich Ziel einer staatsbürgerlichen bzw. politischen Erziehung sein müsse, bzw. daß das Ziel einer moralischen Erziehung entsprechend reformuliert werden soll (Garz, a.a.O.). Urteile bzw. Entscheidungen politischer und sozialer Art wurden von Kohlberg nunmehr größtenteils mit dem Muster des moralischen Urteilens gleichgesetzt, was, wie noch ausführlicher zu diskutie-

[67] Vgl. z.B. Phillips & Nicolayev (1978); Nicolayev & Phillips (1979); auch Oser & Althof (1992); Oser & Reichenbach (1994); Schmidt-Denter (1994).

[68] Da hilft es auch nichts, wenn man sich etwa als Philosophiestudent im Vokabular Kants zu Hause fühlen würde – es wäre geradezu absurd und völlig gegen Kohlberg gedacht, wenn die bloße Aneignung eines entsprechenden Vokabulars als Kriterium für Postkonventionalität genommen werden würde.

[69] Es wäre eher merkwürdig, wenn nur eine Minderheit der Erwachsenen höchstens über Kompetenzen einer „konventionellen" Moral verfügen würden.

[70] Dies veranlaßte Kohlberg zum Kommentar: „The tragedy of Richard Nixon, as Harry Truman said long ago, was that he never understood the Constitution (a stage 5 document), but the Constitution understood Richard Nixon" (1976c/1996, S. 212).

ren ist, problematisch ist. Auch in dieser Hinsicht steht Kohlberg ganz in der Tradition Platons oder Deweys, allerdings mit dem Unterschied, daß Platon die demokratische Staatsform heftig ablehnt und selbst einer Polis von 40'000 Bürgern die zur Stabilität des Gemeinwesens nötigen Kompetenzen nicht zutraut, während Dewey und Kohlberg hier zunächst optimistisch bleiben, obwohl sie ihr Leben nicht nur in Massendemokratien verbracht haben, sondern auch zur Zeit der größten Massenvernichtung und Tyrannei, welche in einem Staatswesen ihren Ausgang nahmen, welches wenige Jahre zuvor eine liberale Demokratie gewesen ist[71].

Staatsbürgerliche Erziehung wird von Kohlberg mit „moralischer", „politischer" und/oder „demokratischer" Erziehung letztlich gleichgesetzt, denn sie bedeute, „die Stimulation der Entwicklung von fortgeschritteneren Urteilsmustern über politische und soziale Entscheidungen und deren Implementation" (zit. nach Garz a.a.O., S. 125). Wie der Bereich der Moral wird auch die Politik und überhaupt „Demokratie" wenn nicht unter den Primat des sozio-kognitiven Urteils gestellt, so doch ausschließlich aus dieser Perspektive betrachtet. Da die Entwicklung des sozio-kognitiven Urteils wesentlich (aber sicher nicht ausschließlich) durch die Teilnahme an sozialen Entscheidungsprozesse stimuliert wird (vgl. z.B. Lempert 1989), heißt die pädagogische Umsetzung dieser entwicklungspsychologischen Einsicht Partizipation. Die Just-Community-Schulversuche stehen so für gemeinsame Entscheidungen in direktdemokratischer Manier, in welcher sich alle an der Schule Beteiligten zu gleichen Teilen einbringen können sollen. In der Partizipation an direktdemokratischen Entscheidungen sieht Kohlberg die optimale Förderung zur gesellschaftlichen Teilnahme und des Gemeinschaftssinns (1980). Der Fokus auf die moralische Erziehung im Sinne staatsbürgerlich-demokratischer Erziehung bzw. die Einsichten und empirischen Ernüchterungen, die zu dieser Reformulierung und Identifizierung führten, brachten es mit sich, daß Kohlberg nun vom postkonventionellem Denken als Zielebene realer Erziehung und Entwicklung absehen mußte (ebd., vgl. Garz, a.a.O., S. 127). Zwar änderte dies nichts am Gültigkeitsanspruch seines (Deweyschen) Postulats, wonach Entwicklung das Ziel der Erziehung sei, aber es stellen sich damit einige Fragen, die an dieser Stelle angedeutet werden sollen, im weiteren Verlauf der Arbeit aber noch zentral werden. Wenn nämlich der Erwerb einer soliden Stufe 4 das realistische Ziel (demokratischer) Erziehung sein soll, wie Kohlberg (1980) formulieren muß, wenn also das Ziel ein Denken und Urteilen sein soll, welches sich – konventionell – an der Erhaltung des sozialen Systems orientiert, d.h. an den Gesetzen und ihrer Einhaltung, man könnte auch sagen, an Prinzipien der „Rechtsstaatlichkeit" im schwachen Sinne, dann wird eben zugleich auch der Gesichtspunkt moralischer Autonomie als Zielorientierung (realistischerweise) aufgegeben. Man darf auch sagen, daß damit ein Denken, welches „bloßen" Legalismus begründet, auf Kosten autonomer Moral in der Erziehungszielformulierung Einzug hält. Das ist m.E. innerhalb *dieses* Denkansatzes völlig richtig und absolut gefordert. Wenn aber „bloß" legalistisches Denken Ziel demokratischer Erziehung sein kann, weil vom autonomen Denken als kaum erreichbarem Ideal abgesehen werden muß und weil kulturkritische Diagnosen zum modernen Idealismus eher noch eine dominante Vorkonventionalität des Urteilens diagnostizieren müssen, die

[71] Das ist keine Kritik an diesen wichtigen Autoren, aber die Tatsache allein deutet m.E. an, mit welcher Vehemenz das Denken der Aufklärung den Gedanken der „Unaufgebbarkeit" der Demokratie durchsetzen konnte.

sich als „Privatismus", „Narzißmus" oder „Egoismus" zeige, dann entfallen dem Postulat, wonach Demokratie (wie selbstverständlich) ein moralisches Projekt sei, sozusagen einige Steine aus der Krone. Geht es nun nur darum, ein „gutes Mitglied der Gemeinschaft" bzw. „ein/eine guter/gute StaatsbürgerIn" zu werden, dessen/deren „Güte" darin besteht, die vorgegeben Konventionen des Gemeinwesen zu akzeptieren und sogar zum Bestandteil der Identität zu machen oder verlangt Demokratie als moralisches Projekt nicht eben doch mehr? Es ergeben sich hier mit dem strukturgenetischen Ansatz der Moralentwicklung, welcher Moral als soziale Kognition zu begreifen versucht, erhebliche theoretische bzw. konzeptionelle Schwierigkeiten, wie der Zusammenhang von Moral und Demokratie innerhalb einer demokratischen Erziehung unter *realen Entwicklungsbedingungen* zu verstehen ist. Die Unterscheidung von Präkonventionalität, Konventionalität und Postkonventionalität, die sich ausschließlich auf die Kompetenz sozial-kognitiven Denkens bezieht, stellt eine Verkürzung dar, mit welcher wesentliche Ingredienzen demokratischer Kultur oder demokratischer Lebensform (vgl. Kap. 4.1) nicht mehr gefaßt werden können. Eine Theorie der Entwicklung sozial-kognitiver Urteilskompetenzen, die sich dem Primat des Gerechtigkeitsdenkens verschreibt, kann zwar ihren Teil am Verständnis der Entwicklung des demokratischen Selbst leisten. Dieser Teil ist allerdings um so geringer, je weniger einsichtig gemacht werden kann, daß Demokratie v. a. ein sozial-kognitives Projekt sei oder und daß die Kompetenzen sozial-kognitiven Urteilens (sensu Kohlberg) die zentralen Voraussetzungen der demokratischen Lebensform bilden. Bedenkt man, daß sich der Kern der Kohlbergschen Theorie ausschließlich auf die Entwicklung der Kompetenzen der Argumentation in (fiktiven) Dilemmata bezieht, dann läßt sich erahnen, wie gering dieser Beitrag schließlich ausfallen muß. Diese Kritik bedeutet allerdings nicht, daß die mit Kohlbergschen Ansatz durchgeführten schulischen Bemühungen nach vermehrter demokratischer Praxis unwesentlich sind oder am Ziel vorbeischießen – das Gegenteil kann der Fall sein (und ist es m.E. auch). Die Frage ist nur, ob das begriffliche Instrumentarium dieses Theorieansatzes zu einer adäquaten Beschreibung der komplexen Tätigkeiten von Menschen (welchen Alters auch immer) taugt, die versuchen, Probleme, die sich ihnen stellen, gemeinsam zu lösen. Eine damit verbundene Frage, die weiter unten noch behandelt werden soll, betrifft die ungenaue Gleichsetzung von Moral und Demokratie, von moralischem und politischem Leben, zu welcher dieser Ansatz neigt. Zwar handelt es sich um eine Gleichsetzung, die eine lange Tradition vorweisen kann, wie an Rousseau oder Dewey gesehen werden kann, aber dies ändert nichts daran, daß sie zu Selbstmißverständnissen der pädagogischer Theorie und Praxis führen kann. Kohlberg versteht „democracy as moral education" und ist sich der benannten Tradition freilich bewußt: „There is very little new in this – or in anything else we are doing. Dewey wanted democratic experimental schools for moral and intellectual development seventy years ago. Perhaps Dewey's time has come" (1976c/1996, S. 219). Die Grundlage staatsbürgerlicher bzw. politischer Erziehung ist für ihn weniger eine *allgemeine* moralische Erziehung als vielmehr die Förderung der Kompetenzen moralischen Urteilens: „Civic or political education means the stimulation of development of more advanced patters of reasoning about political and social decisions and their implementation in action. These patterns are pattern of moral reasoning" (a.a.O., S. 211). Und: „We find that reasoning on (...) political decisions can be classified according to moral stage and that an individual's stage on political dilemmas is at the same level as on nonpolitical moral dilemmas" (S. 211). Die „politische Entwicklung"

wird als Teil der moralischen Entwicklung vorgestellt. „From a psychological side, then, political development is part of moral development. The same is true from the philosophical side" (a.a.O., S. 212). Die Problematik dieser Sichtweise wird auch dadurch deutlich, daß Kohlberg nicht darum herumkommt, höherstufige Kompetenzen auch in *moralischer* Hinsicht für „besser" zu befinden. Diese Sicht, wohl weil sie elitistische Züge aufzuweisen scheint und nicht ganz in den aufklärerischen Impetus von Kohlberg paßt, wird von Anhängern des strukturgenetischen Paradigmas zwar mitunter in Abrede gestellt. Diese Versuche können jedoch nicht rückgängig machen, daß Kohlberg selber und nicht ohne modellimmanent einsichtigen Grund schreibt: „... the latest or principled stages of moral reasoning are *morally* better stages" (a.a.O., S. 207; kursiv R.R.). Mit der hier implizit angedeuteten Existenz „moralischer Eliten" hätte Platon wohl weniger Probleme gehabt als mit der Gleichsetzung von Demokratie mit Moral. Die scheinbar „moralisch-demokratischen" Gründe, die einen zaudern lassen, die Idee moralischer Eliten gutzuheißen, stehen aber offensichtlich der Annahme gegenüber, die Güte moralischer Argumentations- und Urteilskompetenz sei von moralischer Relevanz. Die Bedeutung dieser theoretischen Inkonsistenz, die sich innerhalb des strukturgenetischen Paradigmas m.E. nicht auflösen läßt, ist jedoch als gering einzuschätzen, sobald gebührend anerkannt wird, daß prinzipiengeleitete Urteilskompetenzen, die über hypothetische Dilemmainterviews erfaßt werden, nicht das A und O von Moralität darstellen (vgl. Kp. 5 & 6).

3.3 Klassische und zeitgenössische Demokratietheorien

Die Geschichte des Demokratiebegriffs ist wie jene des Erziehungsbegriffs eine Geschichte eines Streits entlang politischer und ideologischer Differenzen. Sie kann hier nicht nachgezeichnet werden, vielmehr sollen, stark vereinfacht, zwei Prototypen von Demokratiebegriffen bzw. zugrundeliegenden -theorien erläutert werden, namentlich *klassische* und *zeitgenössische* bzw. moderne, die in ihrer Differenz für das Verständnis der Beziehung von Erziehung und Demokratie bzw. Bildung und Politik fundamentale Konsequenzen nach sich ziehen. Diese Gegenüberstellung, die notwendigerweise alle Gefahren der Vereinfachung in sich trägt und allein deshalb keinem der unter diesen Etiketten verborgenen Autoren vollauf gerecht werden kann, ist nur durch ihre Funktion für den weiteren Diskussionsverlauf zu rechtfertigen. Indem klassische von zeitgenössischen Theorien bzw. Konzepten der Demokratie getrennt und einander gegenüberstellt werden, wird gefragt, inwiefern Demokratie überhaupt (noch) ein *moralisches Projekt* ist, und damit, inwieweit es überhaupt (noch) im engeren Sinne ein *Erziehungsprojekt* ist. Gefragt sei, und das ist eine zentrale Kennzeichnung der Geschichte des Begriffs, ob Demokratie (heute noch) mehr bedeuten kann (oder sein muß) als ein legitimes bzw. legitimiertes Mittel der Entscheidung in den diversen Arenen des Politischen; man könnte mit Meyer auch fragen, wer die Vorherrschaft hat und haben soll: „Oberflächenrealismus" oder „politische Kultur" (1994, S. 52f.). Davon später (Kp. 4).

3.3.1 Zwischen Polisidyll und massendemokratischem Realismus[72]

Carr und Hartnett vollziehen in ihrem hier schon mehrmals zitierten *Education and the Struggle for Democracy* (1996) die benannte Gegenüberstellung von klassischen und zeitgenössischen, d.h. modernen Demokratiekonzepten an vier Unterscheidungsmerkmalen, nämlich an a) deren Kernprinzipien, b) deren Schlüsselmerkmalen, c) den damit verbundenen zentralen anthropologischen Annahmen und d) den sozialen Bedingungen, unter welchen Demokratie „gedeiht" (S. 40-45).
ad a) Klassische Demokratiekonzepte verstehen Demokratie als eine Form des Sozial-lebens, das durch die Werte der „positiven" Freiheit und der politischen Gleichheit konstituiert wird. Es ist die Lebensform, mit welcher es Individuen gelingen soll, ihre menschlichen Fähigkeiten zu realisieren, *indem* sie am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmen. Eine demokratische Gesellschaft ist danach eine „Erziehungsgesellschaft", deren BürgerInnen gleiche Möglichkeiten zur Entwicklung ihres Selbst im Hinblick auf Erfüllung und Selbstbestimmung haben sollen. *Moderne* Demokratiekonzepte rechtfertigen Demokratie als politisches System durch das Prinzip der „negativen" Freiheit. Demokratie besteht danach in der Selektionsmethode der politischen Führerschaft, deren potentiellen Machtmißbrauch sie verhüten soll; Demokratie ermöglicht den Schutz der individuellen Freiheit bei gleichzeitig geringen Staatsinterventionen. Das Individuum kann dadurch seinen Privatinteressen nachgehen und ist, innerhalb der Grenzen negativer Freiheit, zu keinem sozialen Engagement verpflichtet"[73].
ad b) Klassische Konzepte sehen Demokratie als ein moralisches Ideal, welches nur approximativ verwirklicht werden kann. Demokratie erfordert die kontinuierliche Ausweitung der Möglichkeiten direkter Partizipation aller BürgerInnen in öffentlichen Entscheidungsprozessen; die sozialen, politischen und ökonomischen Institutionen sollen so unter vermehrter demokratischer Kontrolle stehen. In *modernen* Konzepten fungiert Demokratie nicht als moralisches Ideal, sondern als ein deskriptives Konzept, dessen Realisationsgrad an empirischen Bedingungen abgelesen kann, etwa an Elementen wie: regelmäßige Wahlen, allgemeines Wahl- und Stimmrecht, die Existenz konkurrierender politischer Parteien, repräsentatives Regierungssystem, Pressefreiheit und unabhängiges Gerichtswesen.
ad c) In *klassischen* Konzepten wird der Mensch als ein soziales und politisches Wesen vorgestellt, das sich im Zusammenleben einer Gemeinschaft verwirklicht. Die Teilnahme am Gemeinwesen wird als eine notwendige Bedingung individueller Entwicklung betrachtet; es wird postuliert, daß sich möglichst alle an den Beratungen bzw. Diskursen über das gute Leben bzw. die gute Gesellschaft beteiligen sollten. Der Unterschied von Führenden und Geführten wird als dimensional (als Frage des Beteiligungs- bzw. Aktivitätsgrades), nicht kategorial bzw. als prinzipieller Unterschied aufgefaßt. *Moderne* Konzepte sehen den Menschen zunächst als privates Individuum, das in sozialen Beziehungen steht, um seine eigenen Interessen zu befriedigen, aber keine

72 Eine (sehr viel) kürzere Version der unter diesem Abschnitt folgenden Erläuterungen habe ich an anderer Stelle veröffentlicht (1998).

73 Die Unterscheidung zwischen „positiver" und „negativer" Freiheit geht auf Isaiah Berlin zurück. Berlin unterschied ursprünglich zwischen „romantischer" (positiver) und „liberaler" (negativer) Freiheit. (In dem unveröffentlichten „Political ideas in the romantic age. Their rise and influence on modern thought", Kp. 3: Two concepts of freedom: romantic and liberal". Vgl. M. Ignatieff, 1998, S. 202 & 326).

Verpflichtung hat, an politischen Entscheidungsprozessen zu partizipieren. Zusätzlich wird betont, daß die meisten BürgerInnen auch gar kein Bedürfnis dazu empfinden würden. Es wird eine eher „kategoriale" Unterscheidung vorgenommen zwischen einer kleinen aktiven politischen Klasse und einer großen, passiven Mehrheit von „NormalbürgerInnen".

ad d) Nach der *klassischen* Vorstellung gedeiht die Demokratie in einer Gesellschaft von (vielen) gebildeten und informierten BürgerInnen, die der Partizipation an öffentlichen Entscheidungsprozessen und an politischen Debatten fähig sind. In einer solchen Gesellschaft hat die Bürokratie wenig Kontrolle über das öffentliche Leben und Entscheidungen werden nicht primär im Rahmen professioneller Expertise gesehen und getroffen. *Moderne* Konzepte sehen als notwendige Bedingungen für Demokratie das Vorhandensein einer individualistischen Gesellschaft mit einer kompetitiven Marktwirtschaft, minimalen staatlichen Interventionen, politisch lieber passiven BürgerInnen und einer starken und aktiven politischen Elite, die durch liberale Prinzipien und Rechtsstaatlichkeit geleitet wird.

Mit Schmidt (1995, S. 115) kann der Schnitt zwischen klassischen und modernen Demokratietheorien um die Jahrhundertwende angesetzt werden, alle „Vorläuferinnen" zu den zeitgenössischen Theorien der Massendemokratie sind vor dem 20. Jahrhundert entstanden. Unter die Klassiker können somit neben Platon und Aristoteles auch Montesquieu, Rousseau, J.S. Mill, Locke, de Tocqueville und Marx subsumiert werden, während moderne Theorien mit der elitistischen Demokratietheorie Webers beginnen[74].

Mit der idealisierenden Gegenüberstellung von klassischen und modernen Demokratiekonzepten sollte nicht vergessen werden, daß die klassischen Theorien aus heutiger Perspektive einige auffällige „Verkürzungen" beinhalten, die – wenn sie heute ignoriert werden – das Denken über demokratische Bildung und Erziehung zur Nostalgie verführen. Zunächst, obwohl schon erwähnt, ist zu vermerken, daß in älteren Theorien meist nur ein kleiner Teil der Bevölkerung der Erwachsenen zum Demos gezählt wird. Mit großer Selbstverständlichkeit werden bestimmte Bevölkerungsgruppen ausgeschlossen, zum Beispiel die Frauen (die nur bei J.S. Mill mitberücksichtigt werden). Nun ist diese Diskrimination zwar nicht typisch für „klassisches Denken", denn auch in real existierenden modernen Demokratien werden und wurden großen Bevölkerungsteilen zentrale politische Rechte nicht zugestanden[75]. Natürlich betrifft bzw. betraf solche Diskrimination nicht nur Frauen, sondern auch – bei den Klassikern wie in der heutigen Realität – etwa Fremde oder seit langem ansässige Zugewanderte. Eine

[74] Neben dieser diskutiert Schmidt (a.a.O.) die ökonomische Theorie der Demokratie ausführlich, aber auch die Demokratietheorie der Pluralisten, die Theorie der Sozialen Demokratie, partizipatorische Demokratietheorien, die Kritische Theorie der Demokratie und die komplexe Demokratietheorie.

[75] So haben beispielsweise die Schweizerinnen das Stimmrecht im internationalen Vergleich nicht nur beschämend spät erhalten, nämlich 1971, sondern in bezug auf die Männer auch mit einer für demokratische Staaten unüberbotenen Verspätung von immerhin 123 Jahren. Die Appenzellerinnen mußten auf ihr Stimmrecht auf kantonaler Ebene sogar noch weitere zwei Jahrzehnte warten bis ein Bundesgerichtsentscheid diesem Anachronismus eine Ende setzte. Zur Ironie dieser Geschichte gehört auch, daß die Appenzeller Innerrhodener Landsgemeinde immer wieder als Beispiel für eine besonders lebendige Direktdemokratie benützt wird (vgl. Müller 1995; Schmidt 1995).

weitere „Verkürzung" betrifft das allgemeine freie gleiche Wahlrecht, von welchem nach Schmidt (a.a.O.) in keiner klassischen Demokratietheorie die Rede ist. Schließlich erscheint u.a. bedeutsam, daß in den meisten klassischen Ansätzen die Meinung vertreten wird, daß Demokratie, wenn überhaupt, dann nur in Kleinstaaten verwirklicht werden könne (ebd.). In diesen „Verkürzungen" widerspiegelt sich die ambivalente Haltung oder große Skepsis der Mehrzahl der Klassiker gegenüber der demokratischen Staatsform bzw. zunehmender Demokratisierung, d.h. dem Voranschreiten der Gleichheit – und je nach Optik: der Mittelmäßigkeit. Der Ruf der Demokratie ändert sich zwar im ausgehenden 18. Jahrhundert zum besseren, volle Anerkennung fand sie jedoch erst im 20. Jahrhundert und nur in Ländern, die „vom Hauptstrom des westeuropäischen und nordamerikanischen Politik-, Rechts- und Kulturverständnis geprägt sind" (a.a.O., S. 331). Auch heute kann, wie Untersuchungen der vergleichenden Demokratieforschung zeigen, nur eine Minderheit von Staaten „stabilen Demokratien" zugeordnet werden (ebd.).

Die Vorstellung, daß das Verständnis über Demokratie heute weniger ambivalent als bei den „Klassikern" oder wenigstens für bestimmte politische Orientierungen eindeutig wäre, ist empirisch jedoch kaum zu untermauern. Zum einen ist die moderne Demokratie unter bestimmten rechtlichen, religiös-kulturellen und ökonomischen Bedingungen entstanden, die typisch sind für Europa und Nordamerika, aber etwa nicht für China oder Singapur: eine „Demokratie asiatischer Art" mag so kaum mit europäisch-nordamerikanischen Varianten zu vergleichen sein. Zum anderen, und das erscheint bedeutsamer, existieren nicht nur im gleichen Kulturkreis, sondern selbst innerhalb der gleichen politisch-ideologischen Lager erhebliche Differenzen des Demokratieverständnisses[76]. Natürlich mag man etwa empirisch gestützt festhalten wollen, daß politisch konservative Orientierungen mit der Skepsis an der (Legitimität der) Forderung nach zunehmender Gleichheit einhergehen – eine Forderung, welche ihrerseits eher Linksparteien zugeschrieben wird. Wenn die klassischen Theorien im Grunde als moralische Projekte, also als normative Theorien, und die modernen Theorien eher als deskriptive Konzepte vorgestellt worden sind, so muß nun differenzierter postuliert werden, daß der Streit, der sich zwischen diesen beiden Ansätzen in bezug auf die (moralische) Bewertung von existierenden Zuständen zwangsläufig ergibt, in der Moderne des 20. Jahrhunderts fortgesetzt wird. Dieser Streit zwischen „normativem Idealismus" und „deskriptiven Realismus" macht bis zu einem gewissen Grad vielleicht sogar das Wesen des Politischen aus.

Die Ambivalenz der modernen Demokratie, die sich als Schwierigkeit der Realisierung des klassischen Polis-Ideals unter modernen Bedingungen charakterisieren läßt, kann auch als spezifische Dialektik der Demokratie aufgefaßt werden. Denn Demokratie ist, um hier Schmidt (a.a.O., S. 339-346) zu folgen, sowohl „Problembewältigerin" als auch „Problemerzeugerin". Sie ist nicht nur den einen dieses und den anderen jenes – obwohl es letztlich gerade darauf ankommt, wem sie was ist –, sondern ihrem Wesen nach – wie die Moderne selbst – eher Paradoxien erzeugend *dialektisch* (vgl. 1.2)[77].

[76] Z.B. darüber, wie wünschenswert vermehrte Partizipation tatsächlich ist, oder ob die Demokratie eher durch ein Zuviel des Repräsentationsprinzips und ein Zuwenig an Direktentscheidungen gefährdet werde, bzw. umgekehrt (a.a.O., S. 332f).

[77] Schmidt (a.a.O.) entnimmt der Literatur 44 Argumente und Gegenargumente, welche die heutige Ambivalenz der Demokratie bzw. die Dialektik zwischen Polisideal und moderner Massengesellschaft bezeichnen. Einige Punkte seien erwähnt: Demokratie ist den einen eine Form legitimer

Die Ambivalenz des Demokratischen kann aber kaum darüber hinwegtäuschen, daß es einige weithin akzeptierte Vorstellungen über Demokratie gibt. So wird wohl allgemein akzeptiert, daß der Volkswille prinzipiell fehlbar und verführbar ist, aber auch, daß das Argument der Alternativenlosigkeit in dieser Situation am Ende überzeugt. Auf der anderen Seite kennzeichnen diese Ambivalenz der Bewertung und die widersprüchlichen Interpretationen des Demokratischen vielleicht dieses selbst am besten. Dann stünde das Demokratische für bestimmte soziale, rechtliche und politische Bedingungen, unter welchen der Streit um die „gute Gesellschaft" geführt werden kann und die Art und Weise, wie er tatsächlich geführt wird.
Die prototypische Gegenüberstellung von klassischen und modernen Demokratiekonzepten zeigt freilich auch, daß die Präferenz und die Durchsetzung eines Konzeptes in einem gesellschaftlichen Kontext für die Ausgestaltung von Erziehung und Bildung, sei es in Institutionen oder in der Reflexion, weitreichende Konsequenzen haben. Mit einem modernen Demokratiekonzept im Hintergrund, da ist Carr und Hartnett (a.a.O., S. 44) in einigen Punkten zuzustimmen, wird Bildungspolitik primär von führenden PolikerInnen formuliert und gemacht und nur zu geringen Teilen in der öffentlichen Diskussion bzw. demokratischen Debatte. Da politische Ignoranz und Apathie vor dem Hintergrund moderner Theorien der Massendemokratie als zentrale Größe der „sozialen Stabilität" fungieren, also keineswegs, wie üblich, zu bedauern seien – etwa als „Politikverdrossenheit" oder „postmoderne Gleichgültigkeit" –, wird politische Erziehung und Bildung entweder nur sehr eng oder sehr unklar definiert und nimmt im Curriculum nur geringen Raum in Anspruch. Die geringe Repräsentation der politischen Bildung im Curriculum korrespondiert so mit der geringen politischen Partizipation der Massen. Freilich beeinflußt die ökonomische Dimension bzw. ihr „Primat", welcher in der modernen Demokratietheorie in der Regel eigentümlich anerkannt oder akzeptiert wird, und zu welchem sie die politischen Notwendigkeiten reflektiert und formuliert, den Diskurs um Erziehung und Bildung entscheidend: zentrale Anforderungen an die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen werden in Funktion ökonomischer Bedürfnisse der Gesellschaft definiert. Dieser erziehungssoziologische Gemeinplatz ist an sich wenig dramatisch. Bedeutsam wird die darunterliegende Tatsache, wenn das ökonomische Denken derart an Vorherrschaft gewinnt, daß der Diskurs um politische Erziehung und Bildung zur Farce verkommt, wenn die vielfältigen gesellschaftlichen Funktionen des Schulsystems ökonomisch monopolisiert werden und die Bedeutung der Legitimationsfunktion unter dem Gewicht der Selektions- und Qualifikationsfunktion (vgl. Fend 1980) gewissermaßen minimiert wird: das Politische wird dann nicht mehr

Herrschaft, den anderen jedoch kein Schutz gegen nicht-authentische Legitimität; den einen ist sie Tyrannisvermeidung, den anderen gerade Tyrannei der Mehrheit; den einen ist sie Freiheitssicherung, den anderen bedroht mehr Demokratie die Freiheit; den einen ist sie ein erweiterter Zeithorizont für Konfliktaustragung und -lösung, den anderen bringt sie nur kurzfristig orientierte Politik; den einen ist sie eine geordnete, nachprüfbare und prinzipiell widerrufbare Konfliktregelung, den anderen bringt sie in der „Risikogesellschaft" unwiderrufbare Festlegungen; den einen ist sie Bildung und Schulung des Bürgers als Staatsbürger, Gewährleistung fairer und folgenreicher Beteiligung, den anderen nur etwas für „Götter", Produzentin von Bürgern „ohne Rückgrat"; den einen ist sie Zivilisierung der Politik, weil sie die Verselbständigung der Politik gegenüber der Gesellschaft verhindert, den anderen wird in ihr Politik zur allzuständigen Institution erklärt und dauernd überfordert; den einen ist sie ein relativ stabiles politisches System, den anderen inhärent instabil.

in Bezug auf das Ökonomische, sondern nur noch in Abhängigkeit vom Ökonomischen gedacht. Ein solches Politisches, müßte man mit Meyer (1994, S. 22f; und natürlich Arendt 1996) folgern, ist „unpolitisch". Wenn „das Politische" als Wertprädikat der „Politik" verstanden wird, wie es Vollrath (1977, zit. nach Meyer, a.a.O.) vorgeschlagen hat, und so – gewissermaßen in altgriechischer Manier – mit den Kriterien „Gemeinschaftlichkeit", „Öffentlichkeit" und „Freiheit" versehen wird (S. 23), dann wird klar, daß das Politische „gute, geglückte Politik, wenn auch nicht ohne weiteres erfolgreiche" Politik meint (ebd.). Es muß also etwas am Politischen geben, was mehr ist als bloße Politik (die sowohl „politisch" – als Demokratie – als auch „unpolitisch" – etwa in Diktaturen sein kann). Dieses bloße Politik transzendierende Element macht das Politische aus und bestimmt über die Güte der Politik. Hannah Arendt benutzte die Formel „Der Sinn der Politik ist Freiheit" (1994), für sie war es das „schiere Räsonieren", das (politische) Handeln, „das zwischen den Menschen einen Raum schafft, in dem Freiheit wirklich ist" (S. 205). Wenn dieser Raum, beispielsweise in diktatorischen Verhältnissen, zerstört wird, verschwindet die Freiheit und mit ihr das Politische[78]. „Bloße" Politik ist sowieso unvermeidlich und besagt über die Qualität einer Demokratie zunächst überhaupt nichts. Dem aber, was über bloße Politik hinausgeht, nämlich eine Dimension des Politischen im Leben der Menschen bzw. zwischen den Menschen, stehen moderne Demokratietheorien skeptisch gegenüber. Es ist diese Dimension, die Gestaltungsmöglichkeiten der „positiven Freiheit", die der Primat des Ökonomischen zentral bedroht[79].
Moderne Demokratietheorien können von der Freiheit nur als der Freiheit der Wahl sprechen, als der Freiheit der Präferenz, sie führen – als liberale Theorien – im besten Fall zu einer Erziehungskonzeption wie sie Amy Gutmann mit *Democratic Education* (1987) vorgelegt hat, nämlich zu Konzeptionen, in denen Prinzipien negativer Freiheit – bei Gutmann etwa die Nicht-Diskriminierung und die Nicht-Repression – in bezug auf ihre erzieherischen Konsequenzen und Möglichkeiten reflektiert und diskutiert werden. Aber sie hinterlassen das „Unbehagen", das sich ergibt, wenn „positiver Sinn" – auch mit ethisch guten Gründen – nicht mehr bezeichnet werden soll. Eine Konzeption demokratischer Erziehung und Bildung, die in ihrem modernen Formalismus und Prinzipienuniversalismus das „gute Leben" in die Verbannung schicken muß, d.h. in die Privatperson hinein, hat etwas Leeres und Armseliges an sich. Fragwürdig wird sie dann, wenn sie dem ökonomischen Primat in seiner eigenartig naturwüchsigen Erscheinung zusätzlich derart Zoll entrichtet, daß in ihr das Politische nur noch worthülsenhaft vorkommt. Doch umgekehrt gilt auch, daß eine Konzeption demokratischer Erziehung und Bildung, die meint, sie könne die kommunitäre Polis-Freiheit unabhängig von kritischen Analysen ihrer Realisierungsmöglichkeit unter modernen Bedingungen – quasi „modernekritisch" und den ökonomischen Primat einfach ablehnend – zu ihrem Leitideal erheben, nicht auf dem Boden der Realität steht, die sie möglicherwei-

78 Auf Arendts Interpretation der Klassiker und ihre Zeitdiagnosen wird noch an mehreren Stellen Bezug genommen werden. Hier war nur anzudeuten, daß bloße Politik kein Kriterium für demokratische Erziehung oder Bildung sein kann.

79 Ganz im Sinne der Habermasschen These einer „Kolonialisierung der Lebenswelt" durch ökonomische (und funktionalistische) Rationalität schreibt Touraine: „Chaque fois, que notre vie personelle et collective nous semble dominée par la nécessité, que celle-ci prenne la forme de la nature des choses ou de la nature humaine, de la situation économique internationale ou de l'essence de la culture nationale, d'une loi révélée ou de la raison, la démocratie est en danger" (1997, S. 300).

se zu verändern intendiert. Für beide „Lösungen" lassen sich in der Literatur und in Lehrplänen leicht Beispiele finden und es ist zu befürchten, daß sich die Mehrzahl der Lehrpläne und Lehrmittel diesem „Schema" zuordnen lassen[80].

Es wird im folgenden auch darum gehen müssen, jene Aspekte des Polis-Ideals zu eruieren, ohne welche eine Erziehungs- und Bildungskonzeption nicht ernsthaft als „demokratisch" oder „politisch" bezeichnet werden kann, und sie unter den Bedingungen der Spätmoderne zu diskutieren. Es deutet sich allerdings schon an dieser Stelle an, daß wer auf die zentralen Aspekte des Polis-Ideals als einem Diskurs unter Gleichfreien verzichten will, das Denken um demokratische Erziehung und Bildung nicht nur „depolitisiert", sondern auch der moralischen Dimension weitgehend entledigt, die sonst als Sicherstellung des demokratischen Ethos gedacht worden ist. Doch dezidiert moderne Demokratietheorien bezeichnen keine moralischen Projekte und bieten deshalb auch keinen geeigneten Hintergrund für Konzepte demokratischer Erziehung, sie sind vielmehr Konzepte zum Zusammenwirken von soziologischen, ökonomischen und rechtlichen Bedingungen und sozialen Institutionen, die es einer Gesellschaft ermöglichen, dem einzelnen Individuum relativ viel freien Spielraum zu gewähren. Sie sind auch deshalb keine Erziehungsprojekte, weil das Funktionieren von Massendemokratien nicht von den Tugenden ihrer BürgerInnen abhängen kann, darf und soll (wie im übrigen ebenso wenig von der Tugendhaftigkeit der politischen Klasse). Sie sind vielmehr – und dies gemessen am finanziellen Aufwand in aller Deutlichkeit – „Ausbildungsprojekte", die genügend Grundwissen, Fachwissen, Expertenwissen und professionelle Kompetenzen zur Verfügung stellen sollen, um die zu lösenden Probleme der Massengesellschaft im Hinblick auf ihre soziale und ökonomische Stabilität zu lösen. Dabei ist auf keinen Fall zentral, daß möglichst viele oder alle BürgerInnen ein möglichst hohes politisches Bildungs- oder Anspruchsniveau erwerben. Dies ist eher hinderlich, entscheidend ist vielmehr, daß die schulischen Institutionen einen leichten „Bildungsüberschuß" produzieren, damit die vom wirtschaftlichen System benötigten Qualifikationen sichergestellt werden (vgl. Fend 1980). Trotz diesen Einschätzungen, die m.E. realistisch sind und einer gewissen Härte nicht entbehren, lebt – und hier ist

[80] Ein Beispiel sei hier erwähnt, um zu zeigen, wie 15-jährigen SchülerInnen – zwar als Richtziele formuliert, aber immerhin – Fähigkeiten zugemutet werden, bei denen selbst Platons Philosophenkönige einige Mühe bekundet hätten. So steht im Lehrplan für Geschichte und Politik für die Innerschweizerkantone und Deutschfreiburg (1991), der im übrigen keineswegs kritisiert werden soll: „Die Schülerinnen und Schüler sollen: (...) mögliche Zukunftsfolgen politischer Entscheidungen beurteilen können; (...) gewillt sein, aus ethischer Verantwortung heraus und als positiven Beitrag zur Sicherung unserer freiheitlichen und sozialen staatlichen Gemeinschaft die Bürgerpflichten zu erfüllen; (...) eigene Rechte und Interessen nach Möglichkeiten solidarisch und kompromißbereit wahrnehmen und durchsetzen können; (...) gesellschaftliche und politische Konflikte erkennen und sich bemühen, bei ihrer demokratischen Lösung mitzuwirken, auch wenn Widerstände zu überwinden und persönliche Nachteile in Kauf zu nehmen sind; (...) Privatinitiative zur Bewältigung von öffentlichen, gesellschaftlichen Aufgaben entwickeln; Manipulation und Machtmißbrauch in Gesellschaft, Politik und Massenmedien erkennen und sich dagegen wehren" (S. 5). Auf der anderen Seite zeigen dann wieder empirische Untersuchungen (auch für die entsprechenden Kantone), daß es mit der Akzeptanz von fundamentalen demokratischen und rechtsstaatlichen Prinzipien bei großen Teilen der gleichen Altersgruppe nicht allzu weit her ist (vgl. Fend et al. 1996; Reichenbach 1997a, 1998, 1998a), und natürlich, daß „politisch mündig", worunter nebst Wissen auch politisches Interesse und Motivation zu politischem Handeln verstanden werden, nur der kleine Teil der jungen erwachsenen SchweizerInnen bezeichnet werden können (Klöti & Risi 1991).

Ignatieff zuzustimmen – das „Phantom der Polis" in unseren Diskursen und Köpfen mit einer Selbstverständlichkeit fort, die erstaunt und vermuten läßt, daß es sich hierbei nicht um bloße Nostalgie handeln kann, sondern um ein zentrales Merkmal unseres (demokratischen) Selbstverständnisses. Dies sei mit Erläuterungen zum Stichwort „deliberative Demokratie" noch verdeutlicht (vgl. 3.3.2).

3.3.2 Erziehung und deliberative Demokratie

Die in mancher Hinsicht aporetische Züge aufzeigende Gegenüberstellung von klassischen und modernen Demokratiekonzepten (vgl. 3.3.1) würde falsch verstanden, interpretierte man sie als hinreichenden Grund für die Sichtweise, wonach in modernen Massendemokratien auf demokratische Erziehung verzichtet werden könne und demokratische Bildung nur noch von geringer Bedeutung sei. Die rechtsstaatliche Verfassung moderner Demokratien ist weder Garant für demokratische Politik noch macht sie die erzieherische „Einführung" in das Wesen und Ethos der Demokratie und den Erwerb der Fähigkeiten überflüssig, das demokratische Spiel spielen zu können. „Die Funktion einer modernen rechtsstaatlichen Verfassung besteht nicht nur in der Gewährleistung privater Autonomiespielräume", schreibt Gerstenberg, „sondern immer zugleich auch in der Institutionalisierung der anspruchsvollen Foren und Verfahren einer demokratischen – über legitime Gründe gesteuerten – Selbstgesetzgebung der Bürger" (1997, S. 7). Das Recht ist in dieser Sicht den BürgerInnen weder von außen vorgegeben, noch beliebig politisch verfügbar; „vielmehr hat es einen unaufhebbaren normativen Doppelstatus als Ergebnis und institutionelle Vorbedingung, als Thema und zivilisierendes Moment *deliberativer Politik*" (ebd.; kursiv wie im Original). Wie Gerstenberg in seiner Analyse zu zeigen versucht, stützt sich deliberative Politik, von deren erzieherischen Relevanz hier die Rede sein soll, auf einen (eigenständigen) wechselseitigen normativen Begründungszusammenhang von Verfassung und Demokratie, einem zirkulären, nicht aber tautologischen Verhältnis von Recht und Politik (S. 9-44). Dies bedeutet, daß Legalität und Demokratie (in liberalen Demokratien westlichen Typus) wechselseitig füreinander „nicht-reduzierbare Voraussetzungen" bilden, also weder das Recht der Demokratie noch diese dem Recht vorgeordnet werden kann (S. 11). „Substanzielle und prozedurale Gerechtigkeit bilden *in einer Verfassungsdemokratie* füreinander notwendige, nicht aufeinander reduzierbare Voraussetzungen" (S. 15). Es gibt kein legitimes Recht ohne Demokratie, aber auch keine legitime Demokratie ohne Recht, so das Fazit der „nicht-tautologischen Zirkularität" des Fundaments eines demokratischen Verfassungsstaates (S. 19). In den Worten Gutmanns und Thompsons (vgl. weiter unten): „Deliberative democracy does not favor legislative over judicial deliberation or vice versa" (1997, S. 47). Die spezifische Verständigung, welche dieses Verhältnis nötig macht, kann „deliberative Politik" genannt werden. Ihr Thema sind „ausschließlich öffentliche Gerechtigkeitsfragen, welche die Symmetriebedingungen einer fairen und unbegrenzt fortsetzbaren Kooperation der Bürger unter Pluralismusbedingungen betreffen. Es sind dies Fragen, die im gemeinsamen Interesse aller Bürger beantwortet werden können und in diesem *politischen Sinne* wahrheitsfähig sind" (S. 16). Im Unterschied zur Meinung von Vertretern radikaldemokratischer Ansätze sei deliberative Politik auf eine bestimmte Art von formal und nicht inhaltlich zu definierenden Fragen eingeschränkt und erfordere gerade nicht, „daß die Bürger sich über die Rationalität von Präferenzen, Konzeptionen des Guten oder gar Lebens-

formen verständigen müssen" (S. 24). Vielmehr gehe es (nur) um die formalen Symmetriebedingungen, welche die Autonomie von Präferenzbildung, die Spielräume für eigenverantwortliche Lebensexperimente und die Freiheit privater und öffentlicher Kommunikation gewährleisten würden (ebd.). Gerstenberg rekurriert hier auf die für ihn (und liberale Theorie) ohne Problem einzugestehende Idee eines Vorranges des Gerechten vor dem Guten[81].

Wesentlich ist an dieser Stelle die Betonung der Interdependenz von Institutionen prozeduraler Gerechtigkeit und Institutionen substanzieller Gerechtigkeit für moderne Verfassungsdemokratien (S. 26). Moderne Demokratietheorien sind nämlich für Fragen nach der Bedeutung von Erziehung für Demokratie dann besonders prekär, wenn das Hauptmerk des Demokratieverständnisses vereinseitigt prozedural oder vereinseitigt verfassungsgebunden ist, d.h. wenn sie die Zirkularität, von welcher Gerstenberg spricht, nicht fokussieren. Es ist Amy Gutmann und Dennis Thompson zu verdanken, mit *Democracy and Disagreement* (1997) herausgeschält zu haben, daß sowohl die Sicht, die der „prozeduralen Demokratie", als auch jene, die der „konstitutionalen Demokratie" den Vorrang gibt, hinsichtlich einem moralischen Konfliktlösungspotential zu Verkürzungen führt, die nicht nötig sind und moderne Demokratie in puncto Erziehungsrelevanz ganz verabschieden. Die – nun in Anlehnung an die Autoren im folgenden so genannten – „Prozeduralisten" sehen einen (zu postulieren nötigen) Vorrang der *Prozedur vor dem Ergebnis* in demokratischen Entscheidungsprozessen gegeben, während die „Konstitutionalisten" am Vorrang des *Ergebnisses vor der Prozedur* festhalten: „Procedural and constitutional democrats (...) disagree about what rights have priority over the democratic process, even though they both agree that some rights should have that priority" (S. 27). Deliberative Demokratie im Sinne der Autoren würde die Dichotomie (ähnlich wie bei Gerstenberg) zurückweisen. Sie sehen „deliberation as an outcome-oriented process; citizens deliberate with the aim of justifying their collective decisions to one another as best they can" (ebd.). Überzeugend wird vorgeführt, warum es weder ausreicht, in moralisch relevanten Entscheidungssituationen die (wie auch immer konkretisierte) Mehrheitsregel anzuwenden und die Legitimität der Entscheidung ausschließlich in der Prozedur zu sehen (vgl. S. 27-33 bzw. S. 52-164), noch aber auf scheinbar interpretations- und deduktionsunproblematische Rechte oder die Rechtsprechung zu verweisen. Wäre die moralische Fragwürdigkeit eines solchen Pseudorealismus nicht zu sehen, benötigte Demokratie auch kaum großer erzieherischer Anstrengungen; „nacktes" Recht bzw. „nackte" Prozedur würden genügen – und in diese einzuführen, scheint keine sehr zeit- oder energieaufwendige Leistung zu sein. Doch demokratische Entscheidungsprozesse verlangen praktisch immer *moralische* Deliberation. Wäre die Akzeptanz der Mehrheitsregel oder des Rechts ausreichend, um moralische Konflikte zu lösen, so müßte über dieselben kaum noch öffentlich und halb-öffentlich debattiert werden. Daß dies nicht der Fall ist, scheint evident zu sein. Moralische Konflikte sind jedoch unumgänglich, ein Aspekt der conditio humana (vgl. Kp. 5). Gutmann und Thompson selber nennen vier Quellen des moralischen Konfliktes, welchen sie dann wiederum mit ihrem Konzept deliberativer Demokratie zu begegnen versuchen. Die ersten beiden sind die bekannten Ansätze Humes. Zu moralischen Konflikten kommt es danach a) in der Situation gemäßigter (oder aber großer) Knappheit der sozial relevanten Güter (wobei moralische Regelungen nur im Falle gemäßigter Knappheit spielen können), und b) durch die Natur des Menschen selbst, die Hume als ausgeprägt selbst-interessiert betrachtet. Gutmann und Thompson fügen diesen beiden Quellen noch c) die Inkompatibilität moralischer Werte selbst zu und d) das empirisch häufige Faktum des unvollständigen Verstehens bzw. der unvollständigen Informiertheit (S. 18). Diese unter realen Bedingungen kaum ausschaltbaren Quellen moralischer Uneinigkeit können natürlich durchaus auch von Prozeduralisten und Konstitutionalisten anerkannt werden. Die Möglichkeit moralischer Konfliktlösung werden sogar ähnlich verortet. (1) Prozeduralisten wie Konstitutionalisten stimmen überein, daß fundamentale Werte demokratischer Institutionen, etwa gleiche politische Freiheiten, mit moralischen Argumenten begründet werden müssen. (2) Beide sehen demokratische Institutionen im Dienstes des Schutzes gleicher Partizipationsrechte im politischen Prozeß und gleicher Freiheitsrechte. (3) Beide sehen die EinzelbürgerInnen als moralische Handlungssubjekte, die in Rechtfertigungsfragen des Regierens bzw. Regiertwerdens gleichen Respekt verdienen. (4) Zeitgenössischen Demokratien liegen sowohl für Konstitutionalisten als auch Prozeduralisten moralische Normen zugrunde. (5) Für beide Lager sind demokratische Institutionen letztlich nur dann zu rechtfertigen, wenn die Ergebnisse, die damit erzielt werden, insgesamt moralisch akzeptabel sind (Gutmann & Thompson, a.a.O., S. 39f.). „Moral arguments thus play an important role in warranting both the foundations and the conclusions of these leading conceptions of democracy" (S. 40). Trotz diesen Übereinstimmungen zur moralischen Relevanz der Begründung und der Resultate demokratischer Institutionen würden sowohl Prozeduralisten als auch Konstitutionalisten moralischer Argumentation eine bestenfalls kleine Rolle „within the ongoing processes of everyday politics" beimessen[82]. Zu fragen sei aber: „If democracy must be moral at its foundations and in its outcomes, then should it not also be moral within its everyday processes?" (ebd.). Das moralische Leben zeige sich – „for good or ill" – zur Hauptsache auf der Ebene der Alltagspolitik. „Middle democracy is also the land of interest groups, civic associations, and schools, in which adults and children develop political understanding, sometimes arguing among themselves and listening to people with differing points of view, other times not" (ebd.).

Deliberative Demokratie wendet sich moralischen Konflikten, wie immer diese auch begründet liegen, gerade unter *nicht-idealen* Bedingungen zu. Die vier Gründe, die nach den Autoren für Deliberation sprechen, korrespondieren, wie oben erwähnt, mit den vier genannten Quellen moralischer Konflikthaftigkeit. Die erste Quelle wurde mit Hume in der Ressourcenknappheit gesehen: „Deliberation contributes to the legitimacy of decisions made under conditions of scarcity. Some citizen will not get what they want, or even what they need, and sometimes none will" (S. 41). Die schwierigen Entscheidungen, die demokratische Regierungen zu treffen haben, würden mit deliberativen Prozessen wenigstens tendenziell akzeptierbar(er), „even to those who receive less than they deserve if everyone's claims have been considered on their merits rather than on the basis of wealth, status, or power" (ebd.)[83]. Der zweite Grund für deliberative

[81] Eine Idee, die in der vorliegenden Arbeit noch zu kritisieren sein wird (vgl. 5.1.3 & 5.3).

[82] Die Ebene der Alltagspolitik nennen die Autoren „middle democracy" (ebd.).

[83] Diese zunächst etwas blauäugige anmutende Begründung wird von den Autoren selber richtiggestellt: „Moral justifications do not of course make up for the material resources that citizens fail to receive. But they help to sustain the political legitimacy that makes possible collective efforts to secure more of those resources in the future, and to live with another civilly in the meantime"

Demokratie spricht das Selbstinteresse bzw. „the limited generosity" als moralisch relevante Konfliktquelle an. Im argumentativen Diskurs „mit anderen Selbstinteressen" ist es eher möglich (wenn überhaupt), von den eigenen partikularen Interessen abzusehen, als ohne solchen Diskurs[84]. Die Annahme besteht allein darin, daß die TeilnehmerInnen ihre Sichtweise eher erweitern, wenn sie in einer diskursiven Situation stehen, in welcher die Geltungsansprüche aller ernst genommen werden. Der dritte Grund konfrontiert das Problem inkompatibler moralischer Werte: „Delibration can clarify the nature of a moral conflict, helping to distinguish among the moral, the amoral, and the immoral, and between compatible and incompatible values" (S. 43). Und, ganz im Tone Habermas' oder Behabibs: „Deliberation helps sort out self-interested claims from public-spirited ones" (ebd.). Doch selbst wenn moralische Konflikte in solchen Prozessen nicht gelöst werden könnten, würde das Verständnis für die moralische Ernsthaftigkeit der opponierenden Ansichten steigen und dadurch auch die Kooperation mit BürgerInnen, welche die gegenteiligen Meinungen vertreten. Deliberation helfe, das Gewicht eines moralischen Konfliktes abzuschätzen und bestimmte Konflikte als aushandelbar, verhandelbar und kompromißfähig zu erkennen. Der vierte Grund wird im Zusammenhang mit der vierten Quelle moralischer Konflikte in der Politik gesehen, dem unvollständigem Verstehen: „When individuals and groups bargain and negotiate, they may learn how better to get what they want. But unless they also deliberate with one another, they are not likely to learn that they should not try to get what they want. When they deliberate, they move beyond the conventional patterns of group politics that characterize the standard conceptions of interest group bargaining" (S. 43). Soweit zu den Gründen für (vermehrte) deliberative Demokratie. Die bemerkenswerte Arbeit, welche Gutmann und Thompson auf knapp 400 Seiten vorlegen, bezieht sich größtenteils auf die Feinanalyse von drei prozeduralen Kriterien (Reziprozität, Öffentlichkeit, Verantwortlichkeit) und drei substantiellen Kriterien (Basisfreiheiten, Basismöglichkeiten, Chancengleichheit) deliberativer Politik. Damit werden beide Seiten, d.h. Aspekte sowohl der prozeduralen als auch der konstitutional-substantiellen Demokratietheorie, als Deliberation in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis ohne Primatstatus auf einander bezogen und (an einleuchtenden Beispielen) diskutiert. Dabei halten die Autoren die Idealisierungsgefahr in Grenzen. So schreiben sie beispielsweise, daß die Furcht, wonach die Ausweitung des Deliberationsbereichs moralische Konflikte eher noch verschärfe als sie zu lösen, durchaus berechtigt sei: „These are real risk. Moral sensitivity may sometimes make necessary political compromises more difficult, but its absence also makes unjustifiable compromises more common" (S. 44). Und: „No democratic political process can completely avoid the risk of intensifying moral conflict" (ebd.). Nur kann dies kein Kriterium gegen Deliberation sein, da ihre Alternativen bzw. ihre Verweigerung kaum ernsthaft bejaht werden können: „Moral arguments in politics can be socially divisive, politically extremist, and morally inconclusive, but avoiding it for these reasons would be self-defeating" schreiben sie an anderer Stelle (S. 347)[85].

Im Hinblick auf die Förderung deliberativer Demokratie messen die Autoren dem Schulsystem große Bedeutung zu: „In any effort to make democracy more deliberative, the single most important institution outside government is the educational system. To prepare their students for citizenship, school must go beyond teaching literacy and numeracy, though both are of course prerequisites for deliberating about public problems. Schools should aim to develop their students' capacities to understand different perspectives, communicate their understandings to other people, and engage in the give-and-take of moral argument with a view to making mutually acceptable decisions. These goals, which entail cultivating moral character and intellectual skills at the same time, are likely to require some significant changes in traditional civics education, which has neglected this kind of moral reasoning" (S. 359)[86]. Die Konzeption deliberativer Demokratie sensu Gutmann und Thompson ist für das Denken der demokratischen Erziehung m.E. aus anderen (als den von den Autoren angegebenen) Gründen beachtenswert: Die Autoren betonen nämlich immer wieder die zwar einsichtige, aber im theoretischen Diskurs oft vernachlässigte Erfahrungstatsache, daß moralische Konflikte unvermeidbar sind und auch eine deliberative Praxis daran nichts ändern kann (vgl. S. 360). Die unhintergehbaren Quellen des moralischen Konflikts lassen auch die Hoffnung auf mutuell gerechtfertigte Einigungen in den wesentlichen politischen Streitpunkten eher grundlos erscheinen, auch wenn sich nur Best-informierte und Hochkompetente verständigen würden. Das Modell der Deliberation fußt letztlich nicht auf einer Konsenstheorie des Moralischen, vielmehr nimmt sie die Situation *gleichberechtigter, aber widerstreitender* Geltungsansprüche (bzw. Werte) in Kauf: „...moral disagreement is here to stay" (S. 361). Deliberation vermag nicht einmal zu garantieren, daß mit dem moralischen Konflikt, der nicht zu lösen ist, besser gelebt werden kann; Deliberation ist weder Coping-Strategie noch psychohygienisch motiviert. Vielmehr fußt die Idee auf der Annahme, daß nur die deliberative Praxis ermöglicht, sich tatsächlicher Differenzen zu vergewissern, die zwischen verschiedenen Lagern bestehen, und daß die Beteiligten so ein bestimmtes Maß an Respekt vor den nicht-geteilten Meinungen erwerben, weil möglicherweise erkannt wird, daß auch diese moralische Qualität besitzen bzw. von moralischen Geltungsansprüchen begleitet werden. Weiter geht es um die Annahme, daß die deliberative Praxis für die Entwicklung bestimmter Bürgertugenden (civic virtues) förderlich ist bzw. vorhandenen Tu-

(S. 42). Dies soll dadurch geleistet werden, als zuvor ausgeschlossene Stimmen sich in der deliberativen Politik Gehör verschaffen.

84 „We do not make the optimistic assumption that most citizens will suddenly become public-spirited when they find themselves deliberating in the public forum", dies hänge zu sehr von den politischen Kompetenzen des einzelnen („how well informed citizens are"), von der Verteilung von Resourcen zwischen den TeilnehmerInnen („how equally situated they are") und der politischen Kultur („what kind of arguments are taken seriously") ab (S. 42).

85 Allerdings treten die Autoren nicht ohne unbescheidene Ansprüche auf: „If the theory of deliberative democracy that we develop came to be more fully realized in the practice of democratic politics, the decisions that citizens and their representatives make would be more morally legitimate, public-spirited, mutually respectful, and self-correcting" (S. 50f.).

86 Allerdings kommt diese „pädagogische Wende" am Schluß etwas überraschend. Wiewohl Amy Gutmann Autorin des bekannten, oben erwähnten *Democratic Education* (1987) ist, könnte ihr (und dem Koautoren Thompson) für *Democarcy and Disagreement* (1997), aus welchem hier zitiert worden ist, vorgehalten werden, daß die „Wende" am Schluß reichlich idealistisch ausfalle und darüber hinaus so manchen anderen Erziehungsansatz ignoriere, mit welchem unter dem Stichwort „Demokratie" für vermehrte Partizipation geworben wurde. Es ließe sich in der Tat ohne große Mühe aufzeigen, daß die gleichen Gedanken schon früher differenzierter vorgetragen worden sind, nicht nur was die moralische oder demokratische, sondern auch staatsbürgerliche Erziehung im engeren Sinne betrifft (vgl. Oser & Althof 1992; Oser 1998; Reichenbach & Oser 1998).

genden Ausdruck verleihen kann[87]. Schließlich wird der erneut geforderte Einbezug moralischer Argumente und Argumentationssituationen in Alltagspolitik und lebensweltliche Politik (vgl. 4.3.2.3) nicht als überspannte Moralisierung vorgestellt, vielmehr nur deshalb für nötig und richtig erachtet, weil moralisch relevante Entscheidungssituationen eine angemessene *moralische* Sprache für ihre Bewertung erfordern, und zwar unabhängig davon, ob die Situation dadurch noch komplizierter und einer Lösung noch weniger zugänglich gemacht wird. Der implizite Erziehungsgedanke, der hinter diesen Interpretationen der deliberativen Demokratie aufzuspüren ist, scheint folgender zu sein: Die Frage ist weniger, welche Kompetenzen erworben werden müssen (und wie dieselben erworben werden können), um rationale Diskurse und rationale Einigungen in den verschiedenen Arenen des Politischen und Nicht-Politischen zu ermöglichen, als vielmehr, wie es dem Individuum möglich ist, mit Dissens auf eine mehr oder weniger moralisch konstruktive Weise zu leben. Daß es zunächst immer geboten scheint, auf Argumentation und Konsens zu setzen, erscheint ebenso plausibel zu sein, wie daß schließlich gemerkt werden muß, daß Argumente (oft) nicht überzeugen, ein Konsens nicht zu erzielen ist und die Beteiligten deshalb in wesentlichen Fragen – nicht nur des guten Lebens, sondern auch der Gerechtigkeit – im Dissens verbleiben müssen. *Erzieherisch bedeutsamer ist der Dissens.* In ihm allein kann die Würde des Zusammenlebens – als einem demokratischen Ethos – zum Ausdruck kommen. Wie wünschenswert rationale Konsenskompetenzen auch tatsächlich sind, entscheidend sind sie (demokratisch) nicht. In diesem Sinne ist Gutmann und Thompson zuzustimmen, wenn sie abschließend schreiben: „Deliberative democracy is more idealistic than other conceptions because it demands more than democratic politics normally delivers. It is more realistic because it expects less than moral agreement would promise" (S. 361).

[87] Auch dieser Aspekt scheint von besonderem Wert, wiewohl man sich im deutschsprachigen Diskurs mit dem Begriff der Tugend bedauerlicherweise schnell in ein falsches Licht setzt (vgl. 4.3.2).

4. Konturen demokratischer Kultur

„... Demokratie ist, wenn irgend etwas Besonderes,
ein ungewöhnliches Offenhalten von Möglichkeiten
zukünftiger Wahl"
Niklas Luhmann (1986, S. 207)

„... the conditions that make democracy work ...
one can walk away, if needed"
Donna H. Kerr (1996, S. 58)

4.1 Staatsform und Lebensform

Der Demokratiebegriff wird in einem doppelten Sinne gebraucht: einerseits steht Demokratie für eine Staats-, Regierungs- bzw. Herrschaftsform, andererseits für eine Lebensform[88]. Spätestens seit Dewey, der in *Democracy and Education* zwischen den beiden Aspekten ausdrücklich differenziert – und obwohl für ihn Demokratie als Lebensform von primärer Bedeutung gewesen ist – wird in der pädagogischen Literatur ein weitreichendes, wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen Staatsform und Lebensform suggeriert, so daß ein demokratisches Staatswesen wesentlich auf die demokratische Gesinnung ihrer BürgerInnen angewiesen sei, und diese ihrerseits auf rechtlich-politische Bedingungen, die es ihnen ermöglichen, sich im Sinne eines demokratischen Ethos zu entfalten, oder dies wenigstens nicht verhindern. Dies sind gewissermaßen Unterstellungen, die in klassischen Demokratietheorien gründen (vgl. 3.3) und heute immer noch aktuell erscheinen. Nur durch die Behauptung eines (mehr oder weniger) engen Zusammenhanges von Staatsform und Lebensform macht es überhaupt Sinn, Demokratie als Erziehungsprojekt zu sehen und „Erziehung für Demokratie" als gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu formulieren. Unabhängig davon, ob das Wissen um diesen Zusammenhang eher normativer oder empirischer Natur ist, läßt sich festhalten, daß es auf keinen Fall ein logisch-notwendiges Verhältnis darstellt: Es kann in einer formalen Demokratie ein anti-demokratischer Geist vorherrschen, ebenso wie es möglich ist, daß in der Despotie die demokratische Gesinnung aufblüht (und freilich lassen sich dazu zahlreiche historische Beispiele heranziehen). Dennoch wird in der Regel die Intuition vertreten, daß dieser Zusammenhang, wenn nicht logisch-notwendig und nicht allgemein-absolut, so doch fundamental sei. In diesem Sinne schreibt beispielsweise Koch: „Demokratie braucht Erziehung, um den demokratischen Geist der angehenden Bürger, ohne den ein demokratisches Staatswesen auf Dauer nicht gedeihen kann, zu bilden. Umgekehrt braucht Erziehung Demokratie, um das moderne pädagogische Ideal einer Bildung zur Spontaneität und Autonomie reali-

[88] Diese bekannte Unterscheidung kann auch andere Namen besitzen, so können wir von einem *formalen* oder *politischen* und einem *gesellschaftlichen* oder auch *kulturellen* Demokratiebegriff sprechen (vgl. Koch 1995, S. 11; Müller 1995, S. 124; Müller & Friedrich 1996, S. 187ff), wir können die Differenz auch mit den Attributen „institutionell" und „mental" bezeichnen (vgl. Koch, a.a.O., S. 21) oder von der „Verfassung" eines Staates und der „Verfaßtheit" bzw. dem Ethos seiner BürgerInnen sprechen.

sieren zu können" (1995, S. 9). Allerdings bleibt immer zu fragen, ob Erziehung sich primär, oder zu welchen Teilen, auf die Lebensform (die demokratische Gesellschaft) oder die Staatsform (den demokratischen Staat) zu beziehen habe (vgl. ebd., S. 11), aber noch genereller auch, inwiefern Demokratie überhaupt zum pädagogischen Leitbegriff tauge (vgl. Müller, a.a.O.). Diese Fragen können jedoch nur angegangen werden, wenn deutlich gemacht wird, was der Demokratiebegriff in seiner Zweigesichtigkeit beinhaltet.

Demokratie ist zunächst bloß eine „undifferenzierte *Idee* von einer Grundstruktur des politischen Lebens einer Gesellschaft" (Müller & Friedrich, a.a.O., S. 13). Der Begriff der Demokratie als Staatsform ist nach Koch (a.a.O., S. 12) selbst bei pädagogischen Klassikern wie Schleiermacher, Herbart, aber auch Kerschensteiner oder Derbolav, auf seltsame Weise nicht diskutiert und zeitgenössische(re) Konzepte zur politischen Bildung etwa bei Gottschalch, Giesecke oder Mollenhauer müßten eher als Beiträge zu einer „gesellschaftlichen Demokratisierung" verstanden werden, die unter Leitworten „Emanzipation", „Chancengleichheit", „Mitwirkung", „Mitbestimmung" und „Transparenz" vorgebracht worden sind.

Im „guten Ruf" (Schmidt 1995) bzw. im „guten Klang" (Müller& Friedrich 1996) des Demokratiebegriffs liegt nicht nur die Gefahr der unterkomplexen Definition verborgen, sondern – damit verknüpft – auch die Gefahr der Inflation von Erwartungen, die an „die" Demokratie gerichtet werden (S. 13). Dies ist für Schule und Erziehung insofern von Bedeutung, als diese sich "im Dienst der pädagogischen Demokratie-Begeisterung" (Müller 1995, S, 160) verstehen und damit insofern eine potentielle Gefahr, als Sartori zugestimmt werden muß, wonach – das Zitat sei wiederholt – unter „den Bedingungen der Demokratie (...) am wenigsten beachtet (wird), daß falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie auf die falsche Bahn bringen" (1992, S. 11). Werden die „falschen" Vorstellungen und „übertriebenen" Erwartungen, die mit dem demokratischen Ideal verbunden werden, zu beheben versucht, dann erscheint dies, wie „jede Entzauberung zunächst destruktiv" (Müller & Friedrich, a.a.O., S 16). Dennoch, und das wird zu zeigen sein, bleibt man auch mit einem nüchternen Demokratieverständnis auf die Idee der Entwicklung und Förderung bestimmter Dispositionen und Einstellungen im Individuum angewiesen.

4.1.1 Demokratie als Staatsform: Idealisierung und Enttäuschung

Mit einem „nüchterneren" Verständnis sei nun allerdings nicht gemeint, daß Demokratie – negativ – als das „kleinste Übel" betrachtet werden müsse, im Sinne des bekannten Churchill-Bonmots: „Democracy is the worst possible from of government – except all the others have been tried" (zit. nach Müller 1995, S. 160), das freilich eine Ansicht widerspiegelt, die schon Aristoteles erläutert hat. Ein solcher „Realismus" scheint die Idee der Volkssouveränität als einer kulturellen Errungenschaft, wenigstens auf den ersten Blick kaum genügend zu schätzen. Koch ist zuzustimmen, wenn er schreibt: „Diese Ansicht ist auch heute noch weit verbreitet, aber durch ihre Verbreitung wird sie nicht besser, denn sie verkennt die eigentümliche und durch nichts zu ersetzende Rechtsnatur der Demokratie" (a.a.O., S. 19). Zwar kann man das Ethos von BürgerInnen nicht erzwingen, daß darin besteht, Demokratie nicht aus Gründen der eigenen Schadensminimierung zu schätzen (ebd.), sondern deshalb, weil Demokratie auf einem sonst unerreichten Verständnis von Freiheit und Recht beruht, aber dennoch

muß befürchtet werden, daß diese Differenz in Situationen, in denen Freiheit und Recht einen hohen Preis erfordern, folgenreich ist. Demokratie als „Verfassungsdemokratie" steht eben für Legalität (pflichtgemäßes Handeln), nicht Moralität (autonomes Handeln), wie man mit Kant sagen müßte, der Bürger soll denken, was er will, aber – aus welchen „unedlen" und „uneinsichtigen" Gründen auch immer – Gesetzesgehorsam zeigen. Insofern die Freiheit des Menschen aber als konstitutive Bedingung für die rechtsstaatliche Verfassung fungiert (vgl. Höffe 1990; Koch, a.a.O.), ist die Rede vom kleinsten Übel wenig adäquat (wenn es um den Wert und die Bedeutung der Demokratie bzw. Republik geht). Um näher zu bestimmen, was Demokratie als Staatsform beinhaltet, erscheint es in der Situation ihrer diversen Idealisierungen und damit verbundenen Enttäuschungen angemessen zu diskutieren, was sie *nicht* ist. Die von Müller (1995; auch Müller & Friedrich 1996) hierzu geäußerten Bestimmungen sind dabei m.E. von großer Hilfe. Die sechs Punkte seien im folgenden erläutert und kommentiert.

Zum *ersten* wird die demokratische Staatsform mißverstanden, wenn sie, wie schon erwähnt, als Selbstregierung verstanden wird. Als Form politischer Herrschaft ist Demokratie, wie wir sie kennen, nicht mit der Identität von Herrschenden und Beherrschten gleichzusetzen[89]. Regieren heißt, das Verhalten von Menschen und Institutionen durch Vorschriften zu bestimmen. Die Regierten können sich diesen Bestimmungen nicht nach Belieben entziehen: „Gerade diese Möglichkeit müßte aber die angebliche Identität von Regierenden und Regierten eröffnen. 'Sich selbst regieren' heißt also gar nichts" (Müller, a.a.O., S. 129). Es hilft, wie Müller überzeugend aufzeigt, freilich auch wenig, zu sagen, daß mit Selbstregierung eben nicht gemeint sei, daß jede/jeder sich selbst regiere, sondern daß das Volk sich selbst regiere. Das Volk hat, wie in jeder anderen Staatsform, letztlich zu gehorchen, der Unterschied zu undemokratischen Staatsformen besteht in der Weise, wie die Herrschenden zur Herrschaft gelangen und sie wieder verlieren (ebd.). Was sich sagen läßt – und das ist nicht wenig – ist, daß das Volk „mit-regiert" (S. 130)[90].

Zweitens, dieser Punkt wurde schon angedeutet, ist das Majoritätsprinzip, wenn mit guten Gründen vom (Rousseauschen) Ideal der Einstimmigkeit abgesehen wird, bekanntlich nicht unproblematisch. Neben dem freilich seinerseits problematischen platonischen Einwand gegen das Majoritätsprinzip als Herrschaft der Unkundigen, ließen sich eine große Anzahl weiterer Kritikpunkte heranziehen, die hier nicht diskutiert werden können (vgl. Reichenbach 1994, S. 283f.)[91]. Dennoch hat das Prinzip seine

---

89 Diese Identität war weder in der griechischen Polis noch sonst irgendwo und irgendwann erfüllt, sie existiert als (Rousseausches) Ideal und ist an nicht-erfüllbare Bedingungen geknüpft, die näher betrachtet vielleicht nicht einmal wünschenswert sind, vor allem unterstellt sie eine Homogenität des Demos, die genau jene Bedingung der Freiheit, nämlich Pluralität zwischen den Menschen (vgl. Arendt 1996), tendenziell leugnet. In Aristoteles *Politik* findet sich die erfrischende Ansicht, wonach „Gleiche" keine Stadt zustande bringen können (1981; vgl. Sennett 1995, S. 17). Gleichfrei sein ist eben nicht das Gleiche wie gleich sein oder gleich denken.

90 Dabei ist festzuhalten, daß der Einfluß des einzelnen in Massendemokratien in der Regel enorm klein ist, und daß dieser Einfluß paradoxerweise um so kleiner wird, je mehr BürgerInnen sich insgesamt engagieren. Die vielbedauerte angebliche Politikverdrossenheit der mehr oder weniger schweigenden Mehrheit ist vielleicht auch nur das schlichte Resultat einer realistischen Einschätzung der politischen Handlungsmöglichkeiten. Das Lob auf die Mitbestimmung bezieht sich deshalb besser auf *ihre prinzipielle Möglichkeit* als auf ihre *faktische Wirkung*.

91 Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es sich bei der Mehrheitsregel um die meist verbreitete Methode sozialer Wahl handelt (Arrow 1963; Hare 1976; Niemi & Weinberg 1972; Fishburn

„Tugenden", wie Müller richtigerweise betont, es tendiert dazu, „möglichst wenigen Betroffenen Zwang zu bescheren, die Interessen möglichst vieler zu spiegeln und zu befriedigen, vielleicht auch eine insgesamt möglichst vernünftige Maßnahme zu veranlassen" (a.a.O., S. 137).

Drittens ist mit Müller darauf hinzuweisen, daß mit dem Ausdruck „Demokratie" ein weit expandiertes Konnotationsfeld von Aspekten gesellschaftlicher Ordnung mitgemeint ist, die im Begriff der Demokratie nicht vorhanden sind, es faktisch sein können und vielleicht sollen, aber dies nicht notwendigerweise müssen. „Die positive Aufladung und pädagogische Attraktivität des Demokratie-Begriffs", so Müller, „dürfte zu einem großen Teil daher rühren, daß in diesem Begriff Elemente aufgenommen werden, die sich von ihm trennen lassen und getrennt werden sollten. Im Sinne solcher Assoziationen werden z.B. als *undemokratisch* Verhaltensweisen bezeichnet, deren Defekte mit einem Mangel an Volksherrschaft recht wenig zu tun haben" (S. 138). Die Werte, die in einen angereicherten Demokratiebegriff eingeflossen wären, seien Rechtsstaatlichkeit (Gewaltentrennung, Minderheitenschutz, persönliche Freiheitsrechte), ökonomische Gestaltungskompetenzen und Verpflichtung des Staates zu sozialen Leistungen, aber auch die Gleichheit der Bürger, und weitere mehr (ebd.)[92].

1974). Sie kommt auf allen gesellschaftlichen Ebenen, von der Familie bis zum Bundesgericht, zum Ausdruck, wohl auch deshalb, weil sie einfach und effizient ist – auch im Vergleich zur Einstimmigkeitsregel in kleinen Gruppen (vgl. Hastie, Penrod & Pennington 1983; Harnett 1967; Ordeshook 1986). Ein weiterer Vorteil ist auch, daß bei der Mehrheitsregel nicht um der Kompromisse willen argumentiert wird (L.R. Hoffmann 1978) und daß sich die an einer Entscheidung Beteiligten deshalb länger und härter zu behaupten versuchen. Allerdings ergeben sich in sogenannten „mixed-motive groups", d.h. in „Gruppen", in denen verschiedenste Motive und Präferenzen ausgedrückt werden, nicht nur viele sogenannte pareto-ineffiziente Resultate, sondern eine Vielzahl von strategischen Manipulationsmöglichkeiten und auch Wahlparadoxe (vgl. Chechile 1984; Plott 1976). Für die Entdeckung und Formulierung ein solches Paradoxes ist Kenneth J. Arrow berühmt geworden. Nach seinem „Unmöglichkeitssatz" können vier als unabdingbar geltende Bedingungen demokratischer Entscheidungen niemals gleichzeitig erfüllt werden (Arrow 1963; Resnik 1990, S. 180-195; Föllesdal, Wallöe & Elster 1986; S. 330-341). Neben dieser dramatischen Diagnose, die ihrerseits auch immer wieder kritisiert worden ist, ist am Majoritätsprinzip u.a. auch problematisch, daß die Präferenzstärke der einzelnen ignoriert wird (Kaplan & Miller 1983).

92 Das erste Element, das Müller vertiefter diskutiert und das seiner Ansicht nach vom Begriff der Demokratie getrennt werden sollte, ist „Rechtsstaatlichkeit und Machtbeschränkung". Die Rechtsstaatlichkeit sei, genau genommen, auf Demokratie nicht angewiesen, und, umgekehrt, könne es der Demokratie durchaus an Rechtsstaatlichkeit mangeln (S. 139). Für beide Fälle werden historische Beispiele genannt. Entscheidend ist hier nur die Tatsache, daß zentrale Aspekte der Rechtsstaatlichkeit in der Verfassung verankert sind, d.h. zu den demokratischen Strukturen ergänzend hinzutreten und diese, etwa die Mehrheitsregel, einschränken. So kann etwa ein verfasslich verankerter Minderheitenschutz nicht durch eine andersdenkende „demokratische" Mehrheit außer Kraft gesetzt werden. Ein weiteres Element, das Müller diskutiert, ist die freiheitliche Ordnung, die nicht notwendigerweise mit der demokratischen Staatsform gleichzusetzen ist, weshalb es auch Sinn macht, gewissermaßen pleonasmusfrei von „freiheitlichen Demokratien" zu sprechen (ebd.); garantierte Freiheit ist demzufolge unabhängig von der Staatsform Freiheit unter Herrschaft und kann größer oder kleiner sein. Staatliche Eingriffe in mein Leben können mehr oder weniger Lebensbereiche antasten, mehr oder weniger einschneidend sein, und meine Rechte mehr oder weniger weitgehend einschränken (S. 140). Eine Demokratie kann demzufolge so unfrei sein wie eine nicht-demokratische Staatsform, und eine Monarchie beispielsweise kann ebenso viel Freiheit gewähren und garantieren wie eine Demokratie (ebd.). Allerdings ist die Freiheit

Ein *vierter* Punkt in dieser Konnotationsentschlackung des Begriffs der Demokratie als Staatsform betrifft die politische Repräsentation oder Delegation. Die Frage ist, wen und was politisch Repräsentierte tatsächlich repräsentieren und wem gegenüber sie verantwortlich sind (S. 144-148)[93]. Wie Müller und Friedrich (a.a.O., S. 90-100) ausführen, steht jede politische Herrschaft, unabhängig davon, ob sie demokratisch etabliert worden ist, unter dem Anspruch, die Rechte und Interessen der Repräsentierten zu repräsentieren (gegen Rechtsbrecher im Staatesinnern wie gegen äußere Mächte, die ein Volk bedrohen). Insofern ist „Repräsentation" ein grundlegender politischer Begriff. Wie die Wählerschaft in gewisser Weise die nicht wahlberechtigten Gesellschaftsmitglieder repräsentieren, repräsentieren Delegierte „das Ganze", wofür in Demokratien die „Mehrheit" steht (welche allerdings keine faktische sein muß), d.h. Repräsentanten repräsentieren auch WählerInnen, von denen sie nicht gewählt worden sind. Wie wird also die Wählerwirklichkeit im Parlament „präsent"? Die vier Deutungen, die Müller und Friedrich (a.a.O.) diskutieren, legen nahe, daß es nur darum gehen kann, die Anliegen der WährerInnen im Blick auf einen übergeordneten Sinn von politischer Herrschaft möglichst effektiv zu vertreten (S. 93). Abgeordnete sind erstens nicht bloßer Spiegel eines Ausschnittes gesellschaftlicher Wirklichkeit, sondern selbst interpretierende und handelnde Akteure. Sie haben zweitens kein „imperatives Mandat", welches sie auf klar bestimmte Positionen und ein eindeutiges Abstimmungsverhalten festlegt. Drittens sind sie nicht in dem Sinne repräsentativ, als die Verantwortung für ihr politisches Handeln ihrer Wählerschaft zugeschrieben werden kann oder muß. Es ist nicht die genaue Übereinstimmung mit der Wählerschaft, worauf die Autorität der Repräsentanten beruht, sondern das Vertrauen der (vermuteten) Wählerschaft in die von ihr delegierten Repräsentanten (S. 94). Das bedeutet in letzter Konsequenz, daß der Auftrag, den die „VolksvertreterInnen" erfüllen sollen, unklar bleiben muß und damit auch die Instanz, der gegenüber sie Rechenschaft schuldig sind: ist es „das Volk" oder das Gewissen (vgl. Müller, a.a.O., S. 147)? Die VertreterInnen des „ganzen Volkes" sind, wenn überhaupt, nur von einem kleinen Teil der Bevölkerung „beauftragt" worden (und um welchen Teil oder welche Teile es sich tatsächlich handelt, bleibt ebenfalls unklar), von welchem sie allerdings kaum als VertreterInnen des „ganzen Volkes" beauftragt sind[94].

in der Demokratie viel wahrscheinlicher, u.a. weil der demokratische Parlamentarismus Öffentlichkeit und politische Partizipation erfordert und ein relativ hohes Maß an Freiheit erlaubt, aber auch weil eine demokratische Regierung letztlich auf die Zufriedenheit der Regierten angewiesen ist und zusätzlich die Freiheitswünsche der Wahlberechtigten (mehr oder weniger) verkörpert (S. 140f.). Ein letztes Element, das nach Müller in differenzierter Weise vom Demokratiebegriff getrennt werden muß, ist Gleichheit. Aus der rechtsstaatlich garantierten Gleichheit von Freiheitsrechten oder politischer Rechte, die per definitionem zur Demokratie gehören, folge keineswegs die Gleichheit in anderen Bereichen wie etwa der Bildung, der Berufschancen oder der ökonomischen Stellung (S. 143). Um diese oder andere weitere Gleichheiten zu fordern, bedarf es anderer argumentativer Referenzen als die demokratische Staatsform. Ungleichheit in vielen für das Individuum zentralen Lebensbereichen ist nicht eo ipso auch schon undemokratisch.

93 Dieser Punkt betrifft natürlich auch die Eidgenössische „Direktdemokratie", welche wie jede andere Massendemokratie nicht ohne Repräsentation und Delegation auskommen kann (angemessenerweise wird ja auch von „halb-direkter" Demokratie gesprochen, vgl. Dürrenmatt 1978; Tschäni 1978).

94 Die Unklarheit oder gar das Fehlen von Auftraggeber und damit des Auftraginhaltes entbinden die Abgeordneten natürlich nicht der Verantwortung für ihr politisches Handeln, weil sie durch

Als *fünften* Punkt nennt Müller die Partizipation. Sie darf als ein Charakteristikum der Demokratie gelten. Wenn allerdings von der Demokratie als Staatsform die Rede ist, dann liegt zugleich auf der Hand, daß „nur wenige Individuen die Aussicht haben, durch ihre Initiativen Einfluß zu nehmen auf Politik" (S. 149). Natürlich mag man (etwa für schweizerische Verhältnisse) mit guten Gründen betonen, daß in verschiedensten politischen Arenen Partizipation möglich ist und sogar erwünscht wird, daß ein ausgeprägter Föderalismus auf verschiedenen Systemebenen ein relativ hohes Maß an Partizipation nicht nur ermöglicht, sondern auch erfordert. Dennoch sind es in letzter Konsequenz nur wenige, die tatsächlich partizipieren, und der Einfluß des/der einzelnen ist, wie erwähnt, um so geringer, je mehr partizipieren, und vor allem bleibt die „Partizipation" in größerem Ausmaß auf „bloße" Wahlbeteiligung beschränkt. Die Übernahme von Ämtern, die etwa John Stuart Mill als Möglichkeit der Erweiterung des individuellen moralischen und kulturellen Horizontes betrachtete, oder auch – wenn es denn sein muß – mit potentieller „Selbstverwirklichung" umschrieben werden kann (vgl. Müller, a.a.O.), ist insgesamt nur wenigen „gegönnt"[95]. Unabhängig von der „Selbstverwirklichung" oder vom „Selbstzweck" demokratischer Partizipation (vgl. 3.1.2) scheint es in der Diskussion um die Demokratie als Staatsform angemessener zu sein, die Frage der Partizipation am Stichwort der „Beitrags- statt Zweckrationalität" zu behandeln, wie es Müller (S. 150ff) vorschlägt. Skeptisch gegenüber der Partizipation als Mittel zur Einflußnahme oder zur Selbsterziehung und skeptisch gegenüber der Partizipation als Selbstzweck versucht Müller den Sinn der Partizipation aus der Perspektive eines erwünschten Ergebnisses zu verstehen. An einer Demonstration mag man teilnehmen wollen, damit ein öffentlicher Eindruck entsteht, daß ein bestimmter Teil der Bevölkerung ein bestimmtes, gutgeheißenes politisches Ziel entschlossen anstrebt. Die Wirkung wird in der Kumulation der einzelnen Beteiligungen gesehen – einen Sinn, so die argumentative Prämisse Müllers, würden wir aber zunächst der einzelnen Handlung zuschreiben (S. 151). Es ergäbe sich dann das Problem oder die Frage, wie ein Sinn einer einzelnen Handlung in einer Wirkung liegen solle, die sie nicht allein hervorbringen kann. Deshalb müsse man offenbar zwei Sinn-Bezüge unterscheiden: einerseits gehe es um die Funktion kumulierter Partizipation, andererseits um den Grund, aus welchem eine Einzelperson partizipiert. Die Handlung der Einzelperson trägt zu einer Ansammlung von Handlungen bei, die ihrerseits das bewirken sollen, was die Einzelperson wünscht. Damit entspricht der Sinn der Partizipation nicht dem Muster der Zweckrationalität, weil die Begründung nicht das Ziel nennt, das durch die Handlung erreicht werden soll. Die Begründung der Partizipation nennt Müller „Beitragsrationalität", die eine von vielen möglichen Rationalitätsfiguren darstelle, aber freilich mit der Zweckrationalität in einem Zusammenhang steht. Nun ist Beitragsrationalität nach Müller nicht ein Erfordernis nur politischer Partizipation, sondern vieler Formen von Solidarität. Wiewohl die Beeinflussung und Kontrolle der Regierung durch Partizipation eine grundlegende Betätigung gemeinwohlbezogenen oder „solidarischen" Handelns ist, bleibt sie nur eine unter vielen Möglichkeiten und im Blick auf die Belange einer Gesellschaft insgesamt von nur begrenzter Bedeutung: „Deshalb scheint es nicht möglich zu sein, vom *einzelnen* zu verlangen, daß er der politischen Betätigung einen Vorrang vor allen anderen Beiträgen zum Leben seiner Gesellschaft einräumt" (S. 152). Damit wird gesagt, daß der Sinn der Demokratie (als Staatsform) nicht in der Partizipation des Volkes liegen kann.

Als *sechsten* und letzten Punkt seines Entzauberungsvorhabens diskutiert Müller die These, wonach weder „Bürger noch Volk (...) Subjekte demokratischer Herrschaft" seien und die Demokratie ihre Funktion, „die nicht zweckrational zu analysieren ist", vielmehr „auf dem Weg über anonyme Mechanismen" erfülle (S. 152). Qualitäten und Handlungen, die Individuen zugeschrieben werden, können Kollektiven nur durch ihnen eigene Konventionen zugeschrieben werden. Wenn von „kollektiver Herrschaft" in Massendemokratien die Rede ist, dann kann das nur heißen, daß „die Voten seiner Mitglieder in ein demokratisches Verfahren zur Fassung von Beschlüssen und insbesondere zur Bestellung der Regierung eingehen" (S. 153). Was sich die „MitHerrscherInnen" in dieser Lage allein erhoffen können, ist möglichst häufig mit der Mehrheit votiert zu haben oder genauer: „häufig einen (indirekten und unmerklichen) Beitrag dazu geleistet zu haben, daß im Parlament der Stadt, des Landes, des Bundes oder gar von einer Regierung ein Beschluß gefaßt wird, der den eigenen Vorstellungen mehr oder weniger nahe kommt" (ebd.). Dies muß genügen, um das Volk als Herrschaftssubjekt erscheinen zu lassen. Das Individuum ist in zeitgenössischen Massendemokratien zwar eindeutig das Objekt politischer Herrschaft, aber als Herrschaftssubjekt verliere sich der normale Staatsbürger „wie das Molekül im Stoff" (S. 154)[96]. Die „Subjektlosigkeit" im Begriff der Volksherrschaft findet sich gewissermaßen in jenen der Delegation und Repräsentation wieder, weshalb es nach Müller auch irreführend ist, von „kollektiver Willensbildung" zu sprechen (S. 155). Das bedeutet nicht, daß das Wollen der einzelnen StimmbürgerInnen für Beschlüsse nicht konstitutiv ist und daß deren Ausführung nicht Beamte erfordert, die auch willens sind, dieses Wollen in einzelne Maßnahmen umzusetzen bzw. umsetzen zu lassen. Diese beiden Tatsachen würden jedoch nichts daran ändern, daß aus der Verwirklichung des Beschlossenen nicht etwas kollektiv Gewolltes werde (ebd.).

Wenn Demokratie (als Staatsform) weder in Begriffen von Selbstregierung oder Mitbestimmung verstanden werden könne, noch deshalb wünschenswert sei, weil sie Partizipationsgelegenheiten geben oder Befreiung von Herrschaft gewähren würde, dann

das Vertrauen, das ihnen von Teilen der wahlberechtigten Bevölkerung ausgesprochen worden ist, an ein Handeln gebunden sind, das gemäß dem (mehr oder weniger fingierten) Sinne der WählerInnen sein muß. Leider ist damit auch zuzugeben, daß der Begriff der Verantwortung hier noch ungenauer wird, als er es schon ist, denn verantwortlich für ein bestimmtes Handeln können wir jemanden nur nennen, wenn zwischen Handeln und Folgen eine Kausalbeziehung besteht, wenn die Folgen zum Zeitpunkt des Handelns haben vorausgesehen werden können und wenn Handlungsalternativen offen gewesen sind (vgl. Bayertz 1991). Diese Prämissen sind im Bereich des Politischen und unter den benannten Voraussetzungen kaum je erfüllt.

95 Die politischen Tätigkeiten, die in einer Gemeinde von ein paar Hundert Seelen in der föderalistischen Schweiz bei relativ großer kommunaler Autonomie prozentual vergleichsweise viele Gemeindemitglieder ansprechen und herausfordern, muß hier nicht diffamiert werden, um zu sagen, daß sie u.U. ein Glück darstellen, aber auch für die Schweiz keinen Maßstab abgeben können.

96 Wenn überhaupt, dann werde man am ehesten von hohen Regierungsbeamten mit erheblicher Entscheidungsbefugnis sagen können, daß sie herrschen. Allerdings ist ihre Herrschaft durch gesetzlich festgelegte Bereiche und Vorgehensweisen eng begrenzt. Die Mitglieder des Parlaments, in welchem die Gesetze beschlossen werden, unter denen wir leben, können ihrerseits auch nur einen Beitrag zur „Herrschaft des Gesetzes" leisten und Macht und Einfluß hängen nicht allein von bloßer Entscheidungskompetenz ab, sondern immer häufiger von spezifischen Sachkompetenzen und außerparlamentarischen Faktoren, etwa Fachgremien, deren Empfehlungen die ParlamentarierInnen kaum mit vernünftigen Gründen ablehnen können (ebd.).

bleibe zu fragen, worin denn Wesen und Sinn der Demokratie liege (S. 156), um so mehr als zweckrationale Begründungen („Sie praktizieren Demokratie, um ...") letztlich versagen würden, weil die Praxis des Kollektivs nicht intentional sei (S. 156f.). Demokratie als Staatsform werde adäquater als ein Zusammenspiel von anonymer Sicherung des Staatszwecks und Zügelung der Herrschaft einerseits und anonymer Interessen-Vertretung andererseits begriffen. Demokratische Verfahren sorgen einerseits für Herrschaft, die sich durchzusetzen vermag, andererseits für die Zügelung dieser Herrschaft (S. 157)[97]. Aus diesen Gründen bietet die Demokratie „trotz echter Herrschaft wenig Spielraum (...) für Willkür" (S. 158), sie diene im großen und ganzen den Interessen der Beherrschten, ohne daß einer/eine von ihnen sagen könnte, er/sie hätte durch Partizipation dafür gesorgt, daß es zur Übereinstimmung von politischem Entscheid und Interessen gekommen ist (ebd.)[98].
Die „Entmythologisierung" der Ideale Selbstregierung, Mitbestimmung, Partizipation oder Repräsentation und Delegation läßt die Massendemokratie in ihrer Attraktivität – vor allem wenn sie eine pädagogische Leitidee abgeben soll, und da ist Müller zuzustimmen – nicht unberührt. Die Enttäuschung über ihre Grenzen läßt womöglich noch weniger die Leistung jener Idee erkennen, daß der demokratische Staat nicht für eine „pragmatische Institution zum Zweck des individuellen *pursuit of happiness*" steht oder als ein „notwendiges Übel, das mit einer unabwendbaren globalen Herrschaft der kapitalistischen Ökonomie in Kauf genommen werden muß" (Koch, a.a.O., S. 22), sondern für gleiche und gesetzlich garantierte Freiheit (ebd.), welche im Unterschied zum natürlichen Sicherheits- und Glücksstreben eben keine Naturgabe ist, sondern errungen werden muß. Es sei Rousseau zu verdanken, gesehen zu haben, daß die natürliche individuelle Freiheit im Vertragsstaat ersetzt werde durch eine politische oder öffentliche Freiheit, und Kant sei die Idee zu verdanken, daß diese Idee der allgemeinen Freiheit mit der Idee des Rechts identisch sei (ebd.). Mit Höffe (1988) könnte man sagen, daß es um die Einsicht in die Idee geht, daß ein wechselseitiger Freiheitsverzicht mit einem gewissen Freiheitsrecht belohnt wird[99]. Ohne die Einsicht wenigstens einzelner in den prinzipiellen Charakter der Demokratie, ohne ein prinzipiengeleitetes republikanisches Ethos, das sich zwischen den Menschen und in den Institutionen wenigstens teilweise etabliert, und welches der Idee der Freiheit verpflichtet ist, scheint alle demokratische Praxis noch fragiler zu sein als sie es schon immer sein muß, und noch weniger selbstbewußt. Demokratie ist nicht bloß eine Praxis, sondern immer auch

97 Wobei die Zügelung formaler Art sein kann – etwa als Grenzen der Verfassung –, oder auch materialer Art, so kann etwa die öffentliche Meinung nicht anhaltend ignoriert werden.

98 Insofern können Massendemokratien vielleicht tatsächlich mit Supermarkt-Angeboten oder Fernsehrprogrammen verglichen werden, wie es Müller an gleicher Stelle tut: es ist weder der einzelne Kunde, der das Angebot von morgen bestimmt noch ist es die Leitung des Supermarkts, welche dies willkürlich tut, vielmehr richtet sie sich nach dem Kaufverhalten der Kunden insgesamt und versucht um Marktanteile zu kämpfen. Das Volk hat so das Fernsehprogramm, das es will und verdient, könnte man sagen (und würden Philosophenkönige die Kanäle dominieren, so stellten vielleicht nur noch sie selber den Apparat an).

99 Während im primären Naturzustand jeder der unbegrenzten Willkür der anderen ausgesetzt ist und selber über diese Willkür verfügt und dadurch immer sowohl Täter als auch Opfer ist, kommt es im wechelseitigen Freiheitsverzicht im Unterschied zum vormaligen Sowohl-als-Auch zu einem Weder-Noch (Höffe a.a.O., S. 63); dadurch, das auch ich bereit bin, nicht zu töten, werden meine Chancen, von anderen nicht getötet zu werden, größer. Gleichfrei sein können heißt, gleichen Freiheitsverzicht leisten müssen.

eine normative Idee, und dies unabhängig davon, wie anonym ihre kollektiven Entscheidungsmechanismen in Massengesellschaften sind, in denen die Einzelperson nicht nur nicht problemlos als Herrschaftssubjekt bezeichnet werden kann, sondern vom politischen Leben in der Regel weitgehend abgeschnitten ist. Doch auch abgeschnitten von jedem öffentlichen Leben und eingeschlossen in der Privatheit ihres Lebens erfährt die Einzelperson die gleichen staatlichen Garantien politischer Freiheit, die allen anderen zugesprochen werden muß. In dieser scheinbar trivialen Prinzipienhaftigkeit liegt die demokratische Staatsform begründet.

4.1.2 Demokratie als Lebensform: Gleichberechtigung und Unverbindlichkeit

Um die Wesenmerkmale demokratischer Lebensformen zu explizieren (4.1.2.3), erscheint es nötig, zunächst den Begriff der Lebensform zu bestimmen (4.1.2.1) und die Charakteristiken dezidiert moderner Lebensformen hervorzuheben (4.1.2.2).

4.1.2.1 Was sind Lebensformen?

Der Begriff der Lebensform ist umfassend und mit jenen der Sitte, der Kultur, des Sprachspiels, aber auch der Gruppe oder der Gemeinschaft auf je eigentümliche Weise verwandt, wenn auch mehr oder weniger deutlich abzuheben. Der Begriff, den m.W. Wittgenstein in den philosophischen Diskurs eingebracht hat, beschreibt dieser in seinen *Philosophischen Untersuchungen* so: „Das Hinzunehmende, Gegebene – könnte man sagen – seien *Lebensformen*" (1993, S. 572). Schon mit dieser – freilich wenig präzisen – Bestimmung wird erstens angedeutet, daß der Begriff (im Unterschied zum soziologischen Konzept der Gruppe) nicht auf Zusammenhänge bzw. Kontexte rekurriert, die durch persönliche Beziehungen konstituiert werden (das „Gegebene", das „Hinzunehmende"), und zweitens, daß damit die Verankerung einer Handlungsweise in einer menschlichen Praxis betont wird (Barkhaus 1996, S. 238). Man kann Lebensformen als „geschichtlich gewordene und sozial eingeübte Handlungsweisen" (ebd.) bzw. als „geschichtlich eingeübte soziale Verhaltensweisen" (Borst, zit. nach Seel 1993, S. 245) verstehen. Der Weite des Begriffs wegen erscheint die Unterscheidung in verschiedene Ebenen von Lebensformen sinnvoll zu sein. Diese können „von einer anthropologischen Grundschicht bis zu einzelnen Bräuchen wie Teetrinken (...) reichen" (Barkhaus, a.a.O., S. 238, die hier auf eine Arbeit von Roughley verweist), wobei solche Extrempole in der Regel von geringer Bedeutung sind und meistens von Lebensformen auf einer „mittleren" Ebene gesprochen wird, etwa „von der westlichen Lebensform, der alternativen Lebensform, der afro-amerikanischen Lebensform, dem weiblichen Lebenszusammenhang" (ebd.). Für diese mittlere Ebene wird häufig der Begriff der Kultur verwendet, obwohl er auch dort nicht gleichgesetzt werden kann (vgl. weiter unten). Entscheidend ist, daß sich unterschiedliche Lebensformen durch gemeinsame, geschichtlich gewachsene Handlungsorientierungen und Erlebensweisen auszeichnen, deren Reichweite allerdings sehr unterschiedlich sein kann (a.a.O., S. 239). Barkhaus trifft für diese mittlere Ebene von Lebensformen eine weitere bedeutsame Unterscheidung, nämlich zwischen Lebensformen, deren Zugehörigkeit letztlich unverfügbar ist, und Lebensformen, die primär auf gemeinsame Praktiken rekurrieren und deren Zugehörigkeit nicht prinzipiell unverfügbar ist. Typische Beispiele für Lebensformen, deren Zugehörigkeit unverfügbar ist, sind etwa das Geschlecht, die Rasse,

das Alter, aber auch Behinderungen und u.U. sexuelle Orientierungen. Sie werden oft an körperlichen Merkmalen festgemacht und ihre gemeinsamen Handlungsorientierungen und Erlebensweisen sind in hohem Masse fremdbestimmt, was nicht heißt, daß sie nicht eine gemeinsame Geschichte und gemeinsame Praktiken teilen, welche die Identität der an der betreffenden Lebensform partizipierenden Menschen mitbestimmen. Die Zugehörigkeit zu diesen Lebensformen ist dem Subjekt nicht verfügbar, es ist fremdbestimmt und dadurch auch ein leichtes Opfer geringer Selbstwertschätzung, wenn die Fremdbestimmung auf Mißachtung basiert. Die Grenzen dieser unverfügbaren Lebensformen verlaufen, wie Barkhaus richtig sagt, quer zum Begriff der Kultur bzw. zur „gebräuchlichen Unterscheidung von Kulturen" (ebd.). Von diesen Lebensformen sind solche zu unterscheiden, die „primär auf gemeinsame Praktiken rekurrieren", wie Ethnien, Kulturen, Religionen, soziale Klassen (ebd.). Auch hier ist die Zugehörigkeit zunächst nicht verfügbar, aber sie ist nicht prinzipiell unverfügbar: „Man kann durchaus die Religionszugehörigkeit verlassen oder sich von den Traditionen der Kultur, in die man zunächst hineingeboren wird, lossagen" (a.a.O., S. 239f.)[100]. Jedenfalls kann die zunehmende Verfügbarkeit der Zugehörigkeit zu bestimmten Lebensformen als Freiheit des Menschen gedeutet werden, und damit seiner Bildungsmöglichkeit. Für beide Typen von Lebensformen gilt, daß sie einen Teil der Identität ihrer Mitglieder ausmachen (S. 240), je nachdem in welches Verhältnis sie sich zum „Hinzunehmenden, Gegebenen" zu setzen vermögen.

Seel (a.a.O.) unterscheidet zwischen *Angehörigkeit* und *Zugehörigkeit* zu einer Lebensform (S. 248). Während der „Angehörige" in der kommunalen Praxis einer entsprechenden Lebensform „aufgehe", wisse sich die bloß „Zugehörige" von den intersubjektiven Konventionen und Beziehungen zwar geprägt und getragen, aber richte ihre zentralen Energien nicht auf die Ziele der Lebensform (bzw. ihr Telos, vgl. weiter unten). Diese Unterscheidung ist auch entwicklungspsychologisch und bildungstheoretisch bedeutsam. So ließe sich die Adoleszenz „vermutlich überall als ein Prozeß eines vorübergehenden, mehr oder weniger radikalen Rückfalls in die bloße *Zugehörigkeit* zu einer Lebensform beschreiben, die normalerweise im Gewinn einer neuen Art der Angehörigkeit mündet" (Seel, a.a.O., S. 248f; kursiv wie im Original). Die Unterscheidung betrifft das Verhältnis des Individuums zu den Werten und Zielen einer Lebensform bzw. den „Abstand", den es sich dazu hat aufbauen können oder müssen (vgl. 3.1.2.2).

Die Lebensformen, in die wir als hineingeboren werden, die wir „praktizieren" und zu denen wir uns in ein Verhältnis setzen können, sind zugleich Gebilde, „die eine Moral haben", eine „Moral brauchen", aber „nicht immer die Moral haben, die sie brauchen" (Seel, a.a.O., S. 244). Das bringt sie in die Nähe des Begriffs der Sitte, wie ihn Fink (1992, S. 64ff.) expliziert hat. Danach ist die Sitte der „Wohnsitz" des Menschen, worauf ihre etymologischen Sinnbezüge zur "Sippe", zur „Gewohnheit" und zum „Sitz" aufmerksam machen. Das „Heimischsein" im Vertrauten des uns umgebenden Seienden schließt allerdings nicht aus, daß es uns zugleich befremden und sogar unheimlich

[100] Zu Beginn des Lebens eines Menschen ist die Zugehörigkeit zu beiden Lebensformen bzw. besser: Lebensformtypen (gleichermaßen) unverfügbar, im Laufe des Lebens aber wird die zweite Form zunehmend verfügbar, jedoch nicht notwendigerweise; äußere Bedingungen und individuelle Dispositionen bzw. verinnerlichte Haltungen mögen diese Verfügbarkeit, die Freiheit der Wahl, in unterschiedlichem Masse fördern, fordern oder einschränken. Sie ist jedoch „prinzipiell" gegeben (wohl aber mit Ausnahmen von geistig schwer behinderten Menschen).

werden kann. Das Unheimliche ist die Rückseite des Heimischseins, schreibt Fink. Heimischsein kann man nur im prinzipiell Unheimlichen und Ungeheuerlichen, nur der wesenhaft schutzlose Mensch kann „wohnen", eine „Heimat" haben, weil er – sich seiner Schutzlosigkeit bewußt – einen Begriff hat für die unendliche Weite eines Ganzen, das er nicht versteht. Die Sitte ist danach die Art und Weise, wie das „Dasein in der Welt" ist, „wie es wohnt inmitten der Dinge, offen für die Weite der Welt, aus der her es seine *Heimstätte* erfährt" (S. 65). Die Sitte ist deshalb nicht einfach die Instanz, die menschliches Verhalten regelt, sondern sie ist vielmehr eine Form des Weltverstehens; sie ist nach Fink nicht „nur eine ganz unbegriffene, begrifflich undurchdrungene Überlieferung", sondern eine „ganz ursprüngliche Form des Weltverstehens" (ebd.). Obwohl die Sitte jeder ethischen Reflexion vorausgeht, ist sie nicht bloß als ein Bündel von sakrosankten Vorschriften zu verstehen, wie sie gerne dargestellt wird, sondern vielmehr auch immer eine „Ausdeutung von Welt", wie magisch-mythisch oder „naturhaft" diese auch bezeichnet werden mag. Sitte ist so insofern auch „Heimat" als sie der Kontingenzbewältigung menschlichen Lebens dient. Sitte ist Sinnstiftung in „exzentrischer Position" (Plessner 1982), sie vermag diese jedoch nicht „aufzuheben", sie ist bloß Auslegung und Ausdeutung des Daseins in der Welt.

Die Nähe der Lebensform zur Sitte in dem so gezeichneten Sinn liegt darin, daß beide in der Vergemeinschaftung des Menschen und damit bei seiner Erziehung unabdinglich sind. Dennoch sind Lebensform und – weniger deutlich – auch Sitte nicht mit Gemeinschaft gleichzusetzen. „Gemeinschaften", schreibt Seel (a.a.O., S. 245), „sind gegenüber Lebensformen dadurch gekennzeichnet, daß sie nicht allein eine intersubjektive Basis, sondern auch ein intersubjektives Ziel des Handelns bilden". Lebensformen konstituieren wie die Sitte gemeinschaftliches Handeln, aber sie orientieren das Handeln nicht notwendigerweise an den Zielen und Werten einer Gemeinschaft. Lebensformen sind damit u.U. Träger verschiedener Arten der Vergemeinschaftung. Andererseits sind Lebenswelten, besonders aber moderne Lebenswelten, wiederum durch eine Vielfalt von Lebensformen geprägt, die ihrerseits untereinander Ähnlichkeiten und Unterschiede aufweisen. Ein Beispiel bei Seel: „Der Pfälzer Winzer, der Londoner Geschäftsmann und der Pariser Intellektuelle gehören einerseits der gleichen Lebensform an – wenn man diese mit anderen kulturellen Großformen vergleicht; gleichzeitig gehören sie aber grundverschiedenen Lebensformen an – wenn man sie untereinander vergleicht" (ebd.).

Wird die Funktion von (soziokulturellen) Lebensformen von *außen* betrachtet, so bilden sie verläßliche und charakteristische Spielräume des Handelns. Von *innen* betrachtet liegt darin ihr Telos, nämlich dann, wenn „sie ihren Teilnehmern *aussichtsreiche* Daseinsmöglichkeiten eröffnen – solche, die ein gelingendes Leben möglich erscheinen lassen" (a.a.O., S. 246, kursiv wie im Original). Die TeilnehmerInnen einer Lebensform teilen immer ein Ethos – einen Habitus in der Lebensführung –, welches jedoch um so unschärfer ist, je größer der Bereich der Lebensform insgesamt ist. Das ist der Fall für *moderne* Lebensformen[101].

[101] Allerdings kann es „universale" Lebensformen nicht geben, weil „ihnen das Telos abhanden gekommen (wäre), aus dem sich die Bindung an eine bestimmte Lebensform ergibt", schreibt Seel an gleicher Stelle.

4.1.2.2 Moderne Lebensformen

Spätestens in der modernen Situation wird anerkannt, daß es verschiedene Lebensformen gibt und geben darf, die einander teilweise ausschließen bzw. alternativ zueinander stehen. Die Anerkennung dieser Situation bedeutet nicht die Anerkennung aller damit verbundenen Lebensformen. Wir „können vielleicht mehrere, aber niemals in gleichem Maß alle schätzen" (Seel, a.a.O., S. 247), wir können ihnen nicht den gleichen moralischen Wert zuschreiben. Die Koexistenz und Konfrontation unterschiedlicher Lebensformen kommt modern besonders zum Tragen, wiewohl dies kein allein für die Moderne typisches Charakteristikum ist. Angehörige moderner Lebensformen wissen nicht nur, daß ihre Lebensform nicht die einzige mögliches ist, es ist ihnen auch verwehrt zu glauben, daß ihre Lebensform die einzig sinnvolle sei, und es ist ihnen zusätzlich verwehrt zu glauben, daß ihre Lebensform für sie selbst die einzig wahre sei (ebd.). Doch auch diese Bestimmungen unterscheiden moderne Lebensformen noch nicht hinreichend von vor-modernen Lebensformen. „Dezidiert modern", so Seel (ebd.), „sind erst diejenigen Lebensformen, in denen die Erfahrung der Nicht-Alternativlosigkeit ihrer eigenen Existenzform zur *alltäglichen* Erfahrung prinzipiell *aller* ihrer Mitglieder gehört – auch und vielleicht besonders derjenigen, die ihrer angestammten Lebensform von der Wiege bis zur Bahre die Treue halten" (kursiv wie im Original). Zum Ethos moderner Lebensformen gehört die Einsicht, daß es zum Abschied von alternativlosen Lebensformen keine gewaltlose Alternative gibt, und daß in dieser Pluralität von Lebensformen keine Konvergenz vorgesehen ist. Dies macht deutlich, daß der Begriff der modernen Lebensform nicht neutral ist, sondern selber Projektcharakter hat (ebd.).
Wenn oben zwischen Angehörigkeit und Zugehörigkeit zu einer Lebensform unterschieden worden ist, so läßt sich nun in bezug auf *moderne* Lebensformen sagen, daß die „distanzierte Zugehörigkeit" in ihnen kein ausschließliches Übergangsphänomen (etwa der Adoleszenz) sein muß, sondern daß Zugehörigkeit und Angehörigkeit vielmehr als gleichgewichtige Positionen innerhalb der gleichen (modernen) Kultur gelten (S. 249). Mehr noch: „Moderne Lebensformen sehen an zentraler Stelle die Einnahme eines Abstands von der Anteilnahme am kommunalen Leben vor. *Der Abstand von der Anteilnahme an den Konventionen gemeinschaftlicher Praxis gehört hier zu den Grundbedingungen der Teilnahme selbst*" (ebd.; kursiv R. R.)[102].
Da der Grundtypus moderner Lebensformen anders ist als von nicht-modernen Lebensformen, ist auch ihr Telos ein anderes. Auch moderne Lebensformen würden zwar intersubjektive Spielräume bilden, in denen sich aussichtsreiche Daseinsmöglichkeiten eröffnen – modern daran sei jedoch, daß *Spielräume zu den Spielräumen* eröffnet würden, daß Freiheit nicht bloß *in* ihren Formen, sondern *gegenüber* all ihren Formen eröffnet würden (S. 250). Gelungen seien moderne Lebensformen dann, wenn sie Freiheit in und Freiheit von ihren Formen gewähren, wenn sie attraktive Formen sowohl

[102] Sogenannte „Abstandspraktiken" (der ästhetischen Erfahrung, der Theorie, der Religion, des Tourismus etc.) hätte es zwar seit jeher im Zentrum der Gesellschaften gegeben, etwa als Kult, mit welchem eine Gesellschaft ihre Normalität überhöht. Doch moderne Abstandspraktiken zeichnen sich dadurch aus, daß sie diese „Funktion einer vereinigenden Überhöhung" nicht haben, daß sie nur im Plural zu denken sind und sich gegenseitig relativieren. Die Einheit moderner Lebensformen wird gerade aus der „Distanzierbarkeit ihrer tragenden Gewißheiten" gewonnen.

der Angehörigkeit als auch der Zugehörigkeit auszubilden vermögen, und wenn sie damit einen Spielraum *positiver* Freiheit eröffnen (ebd.)[103].
Die Moral moderner Lebensformen besteht so in der Gleichgewichtung von *Beteiligungs-* und *Enthaltungsrechten*. Eine solches Ethos der Offenheit könne es nur geben, wo die verhaltensleitenden Normen nicht „sakrosankt" seien, sondern zur Disposition gestellt werden könnten. Deshalb gehören zu den Abstandspraktiken moderner Lebensformen moralische Diskurse (wobei *Partizipation* und *Distanzierung* eben koexistieren). Dieses Ethos ist als eine doppelte Offenheit zu deuten, als eine interne und eine externe Offenheit. Wenn sich eine Lebensform nach außen aktiv abgrenzt, weder offen ist für andere Lebensformen noch den freien Zugang für alle TeilnehmerInnen gewährt, dann tendiert sie – intern – dazu, die Angehörigkeit gegenüber der Zugehörigkeit zu favorisieren, so daß die Betroffenen erst ihre „wahre Angehörigkeit" beweisen müssen, damit sie anschließend die Beteilungs- und Enthaltungsrechte gleichermaßen in Anspruch nehmen können (S. 253). Die innere Offenheit, die den Wechsel zwischen Angehörigkeit und Zugehörigkeit gewährt, ist aber nur um den Preis der äußeren Offenheit zu haben, der „Offenheit für Transfer und Transit nach außen und von außen" (S. 253f.) – und umgekehrt. Aus diesem Grund müssen moderne Lebensformen ihre Grenzen als kontingente Grenzen begreifen (S. 253). Mit diesen Bestimmungen wird ebenfalls evident, daß die Gemeinschaft und das Gute modern keine Einheit bilden können (S. 256; vgl. Kp. 5).

4.1.2.3 Demokratische Lebensformen

Was für moderne Lebensformen gesagt worden ist, muß auch für „demokratische" Lebensformen unter modernen Bedingungen gelten. Demokratie ist ein zugleich liberales und kommunitäres Projekt (Wellmer 1993, S. 179), das die Zugehörigkeit und die Angehörigkeit gleichermaßen und für alle ermöglichen soll. In demokratischen Lebensformen wird das moderne „Meta-Telos" der Offenheit praktiziert; „gut" ist, daß das Gute nicht verbindlich definiert wird, daß keine Idee des guten Lebens, keine substantiellen Wertorientierungen oder kulturellen Identitäten vor Kritik und Revision sicher sein können – „nicht einmal die Interpretation jenes liberalen und demokratischen Konsenses, der die einzige mögliche Grundlage einer modernen Form demokratischer Sittlichkeit ist" (ebd.). In diesem Sinne sei die moderne Demokratie im wesentlichen „transgressiv", „ohne festen Boden". Demokratische Lebensformen sind dynamisch und transgressiv, gerade weil sie ihren TeilnehmerInnen nicht nur (demokratische) „Diskursrechte" gewähren, sondern sie auch (liberal), wo immer möglich, selber entscheiden lassen. Die Verknüpfung von demokratischen mit liberalen Prinzipien ist aber immer auch ein Spannungsverhältnis. Im Schutze der liberalen Grundrechte konstituiere sich nämlich „ein liberales Selbst, das transgressiv ist in einem für kommunitäre Lebensformen, auch solche demokratischer Art, potentiell bedrohlichen Sinne" (a.a.O., S. 182). Die liberalen Freiheitsrechte, sagt Wellmer mit bezug auf Walzer, sind zugleich Rechte zur *Trennung*, zur *Verweigerung*, zum *Rückzug*, zum *Neuanfang* und zur *Entzweiung*. Mit diesen Rechten ist die Bedingung der Möglichkeit post-traditionaler Formen demokratischer Sittlichkeit gegeben, gleichzeitig aber auch ein potentieller

[103] Mit einer solchen Bestimmung ließe sich Seel zufolge auch ein formaler Begriff des Guten entwickeln, ein geschichtlich gewonnener Maßstab der Bewertung historischer Lebensformen.

Sprengsatz für kommunitäre Lebensformen. Moderne demokratische Lebensformen, die sich dadurch auszeichnen, daß die TeilnehmerInnen ihre Rechte genau kennen und gerne in Anspruch nehmen, sind sich selber – und das erinnert freilich stark an Platons Demokratiekritik – in einem gewissen Sinn die größte Gefahr.
Was ist unter dem Label „demokratische Lebensform" zu subsumieren und inwiefern ist die benannte Spannung einsichtig zu machen? Zum einen – und das ist ihr „liberaler" Anteil – rekurrieren demokratische Lebensformen auf die Existenz eines demokratischen Staates bzw. einer damit verbundenen Rechtsstaatlichkeit, zum anderen – und das ist ihr „kommunitärer" Anteil – rekurrieren sie auf die Existenz einer demokratischen Bürgergesellschaft, d.h. einem Netzwerk von autonomen Assoziationen, Institutionen und Öffentlichkeiten, welche sich *unterhalb* der Staatsebene ansiedelt. Mit diesem Bild ist immer wieder behauptet worden, daß sich demokratischer Staat und demokratische Bürgergesellschaft gegenseitig benötigen – es ist das Bild eines „kommunitären Liberalismus" (oder u.U. eines „liberalen Kommunitarismus"). Mit der von Seel explizierten Unterscheidung von Angehörigkeit und Zugehörigkeit zu Lebensformen und der postulierten Gleichgewichtigkeit dieser Teilnahmetypen in modernen Lebensformen macht dieses Bild der Abhängigkeit und Wechselseitigkeit durchaus Sinn, weil es zweifelsohne eine besonders hohe Affinität zwischen *liberalem* Denken und „bloßer" *Zugehörigkeit* einerseits und *kommunitärem* Denken und *Angehörigkeit* andererseits gibt. Demokratische Lebensformen, so ließe sich der Zusammenhang auch formulieren, leben gerade in der und durch die Spannung zwischen *Freiheit* und *Bindung* (vgl. 5.3). Das moderne Individuum, das diese Spannungen normalerweise spätestens in seiner Adoleszenz erfährt und mit seinen Möglichkeiten versucht, mit den entsprechenden Widersprüchen oder wenigstens Unklarheiten zu leben, läßt sich deswegen in bezug auf seine Moralität oder seine „moralische Situation" nur sehr einseitig „verstehen", wenn diese im kategorialen Schema „präkonventionell-konventionell-postkonventionell" lokalisiert wird. Das Denken bzw. die relevanten Begründungsleistungen, zu welchem dieses Schema paßt, repräsentierten – wenn überhaupt – höchstens Elemente des „liberalen Aspektes" der demokratischen Lebensform und den dazugehörigen Gerechtigkeitsvorstellungen. Zusätzlich ist dieses Denken bloß Ausdruck von Vorstellungen einer negativen Freiheit; die demokratische Lebensform ist aber in entscheidendem Masse auf den Ausdruck von Formen positiver Freiheit angewiesen, die sich – und das ist bildungstheoretisch von Bedeutung – beim Individuum als Versuche authentischer Selbstwahl ausdrücken (vgl. 5.3)[104].
Die Freiheitsidee moderner demokratischer Lebensformen drückt sich darin aus, daß jede mögliche Selbstwahl immer auch eine Wahl der Bindungs- und „Entbindungsform" beinhaltet[105]. Diese erfordert unter Umständen allerdings nicht nur „potentiell bedrohliche" Abstandspraktiken, sondern auch Distanzierungen gegenüber bestimmten Institutionen der Bürgergesellschaft entweder zugunsten von anderen Institutionen

[104] Diese Versuche sind allerdings weniger „atomistisch" oder „solipsistisch" zu deuten, sie geschehen vielmehr immer in inner- und intergenerativen Aushandlungsprozessen, auch wenn die Diskursivität mitunter eher innersubjektiven als intersubjektiven Charakter annehmen kann (vgl. Kp. 7).

[105] Mit Giddens (1991) könnte auch von „disembedding" – „Entbettung" – gesprochen werden.

oder – im Fall des asketischen Rückzugs, welcher in demokratischen Lebensformen ebenfalls gesichert sein muß – zuungsten aller Institutionen der Bürgergesellschaft[106].
In modernen demokratischen Lebensformen läßt sich das Konzept der positiven Freiheit bloß als *formale* „Bestimmung" des Guten verstehen – da in ihr das Gute wegen ihrer doppelten Offenheit nur im Plural gedacht werden kann. Damit sind Konflikte vorprogrammiert. Es kommt, wie Wellmer formuliert, zu einer „konfliktreichen Pluralisierung des Guten" (a.a.O., S. 187). Die damit verbundene „Unübersichtlichkeit" oder scheinbare „Beliebigkeit" ist der Preis, der für moderne demokratische Lebensformen zu bezahlen ist[107]. Positiv drückt sich die Freiheitsidee moderner Lebensformen als eine „demokratische Sittlichkeit" aus, wie Wellmer scheinbar paradox formuliert, diese definiert „nicht schon einen bestimmten Inhalt des guten Lebens, sondern nur die *Form* einer zugleich egalitären und kommunikativen Koexistenz einer Vielfalt miteinander konkurrierender Ideen des Guten" (S. 186, kursiv wie im Original). Das heiße auch, daß das politische Leben nicht mehr nur der einzige oder privilegierte Ort des guten Lebens sein könne (vgl. 4.2 & 4.3). Das gemeinsame Gute der demokratischen Lebensform könne zwar nicht existieren, ohne zugleich Zweck zu sein, insofern würde die kommunitäre Praxis politischer Teilhabe immer auch im Dienste der Sicherung und der Erweiterung ihrer eigenen Grundlagen stehen, aber unter modernen Bedingungen gehöre das „Recht der Besonderheit" als ein Moment der Entzweiung und Negativität *wesentlich* dazu (ebd.).
Moderne demokratische Lebensformen leben nicht nur mit, sondern sogar *durch* das „entwurzelte Selbst", welches Ausdruck der fragmentierten Massengesellschaft ist. Das entwurzelte, liberale Selbst, dessen Ort nicht „eine territorial begrenzte Gemeinschaft" sein könne, die seine „ganze Loyalität" beansprucht, lebt in einem variablen Geflecht von Assoziationen und Loyalitäten, die vielmehr „thematisch, beruflich und personal bedingt sind" (S. 187). Das bedeute auch, daß „die Spannungen zwischen den kommunitären und anti-kommunitären Potentialen des liberalen Dispositivs" primär im Individuum selbst ausgetragen werden müssen. Dabei kommt es zu variablen Balancen „von demokratischer Solidarität und liberaler Exzentrik, von sozialer Verantwortlichkeit und partikularistischer Selbstsorge", es handelt sich um ein „Leben ohne letzte Synthesen und ultimative Lösungen" (ebd.).
Allerdings, so muß Wellmer einräumen, wäre dieses Bild eines modernen demokratischen Selbst bzw. einer entsprechenden Lebensform, das/die zugleich FreundIn des Allgemeinen, LiebhaberIn der Unübersichtlichkeit und ArtistIn der Differenz sei (vgl. ebd.), zu schön gemalt und entspreche keineswegs den demokratischen Kulturen existierender Gesellschaften, weil in dieser Skizze eine Reihe von Problemen als gelöst vorausgesetzt würden, die in keiner existierenden Gesellschaft wirklich gelöst sind. Zum Beispiel könne solche „demokratische Sittlichkeit" nicht allein durch liberale und demokratische Grundrechte konstituiert werden, ohne daß diese mit sozialen Grundrechten angemessen verknüpft würden. Der Wert liberaler und demokratischer Grund-

[106] Mit Baacke (1985a, S. 211-251) könnte man auch von „Selbstausbürgerung" sprechen, welche zwar noch als „typisch" für die Adoleszenz gesehen wird, aber auch als extreme Form der „Angehörigkeitsverweigerung" gedeutet werden kann und im Falle von Selbstmord bzw. „Freitod" u.U. auch als eine „ultimative Zugehörigkeitsverweigerung".

[107] Diesen Preis nicht zahlen zu wollen, bedeutet, in der anti-pluralistischen Utopie zu landen, welche in einer fortgeschrittenen Moderne bestenfalls als peinliche Versöhnungsutopie betrachtet werden kann.

rechte sei um so geringer, je größer die Zahl der Menschen ist, deren Situation primär nach sozialen Grundrechten verlangt (S. 188). Eine weiterer Grund besteht in der Globalisierung aller politischen, ökonomischen und technologischen Prozesse. Globalisierung bringt es bekanntlich mit sich, daß immer mehr Menschen und Gesellschaften von Entscheidungen mitbetroffen sind, an denen sie nicht haben partizipieren können, selbst wenn diese Entscheide auf „demokratischem" Weg zustande gekommen sind (S. 190). Der in der liberal-demokratischen Tradition immer schon vorhandene Zusammenhang von (partikularen) Bürgerrechten und (universalen) Menschenrechten werde durch die Folgeprobleme des Globalisierungsprozesses auf dramatische Weise herausgefordert. Der Kreis der von „unseren" Entscheidungen betroffenen Menschen hat sich derart ausgeweitet, daß von einer „demokratischen Sittlichkeit" im Grunde nur gesprochen werden könnte, wenn es eine liberal und demokratisch verfaßte Weltgesellschaft geben würde, die allen Betroffenen *faktisch* die gleichen Teilhaberechte und die gleiche Anerkennung ihrer Stimme garantieren könnte (S. 190f). Dies ist nicht der Fall: in der realen modernen Situation unterliegen die liberalen und demokratischen Gesellschaften damit der Möglichkeit einer „schuldhaften Selbstzerstörung, die deshalb eine *verdiente Strafe* wäre, weil unsere Gesellschaften ihre konstitutiven Prinzipien zur Ideologie, zum Deckmantel partikularer Interessen hätten verkommen lassen" (S. 193)[108].

Die alternativlose „Unhaltbarkeit", die sich im Zielkonflikt von Gleichheit und Freiheit theoretisch und praktisch noch steigert, und mag sie als „Tragödie im Sittlichen" gedeutet werden, zeichnet die moderne demokratische Lebensform aus: sie ist dynamisch und fragil, kein mögliches Konfliktregelungsethos und prozedurales Verständnis kann diese Fragilität aufheben und jene „Grundlagenqualität" aufweisen, die eine demokratische Lebensform „stabilisieren" würde. Die Offenheit der demokratischen Lebensform ist radikal; doch ihre Radikalität drückt sich neben jener doppelten Offenheit, die Wellmer beschreibt, auch vorzüglich darin aus, daß die demokratische Lebensform darauf angewiesen ist, prinzipiell offen zu bleiben, d.h. sich in ihrer Ambivalenz und ihrem Zielkonflikt nicht festlegen *darf*[109].

Auf der Ebene des Individuums zeigt sich, daß demokratische Lebensformen – entgegen der positiven Konnotationen, die sie meist erfahren – primär *ausgehalten* werden müssen. Das Individuum erfährt in ihnen – insofern die Lebensform wirklich modern ist und nicht eher einer sektenhaften Gemeinschaft ähnelt – einen unangenehmen, für die Moderne typischen radikalen Zweifel (vgl. Giddens 1991, S. 21). Dieser Zweifel rüttelt am Fundament der Lebensführung, läßt das Individuum womöglich sein Leben lang unaufhörlich schwanken zwischen Zugehörigkeit und Angehörigkeit, zwischen Engagement und Rückzug, zwischen öffentlicher und privater Selbstverwirklichung. Es ist ein Ethos des Zweifels, ein spezifischer Umgang, sogar *wesentlich* eine Pflege

108 Diese Situation gleicht jener der („partikularistischen") Polis-Demokratie Athens (vgl. 3.1.1). Mit diesen Einschätzungen holt uns Rousseau auf eine unerwünschte Weise wieder ein (vgl. 3.1.2): Rousseaus radikale Skepsis an der Möglichkeit von Demokratie und sein gleichzeitig so dezidiertes Pochen auf die Unveräußerlichkeit demokratischer Rechte bezeichnet die vorliegende Situation angemessen.

109 Diese radikale Offenheit scheint weniger eine souveräne kulturelle Errungenschaft zu sein als Ausdruck einer hilflosen, aber „dynamischen" Pattsituation, die – wenn sie „aufgelöst" wird oder mit zu großem Effort entschieden werden soll – nur bedeuten kann, daß der Bereich des Demokratischen entweder im Namen der Freiheit oder aber im Namen der Gleichheit verlassen wird.

des Zweifels, der/die für moderne demokratische Lebensformen typisch ist: der Zweifel teilt mit dem Demokratischen das Attribut des Anti-Totalitären[110].

Moderne demokratische Lebensformen bürden dem/der einzelnen viel auf, nämlich nicht nur mit Widersprüchen und Ambivalenzen zu leben, sondern diese trotz aller Kontingenzproblematik (vg. 1.2.5) auch noch biographisch produktiv zu „verwerten". Das Individuum, das sich dem Zweifel und der Skepsis bewußt ist, versucht die Kriterien seiner Entscheidungen so immer mehr in seinem Selbst zu finden – es „psychologisiert" sein Leben (vgl. 4.2.1 & 4.2.2, 5.2 & 5.3), was nicht heißen *muß*, daß es „egoistisch" oder „narzißtisch" sei oder werde, aber was die demokratische Lebensform in ihrem notwendig kommunitären und diskursiven Aspekt potentiell dennoch bedroht. Es ist das Individuum allein, das sich in demokratischen Lebensformen entscheiden muß, welcher Form der *vita activa* – zunächst einmal unabhängig von jeder *vita contemplativa* – es sich verstärkt widmen will: dem politischen und sozialen Leben oder eher sich selbst und der eigenen Familie.

Hirschmann hat in seinem *Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl* (1988, Original 1982) versucht, dieses Schwanken als einen „kulturellen Zyklus" zu erklären. Sehr schön schreibt er: „In diesem Essay versuche ich, eine Welt zu verstehen, in der die Menschen überzeugt sind, sie wollten etwas ganz Bestimmtes, um dann, wenn sie es erreicht haben, zu ihrer Bestürzung festzustellen, daß dieser Wunsch keineswegs so groß war wie sie angenommen hatten, oder daß sie das Gewünschte gar nicht wirklich haben wollen und daß sie, ohne es vorher gewußt zu haben, eigentlich etwas völlig anderes wollen" (S. 29). Die Enttäuschungen, die der Mensch in der Situation freier Wahl erfährt, werden von Hirschmann als Schattenseiten der menschlichen Neigung gesehen, großartige Projekte und Perspektiven zu hegen. Deshalb gehören Enttäuschungen zur demokratischen Lebensform ebenso wie das großartige Projekt, für welches sie steht. „Ein Leben voller Enttäuschungen", schreibt Hirschmann, „ist eine äußerst bittere Erfahrung, ein Leben ganz ohne Enttäuschungen jedoch wäre wohl vollkommen unerträglich" (S. 31).

4.2 Öffentlichkeit und Privatsphäre

Hirschmanns Urteil zu den von ihm als „zyklisch" postulierten Schwankungen zwischen öffentlichem Leben und privaten Leben ist bezüglich unseren (spätmodernen) Gesellschaften eindeutig: „... solche Schwankungen können natürlich auch zu weit gehen. Daß eben dies in unseren Gesellschaften der Fall ist, das ist die implizite Moral meiner Geschichte. Westliche Gesellschaften scheinen zu langanhaltenden Perioden der Privatisierung verurteilt zu sein, während derer sie in einer 'Atrophie öffentlicher Sinngehalte' veröden; darauf folgen dann erregte Anfälle von 'Öffentlichkeitsseligkeit', aus denen sich kaum etwas Konstruktives ergeben kann" (S. 146).

110 Das Anti-Totalitäre muß garantiert sein, deshalb sind Zweifel und Skepsis für demokratische Lebensformen konstitutiv und ZweiflerInnen und SkeptikerInnen von großer Bedeutung, „und zwar nicht etwa weil Skeptizismus gut und Zweifel heilsam ist", schreibt Hannah Arendt in *Persönliche Verantwortung in der Diktatur*, „sondern weil diese Menschen es gewohnt sind, Dinge zu überprüfen und sich ihre eigene Meinung zu bilden" (zit. nach Masschelein 1995, S. 121).

Die Gegenüberstellung von Öffentlichkeit und Privatsphäre und die Befindlichkeit dieser Sphären der *vita activa* in der Spätmoderne interessieren im Zusammenhang demokratischer Bildung und Erziehung deshalb, weil das Prinzip der Öffentlichkeit als eine „Operationalisierung" zweier eng miteinander verknüpfter Kommunikationsrechte verstanden werden kann, ohne welche kein demokratischer Diskurs und damit Demokratie nicht in einem lebendigen Sinne vorstellbar ist bzw. sind. Es handelt sich zum einen um Teilnahme- und Rederechte eines und einer jeden und zum anderen um das Recht eines und einer jeden, daß seine/ihre Stimme im demokratischen Diskurs angemessen zur Geltung kommen kann bzw. angemessen repräsentiert wird (Wellmer 1993, S. 181). Während die Bedeutung des ersten Rechtes darin liegt, nur im Kontext eines *Systems* von Rechten, Institutionen und Praktiken eine bestimmte, einklagbare Form haben zu können, ist die Bedeutung des zweiten Rechtes eine primär *moralische* (ebd.). Das Kommunikationsrecht ist in dieser zweiten Bedeutung im Unterschied zu ersten Bedeutung nicht institutionalisierbar. Im Prinzip der Öffentlichkeit allein werden die beiden Bedeutungen demokratischer Kommunikationsrechte in einen „praktikablen" Zusammenhang gebracht.

4.2.1 Hannah Arendt: Polis und Haushalt

Hannah Arendt hat in ihrem Werk *Vita activa oder vom tätigen Leben* (1996[111]) in Rückbesinnung auf die griechische Polis eine überzeugende Analyse der menschlichen Grundtätigkeiten geliefert, mit deren Hilfe sich die neuzeitliche Aufwertung des „gewöhnlichen Lebens" (vgl. Taylor 1996, S. 373-535) in bezug auf die Chancen des Politischen in der Gegenwart äußerst kritisch betrachten lassen. Im Zentrum ihres Werkes steht die Frage nach dem Konstituens menschlicher Existenz, namentlich die Frage, ob der Mensch ein gesellschaftliches oder ein politisches Lebewesen sei. Mit Meyer (1994) kann man darüber einstimmen, daß Arendts Werk der Versuch einer Antwort auf diese Frage aus dem Geist der antiken Polis ist. „Ihr Begriff des Politischen erhebt den Anspruch geschichtsübergreifender Geltung, aber nicht bloß als erinnernde Beschwörung eines 'Glücksfalls', sondern als Aufgabe (S. 23). Arendts politikphilosophisches Hauptwerk wird nicht ohne jeden Grund als „anti-modernistisch" kritisiert, doch es wäre, wie Benhabib argumentiert, „greatly misleading to read Hannah Arendt as a nostalgic thinker" (1992, S. 91; vgl. 4.2.1.2)[112].

4.2.1.1 Das antike Polisideal und der neuzeitliche Aufstieg des Sozialen

An früher Stelle der *Vita activa* wird darauf hingewiesen, daß die aristotelische Bestimmung des Menschen als politischem Lebewesen im Lateinischen (schon bei Seneca) als *animal sociale* wiedergegeben wird, bis es dann bei Thomas heißt: „homo est naturaliter politicus, id est, socialis", der Mensch sei also von Natur aus politisch, das heißt gesellschaftlich (S. 34). „In Wahrheit", so Arendt, „liegen die Dinge ganz anders, und die Selbstverständlichkeit, mit der hier das Gesellschaftliche an die Stelle des Politischen tritt, verrät mehr als alle Theorien, wie sehr die ursprüngliche griechische

[111] Erschienen 1958 unter dem Titel *The Human Condition*.

[112] Um dies zu erkennen, ist es allerdings mitunter notwendig, andere Werke Arendts heranzuziehen (etwa *The Life of the Mind* [1977]).

Auffassung von dem, was Politik eigentlich ist, verlorengegangen war" (ebd.). Daß sowohl Platon als auch Aristoteles gewußt haben, daß der Mensch auch ein „soziales" bzw. „gesellschaftliches" Wesen ist, sollte man aus Gründen der Scham nicht erwähnen müssen, aber diese Eigentümlichkeit galt ihnen nicht als spezifisch menschlich, vielmehr als etwas, was menschlichem und tierischem Leben gemeinsam ist. Nur zwei Tätigkeiten des menschlichen Zusammenlebens galten ihnen als eigentlich politisch und insofern anthropologisch herausragend, nämlich *Reden* und *Handeln*. Das sind Tätigkeiten, die den Bereich des Nur-Notwendigen und des Nur-Nützlichen transzendieren. Das Reden gilt griechischem Denken primär als Mittel des *Überredens* und *Überzeugens* (S. 36) und das Handeln, im Grunde das Sprechhandeln, schloß alle interpersonellen Aktivitäten ein, die auf eine *Veränderung* der bestehenden Welt zielen. Handeln als die höchste Tätigkeit macht das Menschliche, d.h. Politische aus, während *Arbeiten* (als die „niedrigste" Form des tätigen Lebens) alle Tätigkeiten umfaßt, die durch die Bedürfnisnatur des Menschen (wie eben auch der Tiere) bedingt sind und sich in einem Kreislauf von Produktion und Konsumption erschöpfen, selber aber keine dauerhafte Dingwelt hervorbringen. Da die Notwendigkeit der (bloßen) Bedürfnisbefriedigung zur Bedingtheit menschlichen Lebens gehört, bedeutet Arbeit immer (auch) Unfreiheit – und dies im Sinne Arendts unabhängig davon, wie „human" sich Arbeit modern allenfalls gestaltet und welcher Status ihr im Dienste von Selbstverwirklichungsideen zugeschrieben wird. Auch die nächsthöhere Tätigkeit, *Herstellen*, ist antikem Denken nicht Ort menschlicher Freiheit, wiewohl die von Menschen hervorgebrachten dauerhaften Werke die menschliche Existenz stabilisieren (und insofern erleichtern), weil sie sich damit von der Vergänglichkeit der Natur abzugrenzen vermag.

Politisch zu sein bzw. in einer Polis zu leben hieß also, die relevanten Angelegenheiten mittels überzeugenden (oder überredenden) Worten zu regeln – und nicht durch Zwang und Gewalt (S. 36f.); „zu befehlen statt zu überzeugen, galt den Griechen als eine gleichsam präpolitische Art des Menschenumgangs" (S. 37). Die Polis-Demokratie war denn auch vom Reden geprägt, das zentrale Anliegen der Bürger war das Miteinander-Sprechen. Dies bedeutet, daß der politische Raum den Griechen als Freiheit galt und demzufolge Herrschaft innerhalb des politischen Bereiches als eine contradictio in adiecto (S. 38). Damit verbannt Arendt „Zwang und Gewalt aus ihrem Begriff des Politischen", schreibt Meyer (1994), und sie identifiziert „seinen Kern aber, nämlich die Verständigung der Vielen, unmittelbar mit Macht – einer Macht, die zwar als öffentliche Kraft wirksam, jedoch nicht als Herrschaft verfestigt und auf Dauer gestellt werden sollte" (S. 26f.). Der Diskurs unter Gleichfreien kennzeichnet das Politische, während alle Notwendigkeit ein präpolitisches Phänomen ist (Arendt, a.a.O., S. 41). „Auf keinen Fall", so Arendt an gleicher Stelle, „konnte man daher unter Politik etwas verstehen, was für das Wohlergehen der Gesellschaft notwendig war" (ebd.)[113].

[113] Diese Sicht ist aus heutiger Perspektive in der Tat nicht leicht nachvollziehbar, weil die Freiheit in den „nachgriechischen" politischen Diskursen in der Gesellschaft lokalisiert wird und Zwang und Gewalt im Politischen, d.h. im Monopol des Staates (dies gilt – so Arendt – sowohl für eine Gesellschaft von Gläubigen wie im Mittelalter, eine Gesellschaft von Eigentümern wie bei Locke, eine Erwerbsgesellschaft wie bei Hobbes, eine Gesellschaft von Produzenten wie bei Marx, eine Gesellschaft von „jobholders" wie in der modernen westlichen Gesellschaft oder eine Gesellschaft von ArbeiterInnen wie in den (ehemaligen) sozialistischen bzw. kommunistischen Staaten).

Die Freiheit der Polis-Bürger bedeutet: weder Herrschen noch Beherrschtwerden (S. 42). In der Öffentlichkeit der Polis gibt es nur Gleiche, die sich den Luxus des Nicht-Notwendigen leisten können, aber auch das Ethos des Nicht-Befehlens pflegen, während Notwendigkeit und Ungleichheit, damit aber auch Unfreiheit und Befehl, im Bereich des Haushalts ihren Ort haben, dort also, wo die Freiheit der Polis-Bürger überhaupt wirtschaftlich ermöglicht wird. Die Gleichheit, welche erst in der Neuzeit eine Forderung der Gerechtigkeit wird, war im antiken Begriff des Politischen das eigentliche Wesen der Freiheit: „Freisein hieß, frei zu sein von der allen Herrschaftsverhältnissen innewohnenden Ungleichheit, sich in einem Raum zu bewegen, in dem es weder Herrschen noch Beherrschtwerden gab" (S. 43)[114].

Allerdings darf man sich das „Gut-Leben" der Polis-Bürger nicht als gemütliches Idyll vorstellen, vielmehr ergab sich eine riesige Kluft zwischen dem gesicherten Leben innerhalb der Familie und dem „erbarmungslosen Ausgesetztsein der Person innerhalb der Polis" (S. 45). Das Auftreten und Reden in der Polis war nicht bloßes Diskutieren oder Geschwätz unter südlicher Sonne; wie anders könnte man sonst begreifen, daß *Mut* den Polis-Bürgern als eine der Kardinaltugenden des Politischen galt. „Wer immer sich in den politischen Raum wagte, mußte vorerst bereit sein, das eigene Leben zu wagen, und eine allzu große Liebe für das Leben konnte der Freiheit nur im Wege sein, sie galt als sicheres Anzeichen einer sklavischen Seele" (S. 46). Andere übertreffen und sich vor ihnen auszeichnen, haben ihren Ort immer in der Öffentlichkeit gehabt – darauf rekurriert der Begriff der *Vortrefflichkeit*[115] (S. 61) –, aber damit auch ihr Gegenteil, nämlich Entehrung, Bloßstellung und Lächerlichkeit. In der Öffentlichkeit kann eine Handlung eine Vortrefflichkeit erreichen, die ihr im Privaten niemals zukommen kann. Die familiär vertraute Umgebung ist sogar unfähig, Vortrefflichkeit zu bestätigen ohne sich selbst mit dieser Anerkennungsleistung zu sprengen (ebd.). Vortrefflichkeit erfordert einen öffentlichen und formalen Raum. Diese enge Beziehung zwischen öffentlicher Leistung und Vortrefflichkeit ließ sich nach Arendt auch mit der neuzeitlichen Wende nicht ganz und gar zerstören, wiewohl das Allgemein-Gesellschaftliche Vortrefflichkeit zu anonymisieren versucht, indem es sie als Fortschritt des Menschengeschlechts begreift und nicht mehr als Leistung einzelner Menschen. „So ist zu erklären, daß das Arbeiten, das in der Neuzeit in der Öffentlichkeit vollbracht wird, auf eine so außerordentliche Weise vervollkommnet worden ist, während unsere Fähigkeiten, zu handeln und zu sprechen, die in diesem Zeitraum in die Sphäre des Privaten und des Intimen gedrängt wurden, so offensichtlich an Qualität eingebüßt haben" (ebd.).

114 Die Bürger der Polis verstanden den Wechsel des Sprachspiels der Gleichheit im Öffentlichen und der Ungleichheit im Haushalt, d.h. Privaten, deshalb so souverän, weil sie ihn täglich (möglicherweise mehrmals) vollzogen haben. Die ökonomischen Tätigkeiten (Arbeiten und Herstellen) waren in die Ungleichheit des Haushalt(en)s verbannt, sie gehörten in die Privatsphäre der Familie, und natürlich war der Polis-Bürger, Mann und Herr des Haushalts, bemüht, daß er die Lebensnotwendigkeiten in den Griff bekommen kann, damit für ihn nicht nur Leben, sondern (politisches) „Gut-Leben" möglich wurde (S. 47).

115 Vgl. griechisch: *arete*; römisch: *virtus*. „Das griechische Wort *arete*", schreibt Meyer, „mit dem Aristoteles Geist und Form des Lebens der Polis bezeichnet, wird von Kennern als 'Tüchtigkeit' übersetzt. Damit wird deutlicher, daß die politische Tugend weniger ein bestimmtes Wollen als vielmehr ein lebenspraktisches Können ist" (1994, S. 61)

Der Begriff „öffentlich" läßt sich in zweierlei Hinsicht beschreiben. Erstens, daß etwas vor anderen Menschen als einer Allgemeinheit sichtbar und hörbar gemacht wird (S. 62) und zweitens meint Öffentlichkeit das *weltlich* Gemeinsame (S. 65ff); diese Bedeutungen hängen zusammen, sind aber nicht identisch. Die erste Bedeutung rekurriert auf den Umstand, daß Öffentlichkeit Wirklichkeit konstituiert: daß "etwas erscheint und von anderen genau wie von uns selbst als solches wahrgenommen werden kann, bedeutet innerhalb der Menschenwelt, daß ihm Wirklichkeit zukommt" (S. 62). Gehörtwerden und Gesehenwerden konstituiert Realität, während jedes Innenleben immer ein „ungewisses, schattenhaftes Dasein" führen muß, es sei denn, es werde „entprivatisiert", „entindividualisiert", um in einer geeigneten Form öffentlich zu erscheinen (S. 63). „Die Gegenwart anderer, die sehen, was wir sehen, und hören, was wir hören, versichert uns der Realität der Welt und unserer selbst" (ebd.). Deshalb kann die „vollentwickelte Intimität des privaten Innenlebens", die sich der Neuzeit bzw. dem Niedergang des Öffentlichen verdanke, „naturgemäß nur auf Kosten des Vertrauens in die Wirklichkeit der Welt und der in ihr erscheinenden Menschen zustande kommen" (ebd.). Wirklichkeit und damit die Welt der Menschen wird in der Öffentlichkeit konstruiert, während das subjektive Gefühl den Menschen aus der Welt entfernt und es ihm – je nach Intensität seines Erlebens – unmöglich macht, sich angemessen mitzuteilen[116]. Entscheidend ist an dieser Stelle die Ansicht und Einsicht, daß das Private sozusagen „weltlos" ist und daß familiäre Gemeinschaften bzw. Gemeinschaften, die sich als Familie verstehen, einen unpolitischen und unweltlichen Charakter haben (S. 67). Der Versuch, subjektive Erfahrungen (des Privaten) zum Prinzip des Öffentlichen zu machen, müssen aus diesem Grunde immer scheitern. Deutlich ist dies an der Liebe zu erkennen, welche in der Öffentlichkeit gar nicht überleben kann: „Wegen der ihr inhärenten Weltlosigkeit muten uns daher auch alle Versuche, die Welt durch Liebe zu ändern oder zu retten, als hoffnungslos verlogen an" (S. 64). Allerdings ist das „Private" als Sphäre des Intimen, wie wir es heute kennen, nicht mit dem „Haushalt" der griechischen Antike zu vergleichen, auch hatten Körperlichkeit und Intimität einen ganze andere Bedeutung, wie etwa in Sennetts *Fleisch und Stein* (1995, S. 39-109) nachzulesen ist.

Der neuzeitliche Individualismus hat für die Privatsphäre eine enorme Bereicherung bedeutet (Taylor 1996), die Privatsphäre steht heute gewissermaßen für die Gewährleistung von Intimität, welche mit Rousseau – entgegen dem antiken Denken und Empfinden – nun nicht mehr als Gegensatz zum Politischen, sondern als Gegensatz zum Gesellschaftlichen verstanden worden ist (Arendt, a.a.O., S. 49f.). Der griechische Gegensatz von Haushalt und Polis fällt also nicht mit dem neuzeitlichen Gegensatz des Intimen und des Gesellschaftlichen zusammen. Während die Polis der Ort des *Handelns* ist, ist das Gesellschaftliche der Ort des *Sich-Verhaltens*. Nivellierende Züge bzw. Konformismus sind danach die Grundzüge des Gesellschaftlichen. Jede Gesellschaft verlangt von denen, die ihr zugehören, „daß sie sich wie Glieder einer großen Familie verhalten" (S. 50). Das auffallende Zusammenfallen des Aufstiegs des Gesellschaftlichen mit dem Verfall der Familie weise darauf hin, daß die Gesellschaft ihre

116 In diesem Sinne entreißen etwa starke körperliche Schmerzen oder eine leidenschaftliche Liebe den Menschen der Welt. Darin liegt ihr unweltlicher und unpolitischer Charakter begründet, der nur noch im Sterben überboten wird, welches sozusagen die „unpolitischste" und „privateste" aller menschlichen Tätigkeiten bzw. Erfahrungen ist.

Entstehung unter anderem dem verdanke, daß die Familie von den Gruppen absorbiert wurde, die ihr jeweils sozial entsprachen, d.h. mit denen sie sich ungefähr auf dem gleichen Lebensniveau befunden hätten (ebd.). Das Gesellschaftliche hat den Bereich des Öffentlichen „erobert" und der Sieg der Gleichheit in modernen Massengesellschaften ist bloß die politische und juristische Anerkennung dieser Tatsache (S. 52). In der Massengesellschaft erreicht das Gleichmachen quasi seinen Höhepunkt, weil es keine außerhalb der Gesellschaft stehenden Gruppen mehr gibt. Solche Gesellschaft gleicht einer „Großfamilie" (was natürlich keineswegs impliziert, daß sie gerecht ist) und die Ökonomie, die – wie der Name sagt – in der antiken Polis Sache des privaten Haushaltens gewesen ist, wird nun eine Sache der Öffentlichkeit (S. 57). Am Begriff der „Nationalökonomie" wird ersichtlich, wie der Staat nun wie eine Großfamilie und ihre vielen Mitglieder primär als sich verhaltende Lebewesen betrachtet werden, die man (wissenschaftlich) studieren und über die man Statistiken erstellen kann, aber nicht mehr als autonome Akteure. Dies bedeutet für das politische Handeln wenigstens Arendt zufolge, daß ihm sein Ort genommen worden ist. Der öffentliche Raum der Polis war zwar Raum der Gleichfreien, aber nicht des Gleichmachens, im Gegenteil, es war „der Ort des heftigsten und unerbittlichsten Wettstreits, in dem ein jeder sich dauernd vor allen anderen auszeichnen mußte, durch Hervorragendes in Tat, Wort und Leistung zu beweisen hatte, daß er als ein 'Bester' lebte" (S. 53). Mit dem Konformismus und der Durchschnittlichkeit der Gesellschaft, gegen die Rousseau und nach ihm die Romantiker im Namen der Intimität und Authentizität rebellierten (vgl. Taylor 1995), hat dies natürlich nichts zu tun. Die Polis war den Griechen (wie die *res publica* den Römern) die einzige Möglichkeit, gegen die „Vergeblichkeit und Vergänglichkeit des Lebens der Einzelnen" anzukämpfen (S. 70) – die Polis war der Raum, der dem relativ Dauerhaften bestimmt war und dem sterblichen Menschen (ein Art) Unsterblichkeit gewährleistete (insofern er nämlich durch sein öffentliches Reden und Handeln in den Geschichten, welche die anderen von ihm erzählen werden, „verewigt" worden ist). In unserer Welt, so Arendt, ist die öffentliche Anerkennung jedoch flüchtig (S. 71) und natürlich wird sie nicht im Dienste der Unsterblichkeit desjenigen oder derjenigen gesehen, der/die sie verdient.

Das Gesellschaftliche schließt den Menschen in seine Privatsphäre ein, weil es ihn nicht primär als freien Akteuren haben will, sondern als ein sich verhaltendes Mitglied, aber es garantiert ihm andererseits eine Intimität, von der es nichts wissen will, die unantastbar ist, und die ihm deshalb auch ein Gefühl von Tiefe vermitteln kann. Allerdings bedroht das Absterben des Öffentlichen in den Massengesellschaften am Ende auch die Privatsphäre (S. 72-76; Sennett 1974; vgl. 3.2.2), wenn nämlich die Privatisierung so radikal wird, daß „keiner mehr sehen und hören oder gesehen und gehört werden kann", und ein jeder – wie im Falle von Massenhysterie oder eines totalitären Regimes – in seine Subjektivität „eingesperrt" ist, daß gleichsam jede gemeinsame Welt verschwindet (S. 73). Dies macht deutlich, daß Öffentlichkeit nicht *gegen* das Private gedacht werden kann und soll, vielmehr handelt es sich um aufeinander *angewiesene* Komplemente. Arendt weist darauf hin, wie eigentümlich ein nahezu ausschließlich in der Öffentlichkeit verbrachtes Leben verflacht, weil es in der Welt des Sichtbaren unweigerlich die Fähigkeit zu verlieren beginnt, vom Dunklen des Privaten in die Helle der Welt zu steigen, es „büßt die Dunkelheit und Verborgenheit ein, die dem Leben in einem sehr realen, nicht-subjektiven Sinn seine jeweils verschiedene Tiefe geben" (S. 87). Es gibt demzufolge Dinge, die ein Recht auf Verborgenheit haben, und Dinge, die

nur gedeihen, wenn sie öffentlich zur Schau gestellt werden (S. 90). Von dieser alten Erkenntnis, die am Beginn unseres demokratischen Selbstverständnisses steht, ist heute allerdings nicht mehr viel zu merken. Es wäre weiter auszuführen, daß die Einsicht in die Existenz einer notwendigen Trennungslinie zwischen dem, was verborgen werden darf und/oder soll und dem, was nicht-verborgen sein darf und/oder soll, ein entscheidendes Element politischer Bildung ist. Die einst strikte Trennung zwischen privat und öffentlich, die für das demokratische Ethos als konstitutiv erachtet werden sollte, ist im psychologischen Diskurs der Authentizität, in dessen Mittelpunkt ein vermeintlich transsituational konsistentes Selbst steht, verloren gegangen – mit prekären Folgen für die politische Lebensform. Mit Autoren wie Arendt, Sennett, Taylor oder Ignatieff läßt sich der Beginn dieser unpolitischen „Verschwommenheit" der Lebenssphären historisch lokalisieren und besser begreifen. In Abschnitt 4.2.2 soll exemplarisch Richard Sennett herausgegriffen sein, der sich vielleicht am prägnantesten zum Thema geäußert hat, obwohl seine Thesen in Verbindung mit Arbeiten von Christopher Lasch und Michel Foucault noch an Plausibilität gewinnen können (vgl. 6.2 & Exkurs III).

4.2.1.2 Kritisch würdigend: Die Moral der Polis

Es wurde erwähnt: das Denken Arendts kann – oberflächlich betrachtet – als antimodernistische politische Theorie gelesen werden, als eine nostalgische Verfallsgeschichte, die den Aufstieg des Sozialen auf Kosten des Niedergangs antiker Polis-Ideale beschreibt, als Verlust des öffentlichen Raumes in der Moderne (Benhabib 1992, S. 90). Was die Betrachtung dieses beeindruckenden und idealisierten Bildes der Polis stört, welches Arendt malt, ist ihre beinahe völlige Ignorierung der historischen Tatsache, daß die Vielen (Nicht-BürgerInnen) durch ihre Arbeit den Wenigen (Bürgern) ihre politische Passion überhaupt ermöglichten. Seyla Benhabib verweist darauf, daß sich der moderne „Aufstieg des Sozialen" immerhin durch die Emanzipation jener Gruppen vollzogen hat, denen in der antiken Polis die Teilnahme am öffentlichen Leben verwehrt blieb, die also gewissermaßen im Haushalt – „[in the] shadowy interior of the household" – verharren mußte. Sie fragt: „Is Arendt's critique of this process also a critique of political universalism as such? Is the 'recovery of the public space' under conditions of modernity necessarily and elitist an anti-democratic project and can hardly be reconciled with the demand for universal political emancipation and the universal extension of citizenship rights that have acompanied modernity since the American and French revolutions? (1992, S. 91). Benhabib ist nicht allein in der Überzeugung, daß Arendt die Moral ihres Polis-Ideals unterschätzt bzw. sogar ignoriert hat, daß aber eine solche zumindest implizit vorhanden ist[117]. Arendt ist die Denkerin des öffentlichen Raumes, dieser Fokus war ihre Leidenschaft, wenn er auch manchmal forciert erscheinen mag. So schreibt Dossa: „To Arendt the public realm is a nearly sacred thing, the source of all that is best and the brightest in the lives of men. The public realm is primary, everthing else is secondary; this is the beginning and the end of her political theory. The significance and the relevance of the range of non-political claims on the common life of men are adjudged by her strictly from the viewpoint of the public realm" (1989, S. X). Arendt sieht den öffentlichen Raum als einzigen Ort, an welchem sich Freiheit verwirklichen kann, ein Raum, der gerade *deshalb* moralisch

[117] Vgl. Calhoun & McGowan 1997; Curtis 1997; Cascardi 1997; Disch 1997; Fraser 1997.

nicht definiert oder okkupiert werden soll. Sie verwirft das platonische Ideal eines guten Staates, weil eine solche Moralisierung genau die Freiheit im Politischen verunmöglicht (Dossa, a.a.O., S. 19); für sie ist jede „Institutionalisierung" des öffentlichen Raumes – unabhängig unter welchen Prämissen – die Vernichtung der Freiheitspraxis und damit des Politischen (S. 79). Deshalb kann (und soll) der öffentliche Raum auch gar nicht weiter spezifiziert werden denn als Raum der (freien) Sprechhandlungen. Das Politische steht für Arendt deshalb *nicht* im Dienste des Notwendigen, im Dienste der Lösung sozialer, moralischer und ökonomischer Probleme (vgl. Dossa, a.a.O., S. 85f.), sondern ist *Selbstzweck*; man darf sogar sagen, *weil* Freiheit für Arendt Selbstzweck ist. Dazu nochmals Dossa: „The public self values freedom and action for their own sake as productive of the highest and the best in the shared lives of men. Arendt underlines the dramatic motif as central to public action, since politics is a 'performing art', quite distinct from the classical and modewrn view of politics as a creative art. For the public self 'the performance is the work', in politics" (a.a.O., S. 93). Die Freiheit (des öffentlichen Selbst) genügt sich selber, deshalb ist das Politische mit dem Theater zu vergleichen und das Theater – ganz im Sinne Arendts – die politischste Kunst überhaupt. Der enge Zusammenhang von Theater und Politik bzw. von Selbstdarstellung und Öffentlichkeit gerät spätestens mit Rousseau unter massive – moralische – Kritik (vgl. 4.2.2). Arendts Polis-Bürger sind nicht moralische Menschen im „klassischen Sinn", schreibt Dossa, aber auch nicht unmoralische (S. 115). Das Arendtsche Denken scheint sich einer „positiven Moral" entziehen zu wollen, indem Arendt Politik und Moral einander radikal gegenüberstellt und voneinander trennt (S. 108). Nach Benhabib (1992, S. 139) hat Arendt nicht (genügend) zwischen moralisch gut und moralisch richtig unterschieden, was sie zu einer andersartigen Betrachtungsweise geführt hätte, als die „Moralisierung" der politischen Sphäre radikal abzulehnen: „'Purity of heart' in her view has no room in politics. Arendt here did not distinguish between the morally good and the morally right. The morally good virtue, concerns indeed those positions, traits of character, emotions and intentions that lead to virtuous conduct. The morally right concerns our public actions and interactions which affect, influence and reflect upon the moral dignity and worth of the other as a public being" (ebd.). Es gäbe, so Benhabib, zwischen einer „Republik des Terrors" und einer „Republik der Tugend" jedoch noch moderate Konzeptionen einer geordneten, mehr oder weniger gerechten Gesellschaft, welche basale moralische Prinzipien in ihren makropolitischen und ökonomischen Institutionen verkörpern (ebd.).

Das enge Moralverständnis von Hannah Arendt scheint aber nicht im Zusammenhang mit ihrer strikten Trennung des Öffentlichen vom Privaten zu stehen, welche man auch dann noch bejahen kann, wenn man die implizite Moralität des Öffentlichen hervorzuheben versucht. Freilich, wenn man das Politische völlig losgelöst vom Notwendigen sieht, erübrigt sich die Frage nach der Moral, aber wie Gottsegen (1994) einwendet, letztlich auch der Politik: „A politics free of matter of necessity (...) would be an unnecessary politics" (S. 234). Aber insofern als politische Fragen nach Arendt eben keine Wahrheitsfragen sind, sondern – ganz kantisch – Fragen der Meinung, die man vertritt, ist der öffentliche Raum immer auch der Raum der Selbstdarstellung *als* Freiheit (und umgekehrt, der Freiheit als Selbstdarstellung). Das Politische bzw. die politische Handlung ist – wenn vielleicht nicht das einzig mögliche (Arendt) – so doch ein bedeutsames menschlichen Unternehmen, welches zugleich selbst-transzendierenden und individuierenden Charakter hat. Es gibt eine Wahrheit in Arendts These des öffentlichen Raumes als Raum der Freiheit zu vermerken, die miterklären mag, warum der öffentliche Raum auch unter widrigen Bedingungen attraktiv ist und den Menschen ein besonderes Gefühl ihrer selbst und der sozialen Wirklichkeit vermittelt. Mit Gottsegen (a.a.O.) könnte man argumentieren, daß Handeln in der Öffentlichkeit immer bildungsrelevant ist. Arendt hat gute Gründe, den Raum des Öffentlichen nicht moralisch überformen zu wollen und ihn gewissermaßen sogar außerhalb des Moralischen zu sehen; Öffentlichkeit kann auch nur sein, wenn sie nicht moralisch „domestiziert" wird. Die Moralität des Öffentlichen besteht nicht in seiner je spezifischen und je vergänglichen Qualität, sondern vielmehr und allein im Faktum seiner Existenz; mit anderen Worten, *daß* es einen öffentlichen Raum gibt, den Menschen hervorbringen, indem sie ihre Freiheit als Rede praktizieren, ist entscheidend. Dossa schreibt in diesem Sinn und im Denken an die bewegte Biographie Arendts: „In the darkest of times, when all else falls apart, the public realm and the public selves may serve as the true moral community" (1989, S. 138), und „it is the public sensibility that makes it possible to found and sustain the public realm, to check the irruption of evil, to nourish concern for the fate of fellow-citizens, and to encourage the exercise of freedom and the pursuit of human excellence in the shared 'space of appearance'" (S. 139).

Es ist die Existenz eines öffentlichen Raumes allein, der – wenn überhaupt – zu sichern vermag, daß an die *anderen* gedacht wird, daß die Pluralität der Meinungen, Visionen und behaupteten Wahrheiten zur Kenntnis genommen werden *muß*. Und es ist der öffentliche Raum allein, der die Menschen herausfordert, Stellung zu nehmen, und ihnen damit Möglichkeit gibt, sich zu verändern, obwohl sie es gar nicht intendieren (Curtis 1997). „The cultivation of one's moral imagination flourishes in such a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life", schreibt Behabib (a.a.O., S. 139). Es gibt in diesem Sinne eine Vermittlung zwischen moralischem Denken (und auch seiner Entwicklung) und der Kultur politischer Öffentlichkeit. Dieser Zusammenhang mag dort überschätzt werden, wo man demokratische Politik allein durch die moralische Brille sieht, und er wird wohl dort unterschätzt, wo man in der Politik nur noch den Willen zur Macht sieht. Hannah Arendts politische Theorie verweist unaufhörlich auf den *expressiven* Charakter des Politischen im Leben und damit auf dessen Bedeutung für das Selbst, namentlich soziale Wirklichkeit und damit sich selbst zu erfahren (Curtis a.a.O.). Es ist ihrer strikten und kritisierbaren Dichotomie von Öffentlichkeit und Privatsphäre zu verdanken, ihrer Idealisierung der antiken Polis, daß Arendt überhaupt so pointiert und eindringlich verstehbar machen konnte, wie problematisch sich unter modernen Bedingungen die Verhältnisse gestalten, wenn die Grenzen zwischen diesen Sphären des Lebens verschwimmen. Aber es ist vielleicht weniger der neuzeitliche „Aufstieg des *Sozialen*", welches die politische Dimension des Lebens bedroht, als vielmehr die damit verbundene moderne „Aufdringlichkeit des *Intimen*" (vgl. nächsten Abschnitt). Ungeachtet davon bleibt Arendts Theorie, um es in den Worten von Curtis (a.a.O.) zu sagen, „a kind of pedagogy about the wonder of the human condition of plurality" (S. 34).

4.2.2 Richard Sennett: Tyrannei der Intimität

Bei der 1974 erschienenen Kulturkritik von Richard Sennett, *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität* (1986/1974) handelt es sich um eine

vielfältige und materialreiche Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse des sozialen Umgangs und der psychischen Verfaßtheit des modernen Menschen seit dem 18. Jahrhundert. Sennetts These ist einfach und prägnant: Das gesellschaftliche Lebens ist deshalb so „todernst" geworden, weil es als eine „Form der Selbstenthüllung" begriffen wird. Den heutigen „Niedergang" mit demjenigen Roms vergleichend, schreibt Sennett: „Auch heute ist das öffentliche Leben zu einer Pflicht- und Formsache geworden. Ihren Umgang mit dem Staat betreiben die meisten Bürger im Geiste ergebener Zurückhaltung, aber die Entkräftung der öffentlichen Sphäre geht weit über das eigentlich Politische hinaus. Umgang und Austausch mit dem Fremden gilt allenfalls als langweilig und unergiebig, wenn nicht gar als unheimlich" (1986, S. 15).

Sennett illustriert überzeugend, wie die Öffentlichkeit des 18. Jahrhunderts in Europa von gesellschaftlichen Konventionen begleitet war, die das menschliche Verhalten bestimmten. Diese Konventionen, die heute als steif, einengend oder künstlich beurteilt werden, ermöglichten eine Distanzierung der Gefühlswelt (Intimität) von der Öffentlichkeit, in welcher Weltbürgertum und Höflichkeit gefordert waren (a.a.O., S. 71-171). Die klare Definition *öffentlicher Rollen* (S. 92-121) ist indes keineswegs als bloße Steifheit zu begreifen, vielmehr ermöglichte sie beispielsweise auch, daß fremde Menschen (auch ungleichen Standes) in der Öffentlichkeit ohne weiteres in geselliger – und eben quasi „anständiger" – Weise ins Gespräch kommen konnten, ohne sich aufgerufen zu fühlen, sich nach einer bestimmten Zeit die – wie es Lasch genannt hat – „tiefinnersten Geheimnisse zu enthüllen" (a.a.O., S. 45). Die strikte Trennung von Öffentlichkeit und Privatsphäre bildete nicht einen Gegensatz, vielmehr waren die „Formen öffentlichen und privaten Ausdrucks (...) gleichsam zwei Atome eines Moleküls. In der Öffentlichkeit begegnete man dem Problem der gesellschaftlichen Ordnung, indem man Zeichen schuf; in der Privatsphäre begegnete man dem Problem der Versorgung der Kinder, indem man auf transzendentale Prinzipien zurückgriff. Die Impulse, welche die Öffentlichkeit beherrschten, waren Wille und Kunstgriff; die Privatsphäre dagegen war vom Impuls bestimmt, alles Künstliche abzustreifen und auszuschalten. Das Öffentliche war 'Kreation', das Private 'Kondition' des Menschen" (S. 133f.). Die Balance zwischen den beiden Sphären sei mit dem aufrechterhalten worden, was wir heute als das „Unpersönliche" bezeichnen würden. Der „individuelle Charakter" sei weder für die eine noch die andere Sphäre regulativ gewesen. Beschränkt worden seien die gültigen Konventionen der Öffentlichkeit nur durch die „natürlichen Sympathien". Diese heute abstrakt und gestaltlos gewordene Idee natürlicher Rechte sei als Prinzip der Naturordnung und damit als Mäßigung verstanden worden, auf die hin die gesellschaftlichen Konventionen überprüft worden sind, wenn diese „ein Übermaß an Leiden und Schmerz" hervorgerufen hätten (S. 134).

Im 18. Jahrhundert hätten die Menschen jedoch „mit dem Begriff der Freiheit zu experimentieren" begonnen. Damit kam eine Idee in den Umlauf, die nicht dem Prinzip der Mäßigung unterlegen habe: „Freiheit als Prinzip oder Struktur gesellschaftlicher Beziehungen ließ sich weder mit der Idee der Konvention noch mit der Idee der natürlichen Sympathien begreifen" (S. 134). Zwar hätte etwa John Locke schon früher den Begriff der natürlichen Freiheit gebraucht, dieser habe jedoch noch nicht ohne weiteres in die Praxis umgesetzt werden können. Der Begriff der Freiheit habe jedoch später das „Molekül aus Öffentlichkeit und Privatsphäre" gesprengt, welches vorher nur deshalb habe zusammenhalten können, „weil der individuelle Charakter nicht die Grundlage der Gesellschaft bildete" (ebd.).

Mit der Forderung nach Freiheit habe das Selbstverständnis des damaligen Menschen als „Schauspieler" und „Darsteller", als *public man*, abzubröckeln begonnen, da die Identität als Schnittpunkt „zwischen dem, was eine Person sein will, und dem, was die Welt ihr zu sein gestattet", nun zur offenen Frage geworden war (S. 143). Den ehemaligen Öffentlichkeitsmenschen dürfe man sich keineswegs als „emotionslos" vorstellen, vielmehr stell er als „Schauspieler" Emotionen dar. Dies wird *Ausdruck* genannt. Davon zeugt der alte Vergleich des Lebens mit dem Theater oder mit einer Theaterbühne, die Begriffe, die für Bühne und Straße in gleicher Weise benutzt werden: Rolle, Szene, Drama, Akt, Tragödie etc. (S. 143-161). Die Schauspielermetapher meint nicht, daß der Öffentlichkeitsmensch des 18. Jahrhunderts ein „unechtes" Leben voller Täuschung gelebt hätte. „In einem System", so Sennett, „in dem Ausdruck die Darstellung von Emotion bedeutet, verfügt (...) der Mensch in der Öffentlichkeit über eine Identität als Schauspieler und Darsteller, und diese Identität erzeugt eine soziale Verbindung zwischen ihm und den anderen" (S. 144). Die Identität des Öffentlichkeitsmenschen als Schauspieler beruht auf der Umsetzung des Ausdruckes in Darstellung. Ein kultureller Wandel, der zur Folge hat, daß das erzählte Erlebnis nicht mehr dramaturgisch umgesetzt werden muß und demzufolge jedes „erzählte individuelle Erlebnis expressiv erscheint", läßt die Funktion des „Öffentlichkeitsmenschen" immer mehr als unnütz und sinnlos erscheinen – der Öffentlichkeitsmensch verliert seine Identität (S. 144). Sennett hält die Vorstellung des „public man" als Schauspieler für grundlegend für das Verständnis dessen, was er nicht nur den „Zerfall und Ende des öffentlichen Lebens" nennt, sondern schließlich die „Tyrannei der Intimität". Drei Ansichten sind besonders hervorzuheben.

Die *erste* ist die für die Weltbürger der damaligen Zeit verbreitete Vorstellung des „theatrum mundi", in welchem die Menschen leben und damit eine neuere, glücklichere Sinnlichkeit erlangen konnten (S. 145). Als Schauspieler war der Weltbürger weder an die Natur noch an „christliche Glaubensverpflichtungen" gebunden – er schöpfte seine Lebensfreude aus dem Verkehr mit den anderen (S. 146)[118].

Die *zweite* Ansicht sei bei Diderot zu verorten, der begriffen habe, daß der Gemeinplatz des Weltbürgers als Schauspieler von der unausgesprochenen Vorstellung bzw. Definition von Ausdruck abhängig war. Diderot entwirft mit seinem *Paradox über den Schauspieler* eine Theorie des Dramas, untersucht, wie der Mensch im Verhältnis von öffentlichem Leben und Natur zu sehen ist. Dem Schauspieler auf der Bühne kommt die Aufgabe zu, wiederholt die gleichen Emotionen auszudrücken – diese Aufgabe gibt es im Leben „draußen" nicht als Berechnung. Doch: Kann berechnete Emotion empfunden werden? Der Schauspieler darf nicht an die „eigenen Tränen" glauben, will er zu einem konsistenten Spiel fähig sein[119]. Es kommt auf die Art der Darstellung an; ein Schauspieler kann deshalb selbst in einem schlechten Stück eine gute Leistung zustande bringen. Das erfordert „Arbeit an den Emotionen, die dargestellt werden sollen, ohne kritische Beurteilung läßt sich eine Gefühlregung nicht öfters als einmal darstellen" (ebd.). Diderot, so Sennett, wollte jedoch die Überlegenheit der Natur gegenüber der Kunst demonstrieren. Die Tränen, welche die Kunst – beispielsweise bei einer Erzäh-

118 „Alles stolziert herum, posiert, läßt es sich wohl sein. Unterhaltung, spöttische Toleranz und Vergnügen an der Gesellschaft der Freude – diese Stimmungslage war in der Alltagsvorstellung vom Menschen als Schauspieler enthalten" (a.a.O., S. 147).

119 „Ein Schauspieler darf auf den Gehalt des Textes nicht reagieren, und dieser beherrscht auch nicht sein Spiel" (a.a.O., S. 148).

lung – hervorrufe, würden allmählich und bewußt hervorgerufen, während die Tränen der „wirklichen Welt" – etwa bei einem tragischen Ereignis – plötzlich und direkt kommen würden. Die „wirkliche Welt" sei der „Welt des Schauspielers" überlegen, aber sie sei auch empfindlicher und für den Zufall anfälliger. Ohne die theoretischen Überlegungen Diderots hier aus zweiter Hand auch nur annähernd erläutert zu haben, sei mit Sennett das Fazit gezogen. Mit seiner Theorie des Ausdrucks zeige Diderot, daß die Darstellung unabhängig vom jeweiligen Text Bedeutung haben könne, aber damit auch unabhängig vom jeweiligen Darsteller, von dessen Empfindungen und aktuellen Stimmungen. Darstellungen haben Bedeutung als Zeichen, deren Wesen die Wiederholbarkeit ist.

Die *dritte* Ansicht, die Sennett heraushebt, nimmt bezug auf die Kritik von Rousseau, der die „theatralischen Züge des Pariser Lebens" verabscheute und die Vermischung von Bühne und Straßenleben attackierte (S. 152). Rousseau sei der erste gewesen, der einen Blick für die Diskontinuitäten der urbanen Erlebniswelt entwickelt habe und damit zu einer „Theorie des Kosmopolitismus" vorgestoßen sei. „Er war der erste, der die in der Öffentlichkeit der Kosmopolis gültigen Glaubhaftigkeitskodes auf psychische Grunderfahrungen wie Vertrauen und Spiel bezog; der erste, der die Psychologie der Großstadt mit einer Psychologie der Kreativität verband" (S. 152). Psychologisch authentische Beziehungen, die Rousseau als Gegenteil des Kosmopolitismus begriff, könne die Menschheit nur dann entwickeln, wenn sie sich der politischen Tyrannei unterwerfe (vgl. weiter unten). In seiner Verteidigung der Kleinstadt Genf[120] im *Brief an Herrn d'Alembert*[121] kommt Rousseau zu einer eigentlichen „Theorie des Zerfalls der Sitten", die durch die Gegensätze „kosmopolitische Stadt / kleine Stadt, Schauspielerei / Authentizität, Freiheit / gerechte Tyrannei" geprägt ist (Sennett, a.a.O., S. 154). Die Verderbnis, sprich: der Zerfall der Sitten, liege im Entfalten eines Lebensstils, der „über Arbeit, Familie und Bürgerpflicht" hinausdränge, die Gefahren seien „leichtfertiges Vergnügen, fremdländische Unterhaltung (und) nutzloses Geschwätz im Café", mit anderen Worten das Spiel, „das die Welt täglicher Notdurft und Lebenshaltung transzendiert". „Das Spiel verdirbt" (ebd.), die „Freiheit von den Pflichten der Lebenserhaltung" führt zu „mehr Gelegenheit zu geselligem Umgang", und *das* ist es, was nach Rousseau den Menschen verdirbt. Durch den Müßiggang transformierten sich die gesitteten Menschen zu Schauspielern, deren Darstellungen – zum Beispiel als Kunst der Großstadt – „fiktive, stilisierte Selbstbilder" seien (S. 159), Konventionen, die keine Beziehung zum Charakter der Person hätten[122].

Die politische Tyrannei und die Sehnsucht nach „individueller Authentizität", darauf will Sennett auf Rousseau verweisend aufmerksam machen, sind keine Gegensätze, sie gehen Hand in Hand. „Das ist der Kern von Rousseaus Prophezeiung, und darin hat sie

120 Das Genf Calvins.

121 Der französische Philosoph d'Alembert hatte sich darüber gewundert, daß Genf damals kein Theater besaß.

122 „Wenn das Theater in Blüte steht, welkt das Sittengesetz dahin. In einer Stadt wie Genf könnte das Theater die Menschen verführen, ihr Verhalten an Vorbildern zu orientieren" (ebd.), damit verlieren die Menschen ihre Authentizität und werden *verwechselbar*, doch sie sollen „in Genf, mitten in einer politischen Tyrannei, ihre schöpferische Unverwechselbarkeit entfalten" (S. 160). In der Kleinstadt ist Zensur noch möglich, in der Großstadt ist sie nutzlos, allein der Umstand, daß Stücke aufgeführt werden, veranlaßt die Bürger von Paris, die Bühne zum Modell ihres Privatlebens zu machen.

sich erfüllt. Und wenn die Menschen zu Schauspielern werden, um Ruhm zu erlangen, um anderen gefällig oder einfach um freundlich zu sein, dann kommen sie schließlich an den Punkt, wo keiner mehr 'eine Seele' hat. Auch diese Anschauung hat sich heute erfüllt" (S. 160).

Sennett verweist gegen Schluß seiner Analyse darauf hin, daß der Begriff der Tyrannei in seiner ältesten politischen Bedeutung synonym mit „Souveränität" gebraucht worden ist, damit impliziert ist die Vorstellung eines (souveränen) Herrschers, der die Gesellschaft (mit einem Prinzip) „tyrannisiert" (S. 424). Ein solches Prinzip muß nicht „roher Zwangsgewalt" entspringen, ebenso gut kann es auf „Verführung" beruhen. Auch muß dieses Prinzip nicht unbedingt von einer Person, dem Tyrannen, ausgehen, sondern kann in einer Institution liegen, die „zur alleinigen Quelle von Autorität", oder aber in einer allgemeinen Grundüberzeugung, „die zum einzigen Maßstab der Realität" wird (S. 425). Genau um letzteres handele es sich bei der Tyrannei der Intimität. Sie lege in den „Köpfen der Menschen" ein „einziges Wahrheitskriterium" als glaubwürdig fest, „mit dem die gesamte soziale Wirklichkeit in ihrer Komplexität beurteilt wird" (ebd.): um die ausschließliche Beurteilung der Gesellschaft mit psychologischen Kategorien. „Und in dem Maße, wie sich diese verführerische Tyrannei durchzusetzen vermag, erleidet die Gesellschaft Deformationen" (ebd.). Mit der Intimität als Selbstenthüllungsaufforderung würden (alle) zwischenmenschlichen Beziehungen in eine bestimmte Perspektive gerückt und ganz bestimmte Erwartungen formuliert, die Erwartung nämlich, zwischenmenschliche Beziehungen immer lokaler finden zu können, und damit verbunden die Erwartung, daß Nähe auch Wärme erzeuge. Diese Erwartungen der von der Intimität tyrannisierten Menschen würden jedoch enttäuscht: „Je näher die Menschen einander kommen, desto ungeselliger, schmerzhafter, destruktiver werden ihre Beziehungen zueinander" (ebd.). Moderne Menschen – so das Fazit – setzen einander unter Druck, die Barrieren von Sitte, Regel und Gestik, die der Offenheit und Freimütigkeit entgegenstehen würden, aus dem Wege zu Räumen (ebd.). „Wahre" zwischenmenschliche Beziehungen werden fortan als „Enthüllungen" von „Persönlichkeit" zu „Persönlichkeit" verstanden (S. 427), nur so scheint der moderne Mensch seinem Wunsch nach Authentizität in der Anonymität der Massengesellschaft nachkommen zu können.

Ein transsituational konsistentes Selbst zu sein, ist nur um den Preis zu haben, daß die Grenzen zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit verschwimmen. Der moderne Mensch hat die Fähigkeit verloren, die verschiedenen „Sprachspiele" des Privaten und des Öffentlichen zu spielen, welche die Bürger der Polis noch mit je unterschiedlichen Leidenschaften besetzen konnten, ohne sich dabei in einer „Identitätsverwirrung" zu verlieren. Wenn das Einheitsselbst zum Grundprinzip der Gesellschaft wird (vgl. Kp. 5 & 6), stehen die Chancen für den politischen und demokratischen Geist schlecht. Es wird weiter zu befragen sein, inwiefern das moderne „Authentizitätsideal" (mit den Zielen der „Selbsterfüllung" bzw. „Selbstverwirklichung" [vgl. Taylor 1995, S. 39]) nicht nur ein „Unbehagens an der Moderne" (ebd.) ausdrückt, sondern auch für Depolitisierungstendenzen in der Gesellschaft mitverantwortlich ist.

4.3 Das Leben, die Politik und das Politische

Im Geist der antiken Polis ist das Politische Ausdruck einer Praxis der Freiheit des Menschen (vgl. 4.2.1)[123]. Das Politische läßt sich, wie erwähnt, begrifflich bestimmen, indem es als Wertprädikat von Politik verstanden wird, in dessen Mittelpunkt die Kriterien „Gemeinschaftlichkeit", „Öffentlichkeit" und „Freiheit" stehen (Vollrath 1977, zit. bei Meyer, a.a.O., S. 23). „Das Politische wäre dann gute, geglückte Politik, wenn auch nicht ohne weiteres erfolgreiche" (ebd.). In diesem Sinne muß das Politische mehr sein als Politik, nämlich jenes öffentliche Leben, in welchem das Handeln eines jeden einzelnen die Bedingungen für das aller anderen setzt, und welches im Unterschied zur „robusten Beständigkeit bloßer Politik" ein immer nur „flüchtiger Aggregatszustand" sein kann (S. 33). Mit gutem Grund wendet sich Meyer in großer Anerkennung ihres Werkes gegen Arendt, die lieber „in der Wüste ausharren und das Bewußtsein von der Oase wachhalten" wollte, „als die Begriffe den Umständen anpassen, in denen sich weit und breit kein Weg zur Oase mehr erkennen läßt" (ebd.). Ein Begriff, der mehr als eine „melancholische Erinnerung an die Oasen beim Gang durch die endlosen Wüsten der Geschichte" sein will, müsse politischer sein (S. 29), denn ein Begriff der empirisch gehaltlos ist, „wäre selber unpolitisch" (S. 36). Meyer bezieht sich an dieser Stelle auf historische Studien von Christian Meier, demzufolge das Politische (der Antike) ein Handeln darstellte, das mindestens die folgenden sechs Bestimmungen aufgewiesen und ihre interne Verknüpfung gewährleistet habe: „(a) das Bewußtsein der freien Verfügung über die Ordnung des Zusammenlebens, (b) ein Verhältnis von Freiheit und Gleichheit bei der Verfügung über die gemeinsame Ordnung, (c) die Orientierung der Individuen am Ganzen des Gemeinwesens, (d) die Begrenzung auf wenige Themen und die Beteiligung aller Bürger, (e) das Bewußtsein und die Fähigkeit, das politische Geschehen und die Verhältnisse jeder Selbstläufigkeit zu entziehen und sie ganz in die Verfügung der Bürger zu stellen; (f) darum wurde das Politische zugleich das zentrale Lebenselement der Bürger, das, was sie am meisten anging und für ihre Vorstellung eines gelingenden Lebens bestimmend war" (S. 30). Für Christian Meier war diese Vorstellung des Politischen „ein einmaliger Sonderweg in der Geschichte der Menschheit" gewesen. Meiers Rekonstruktion des Politischen der Griechen sei – so Thomas Meyer – informativer und schlüssiger als Arendts Entwurf, weil sie, d.h. Meiers Rekonstruktion, „die internen Bedingungsverhältnisse zwischen den subjektiven und den objektiven Dimensionen des Politischen" sichtbar machen würde, welche Arendt voraussetze, aber nicht thematisiere (ebd., im Original kursiv). Der „Modellfall des Politischen bei den Griechen" hätte sich aus rückverstärkenden Wechselwirkung von vier zentralen Elementen ergeben, „in denen sich die *Handlungsseite*, die *Motivationsseite*, die *Beteiligungsseite* und die *Wirkungsseite* nahtlos verbanden, immer freilich unter der Voraussetzung der Ausschließung der Vielen von der Vollbürgerschaft" (ebd.).

[123] Der Politik-Begriff wird häufig in drei Grundbedeutungen erläutert, für welche die englischen Wörter *polity*, *policy* und *politics* erklärend herangezogen werden. Demzufolge gilt es die politische Verfassung bzw. die politisch verfaßte Gesellschaft im weitesten Sinne (polity) von der inhaltlichen bzw. materiellen Dimension (policy) und der „Regierungskunst" bzw. dem prozeduralen Aspekt der (politics) zu unterscheiden. Inhalt, Prozedur und Institution bilden damit die drei Grundperspektiven von Politik.

Die Diagnose eines Zerfalles des Politischen sei erst mit der Antwort auf die empirische Frage informativ, ob es („bloß") verspielt worden sei oder aus unverfügbaren Gründen verlorenging (S. 35). Diese Frage sei auf vier Ebenen zu behandeln, welche zwar innerlich verbunden seien, aber auf je spezifische Weise von außen gestört oder von innen paralysiert werden könnten, nämlich auf der Ebene der *Gestaltungsmacht*, der Ebene der *Tugenden*, der Ebene der *politischen Teilnahme* und der Ebene der *freien Gemeinschaftspraxis* (S. 35f.). Auf der Ebene der Gestaltungsmacht ist zu fragen, ob die (unverfügbaren) Bedingungen einer hochkomplexen Moderne selber das Politische aushöhlen oder bloß der Mangel an politischer Entschlußkraft; auf der Ebene der Tugenden ist zu fragen, ob der Verlust der politischen Urteilskraft durch die Unübersichtlichkeit einer solchen Moderne bedingt ist oder durch ein erlahmendes Interesse an dem, was alle angeht; auf der Ebene der politischen Teilnahme ist zu fragen, ob der „einzelne auf den Wegen der Mitentscheidung, die in hochgradig ausdifferenzierten Gesellschaften für die meisten noch offen sind, etwas erreichen oder gewinnen kann, das spürbar über das hinausgeht, was er gewinnt oder gewinnen kann, wenn er sich von der Politik fernhält" (S. 36); und auf der Ebene der freien Gemeinschaftspraxis ist zu fragen, „ob die Kommunikationswege des öffentlichen Raums den Austausch der Meinungen und Argumente fördern, behindern oder gar blockieren" (ebd.). Diese Fragen können an dieser Stelle naturgemäß nicht so ausführlich diskutiert werden, wie Meyer es tut. Hingegen sollen im folgenden jene Aspekte aufgegriffen werden, welche für die Bestimmung von Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Bildung und Erziehung im Hinblick auf „das Politische" unter spätmodernen Bedingungen bedeutsam erscheinen. Es geht um die Frage der politischen Kultur, insbesondere darum, wie aufdringlich die Zweiteilung in eine kleine aktive „politische Klasse" und ein großes, eher passives Publikum tatsächlich ist.

4.3.1 Politische Arenen, politisches Handeln und politische Abstinenz

Politische Arenen. Meyer greift eine Typisierung politischer Arenen auf, welche Habermas in *Die neue Unübersichtlichkeit* (1985, S. 158ff.) vorgeschlagen hat. Danach kann zwischen drei Ebenen politischer Arenen unterschieden werden.
In der *obersten politischen Arena* werden die „operativen Entscheidungen" getroffen; es ist die Ebene des Politikvollzugs, d.h. des Vollzugs der Macht. Es ist die Arena der „Gefechte um die machtpolitischen Alternativen, die in Gesetzen und Verordnungen, Verwaltungsakten und Ämterbesetzungen, Vereinbarungen und Verträgen die machtgeschützte Ordnung schaffen, die dem politischen Leben Formen und Grenzen geben soll" (Meyer, a.a.O., S. 53). Es ist die Arena der Entscheidung, nicht jene der großen Diskurse, es werden die operativen und institutionellen Strategien (vgl. unten) vollzogen, die in der mittleren politischen Arena verhandelt worden sind. Es ist die Ebene, auf welcher sich politische Macht „verwirklicht".
Die *mittlere* Arena ist der „Schauplatz der großen Diskurse" (S. 53), auf sie fällt das ganze Licht der Öffentlichkeit. Hier wird um Grundlagen, Richtungen und Ziele der politischen Entscheidungen gekämpft. Es ist die Ebene der Medien: die „Wortführer von Verbänden und Parteien, Wissenschaft und Wirtschaft, Kirchen und Bürgerinitiativen" und Wortführer der Medien selbst, melden sich in ihnen zu Wort (ebd.). Alle melden sich zu Wort, kämpfen um die Präsenz in den Medien, in denen sie ihre Sichtweisen, Interessen, Programme und Kritik an den anderen äußern können. Diese me-

diatisierten Diskurse leben von Darstellung und Verstellung, aber auch durch die Möglichkeit, Verstellung aufzuzeigen. In dieser mittleren politischen Arena, die in Massendemokratien notwenigerweise von Massenkommunikationsformen geprägt wird, stellen sich kritische Fragen an die „vierte Gewalt" selbst. Das massenmedial vermittelte Bild der Politik wird mitunter auch gerade als wesentlicher Grund der Entpolitisierung und Entfremdung von Politik thematisiert (vgl. Meyer, S. 144-159; Beck 1986). Die mediale Öffentlichkeit ist im Hinblick auf das Politische eine zweischneidige Notwendigkeit, die paradoxe Folgen haben kann, beispielsweise weil sie sich für ihr Überleben im Kampf mit den „nicht-politischen" Medieninhalten bzw. Medien diesen selber in ihrer Attraktivität und Unterhaltungswert so anpassen muß, daß sie zum „Infotainement" verkommt und die Illusion des Verstehens und der Informiertheit bei vielen KonsumentInnen fördert und möglicherweise einen Teil der KonsumentInnen genau dadurch entpolitisiert, die sich durch ihre Teilnahme an politischen Sendungen eigentlich auf dem Laufenden halten wollten[124]. Unabhängig von dieser Problematik, die hier nicht weiter diskutiert werden soll, kann festgehalten werden, daß die Arena der großen Diskurse zwischen dem Vollzug der Macht (oberste Arena) und den Lebenswelten der Menschen (dritte oder unterste Arena) vermittelt.

Diese *dritte Arena* bezieht sich auf die Schauplätze der *„Verarbeitung der Erfahrungen mit Alltag und Politik in der Lebenswelt"* (S. 54). Sie ist zweifelsohne die entscheidende Arena, aber entzieht sich den Blicken aus den beiden anderen Arenen. Hier werden die Stimmungen und Wünsche, die Hoffnungen, Ängste und Abneigungen geformt und formuliert, welche in ihrer Gesamtheit einen Rahmen geben, welchen „große Politik" wenn nicht kurzfristig, so aber doch auf Dauer berücksichtigen muß, wenn sie ihre Legitimation aufrechterhalten will. Meyer verweist darauf, daß in dieser Arena kaum politische Ziele oder Programme entstehen. In dieser Arena entstehen durch die Erfahrungen der besonderen Lebensbedingungen und im Vergleich derselben mit der wahrgenommen großen Politik und ihren DarstellerInnen Neigungen und Abneigungen, Erwartungen und Enttäuschungen, Forderungen und Zurückweisungen, die das politische System sowohl stabilisieren als auch destabilisieren können. Die strategischen Kommunikationen von Politik und Medien können nicht die Macht über die lebensweltliche Arena gewinnen, wiewohl sie mit aller Macht in sie hineinwirken (vgl. S. 54f.). Die lebensweltlichen Arenen können nicht durch Kommunikationen der Macht, sondern – wie in Fällen totalitärer oder fundamentalistischer Regime – nur durch Gewalt kontrolliert werden[125]. Die politische Arena der Lebenswelt ist nicht kontrollierbar, weil sie nicht überschaubar ist, es handelt sich vielmehr um tausendfache Kommunikationen, Stellungnahmen, Kommentare etc. in Familie, auf der Straße, in der Schule, am Arbeitsplatz, in Vereinen u.s.w. Diese kurzen oder längeren Gespräche haben ihr eigenes Gewicht auch deshalb, weil sich der einzelne kaum dauerhaft den Stellungnahmen entziehen kann, will er nicht als uninformierte oder uninteressierte Person ohne Meinung von seiner Mitwelt beurteilt werden.

Entscheidend ist die Ansicht, wonach die politische Wirklichkeit nicht der exklusive Besitz nur einer dieser drei Arenen ist. Eine solche Sicht – die nach Meyer für einflußreiche Teile des politischen Systems und der Medien typisch ist – stellt vielmehr eine Verkennung der Bedeutung der lebensweltlichen Arena dar und damit eine Verkennung und Verkürzung der Wege, auf welchen politisches Handeln zustande kommt. Politische Wirklichkeit kommt durch „willkürliche und unwillkürliche Wege der Verbindung" zwischen den drei Arenen zustande (S. 55)

Politische Handlungsstrategien. Meyer unterscheidet drei politische Handlungsstrategien, welche sich ihrerseits in besonderer Weise auf die drei Ebenen von politischen Arenen beziehen lassen.

Die *programmatisch-operative Strategie* bezeichnet politisches Handeln, mit welchem durch einzelne Maßnahmen im Rahmen vorgegebener Institutionen vorgezeichnete Ziele erreicht werden sollen[126]. Programmatisch-operative Strategien beinhalten also das „Endprodukt" politischen Handelns durch den Staat.

Als *institutionell-rahmensetzende Strategie* bezeichnet Meyer dasjenige politische Handeln, mit welchem „politische oder gesellschaftliche Entscheidungs- und Beteiligungsverhältnisse neu geordnet werden" (S. 56). Es umfaßt einen sehr weiten Bereich von Veränderungen und Ausgestaltungen etwa des Wahlrechts, von der Staatsverfassung bis zur Betriebsverfassung, vom Recht der Aktiengesellschaften bis zum Parteigesetz etc. Dabei geht es institutionell-rahmensetzenden Strategien nicht um die „Herstellung von Endprodukten", sondern um die „Einrichtung von Verfahren, die den Betroffenen selbst die Chance legitimer Beratung und Entscheidung garantieren" (ebd.).

Der dritte Typus politischen Handelns wird als *kulturell-argumentative Strategie* vorgestellt. Diese bezeichnet Handeln, „das auf Verständigung und Überzeugung im Hinblick auf politische Entscheidungen oder das politische Handeln der Bürger zielt" (ebd.). Diese Strategie kann danach von jedem sozialen Ort ihren Ausgang nehmen und auch dann Veränderungen bewirken, wenn keine operative oder institutionelle Programme umgesetzt werden. Sie kann aber auch zur Überzeugung führen, daß institutionelle Veränderungen nötig sind. Diese Strategie zielt auf die *politische Kultur*, d.h. auf Orientierungen, Handlungsweisen und Einstellungen. Nach Meyer, der hier ganz Habermasianisch denkt, ist für den Erfolg argumentativer Strategien – wenn nicht ausschließlich, so doch primär – die Überzeugungskraft der besseren Argumente verantwortlich[127]. Zentral ist der Gesichtspunkt, daß kulturell-argumentative Strategien die genannten politischen Arenen übergreifen und zwischen denselben überhaupt die Verbindung darstellen: „Die in den kulturellen Verständigungsprozessen ausgebildeten Überzeugungen bilden nämlich einerseits den Maßstab, an dem die Bürger die Legitimität von Handlungsprogrammen messen, und andererseits die Maximen und Orientierungen, nach denen sie ihre eigene Realität ausfüllen und damit dem Politischen in der Lebenswelt Realität verleihen" (Meyer, a.a.O., S. 57).

---

124 Gleichwohl darf mit Girod (1997) behauptet werden, daß der „Nutzen", gut über das politische Geschehen informiert zu sein, normalerweise – d.h. für den/die sogenannte NormalbürgerIn – eher gering ist.

125 Aber wie mit Arendt formuliert werden kann, ist Totalitarismus nicht nur das Gegenteil von Demokratie, sondern überhaupt das Ende des Politischen (1994, 1995, 1996).

126 Beispiele: Gewährung von Subventionen für bestimmte Investitionen, Veränderung der Steuersätze, Änderung der Abrechnungsverfahren im Gesundheitssystem etc.

127 In bezug auf die mittels empirischen Studien erfaßte Argumentationsrealität müßte man jedoch unbedingt hinzufügen, daß es nicht nur auf rationales Überzeugen ankommt, sondern zu nicht unwesentlichen Teilen auch auf die „Kraft" des Überredens und daß der Unterschied zwischen Überzeugen und Überreden analytisch zwar notwendig, empirisch aber unklar bleibt (vgl. Reichenbach 1994, S. 225-246). Weiter kommt es in nicht wenigen Fällen auf die Kraft der praktischen Entschlossenheit an (vgl. 2.3.2), die weder eigentliches Überzeugen noch bloßes Überreden ist.

Die kulturell-argumentative Strategie bildet deshalb eine Art Metastrategie, welche die anderen Strategien politischen Handelns in ihrer Bedeutung überragt. Es ist aber genau diese Strategie, welche in ihrer Wirkungskraft vorzüglich Geringschätzung erfährt, was selber zu einer Verkürzung der politischen Wirklichkeit führt (ebd.). Operative und institutionelle Strategien werden in der mittleren politischen Arena verhandelt und in der oberen vollzogen – kulturelle Strategien politischen Handelns spielen primär in und zwischen der unteren und der mittleren Arena eine große Rolle. Der politische Wirklichkeitssinn kann Meyer zufolge von unten – durch *Naivität* – wie von oben – durch *Zynismus* – gestört werden. Naiv ist es quasi, die Vermittlungsbedingungen eigener Interessen im politischen Prozeß nicht zu bedenken, zynisch ist es, die argumentativen Diskurse gewissermaßen als Spiel oder bloße „Kommunikationsschmiere" zu betrachten, die im Grunde für die letzten Entscheidungen in der oberen Arena nicht nötig wären[128].

Politische Abstinenz. Ergebnissen der vergleichenden Partizipations- und Demokratieforschung zufolge zeichnen sich in westlichen Demokratien weniger als 10 % der BürgerInnen durch politische Teilnahme aus (vgl. Meyer, a.a.O., S. 197; auch Schmidt 1995), und zwar auch dann, wenn ein weiter Begriff politischer Teilnahme als Maßstab dient, welcher informelle und gelegentliche Formen politischer Praxis mit einschließt. Die Wahl- und Stimmbeteiligung kann zwar bekanntlich viel höher sein und die 50 % -Marke (der Wahl- und Stimmberechtigten) weit überschreiten. Sie ist jedoch kein guter Indikator für politische Kultur bzw. politische Partizipation, wenn sie es überhaupt ist. Wählen und Abstimmen, so bedeutsam sie tatsächlich sind, gehören zwar unbedingt zur politischen Praxis, aber sie sind weniger politisches *Handeln* als vielmehr bloßes *Verhalten*, für welches man niemandem Rechenschaft schuldig ist. Dieses Verhalten drückt sich als anonyme Präferenzabgabe aus und beansprucht in letzter Konsequenz keine politischen Tugenden, z.B. Mut, weil die so politisch „aktive" Person nicht sanktioniert werden kann und keine *politischen* Kompetenzen vorweisen muß (vielmehr kommt es in der Regel allein auf die äußerlichen Momente des Bürgerrechts und das Alter an). Vor allem aber ist dieses Verhalten nicht nur anonym, sondern kann auch völlig „monologisch" ablaufen. Insofern als der Dialog aber der „Stoffwechselprozeß des Politischen" ist (Meyer, a.a.O., S. 187), kann solches „Verhalten" für sich allein betrachtet nicht einmal als „politisch" bezeichnet werden[129].
Man muß also davon ausgehen, daß nur wenige Menschen in ihrem Leben je politisch aktiv werden. Und im Sinne eines Begriffes der politischen Mündigkeit, welche politisches Wissen, politisches Interesse und politische Motivation beinhaltet (vgl. Klöti & Risi 1991), muß man anerkennen, daß nur ein kleiner Bevölkerungsanteil als in diesem Sinne politisch mündig bezeichnet werden kann (ebd.). Diese empirischen Tatbestände zu beklagen, ist einfach, sie zu erklären, ist schon schwieriger, und sie im Hinblick auf politische Kultur zu deuten und zu bewerten, vielleicht noch schwieriger. Dahl schreibt dazu: „Es würde die Luft von einem guten Maß an Geschwätz reinigen, wenn wir statt anzunehmen, das Politik eine normale Sorge der Menschen ist, von der gegenteiligen Annahme ausgingen, daß nämlich Politik eine abgelegene, fremde und wenig lohnenswerte Tätigkeit ist, welchen Lippendienst die Bürger auch immer den üblichen Gepflogenheiten leisten mögen. Statt des Versuchs zu erklären, warum Bürger nicht interessiert, betroffen und aktiv sind, besteht die Aufgabe darin, zu erklären, warum einige Bürger es sind" (Dahl 1961, S. 279, zit. nach Meyer, a.a.O., S. 198). Ein solcher massendemokratischer Realismus ist zunächst erfrischend, weil man sich fragen muß, ob eine „Anthropologie des Politischen unter den Bedingungen der modernen Massendemokratie" noch mehr sein kann „als ein liebenswerter Mythos" (Meyer, ebd.). Das politische Leben gehört eben zu den *Möglichkeiten* des Menschen, nicht zu seinen *Notwendigkeiten* (vgl. Arendt 1996). Aus einer bestimmten Perspektive des massendemokratischen Realismus ergibt sich keine Mühe, diesem Faktum zuzustimmen und zugleich den Zerfall des Politischen im Leben der Menschen *nicht* zu beklagen. Doch aus der Einsicht, daß „das Politische keine Naturgabe des Menschen" ist, folgt natürlich nicht, daß es auch gleichgültig wäre, ob in demokratischen Gemeinwesen eine mehr oder weniger lebendige politische Kultur auf allen drei Ebenen politischer Arenen, insbesondere aber auf der Ebenen der lebensweltlichen Arenen existiert oder nicht, d.h. ob ein Ethos der politischen Tugend gepflegt werden kann oder nicht. Und aus der Tatsache, daß die wenigsten Menschen in westlichen Gesellschaften je politisch aktiv werden, folgt auch nicht, daß es sich bei der politischen Kultur, beim Wachhalten und Kultivieren argumentativer Strategien an den politisch relevanten Orten und den scheinbar politisch weniger relevanten Arenen der Lebenswelt um ein Randphänomen handeln würde, auf welches im Grunde mehr oder weniger verzichtet werden könnte (oder welches eigentlich nur stört, weil es zu ineffizienten Entscheidungsprozessen führt). Vielmehr kommt es in demokratischen Gemeinwesen mitunter entscheidend auf eine „Kultur der Ineffizienz" an, auch und *gerade* wenn sie nur von wenigen praktiziert wird (vgl. Kp. 7 & 8).
Politische Abstinenz *muß* nicht beklagt werden, sie mag in der Tat auch Ausdruck dafür sein, daß sich eine große Mehrheit mit ihrem Leben mehr und weniger zufrieden geben kann. Die Frage scheint weniger zu sein, wieviele Menschen aktiv partizipieren, sondern vielmehr, ob eine politische Kultur vorhanden ist, welche diesen Namen verdient, und ob auch die „passive" Mehrheit in ihren lebensweltlichen Bezügen kulturell-argumentative Strategien in wesentlichen Belangen pflegt, in denen man sich untereinander arrangieren muß. Politisches Dauerengagement der möglichst Vielen ist eine Utopie, vielleicht sogar eine gefährliche Utopie (vgl. Ignatieff 1984). Weder für Platon noch für Aristoteles, der den Begriff des Politischen so geprägt, oder vielmehr: imprägniert hat, daß dessen Wirkung uns immer noch ergreift, war die Utopie des Dauerengagements aller oder möglichst vieler auch nur andeutungsweise erstrebenswert. Das Politische muß, um leben können, nicht alles und jede(n) erfassen. Argumentative Strategien, auch wenn sie faktisch nur begrenzt die Kraft der Überzeugung vorweisen können, die man sich von ihnen erhoffen kann, sind wesentlicher Bestandteil der demokratischen Kultur. Dies heißt aber weder, daß möglichst viele politisch aktiv sein

128 Z.B. weil die wahren und ausschlaggebenden Gründe von den Diskurspartizipanten auf den unteren Ebenen letztlich nicht durchschaut werden können. Der Zyniker betrachtet die politische Kultur als rein expressives Verhalten, als „Placebo-Politik" (vgl. Meyer, a.a.O., S. 137).

129 In den Kommentaren zu Abstimmungs- und Wahlergebnissen werden denn auch ausschließlich die Begriffe des Abstimmungs*verhaltens* und des Wahl*verhaltens* der BürgerInnen gebraucht. KommentatorInnen versuchen typischerweise, diese Verhaltensergebnisse im Hinblick auf das Denken und die Beweggründe der BürgerInnen zu *deuten*, von welchen man diesbezüglich und mehrheitlich praktisch nichts weiß. In Massendemokratien wird das *aktuelle* politische Verhalten der BürgerInnen quasi analog hinterfragt und gedeutet wie das Verhalten von noch sprachlosen Kleinkindern oder bestimmter Tierarten hinterfragt und gedeutet wird (Natürlich liegt der Fall in Untersuchungen zu politischen Orientierungen und Einstellungen völlig anders).

sollen oder müssen, noch daß jeder Dialog politisch ist (wäre dies der Fall, dann würden sich die Klagen über politische Abstinenz erübrigen). Politisch ist der Dialog nur, wenn er eine – in welchem bescheidenen Masse auch immer – Öffentlichkeit konstituiert, in welcher ernsthaft gefragt wird, ob und wie etwas in der relativ dauerhaften Welt des Sozialen *verändert* werden soll.
Politische Abstinenz ist einerseits dann beklagenswert, wenn die abstinenten BürgerInnen eine Veränderung in ihrer Welt (mehr oder weniger) intensiv wünschen, aber nicht politisch aktiv werden *können* – etwa weil sie es sich nicht zutrauen oder weil sie sich vor negativen Konsequenzen fürchten müssen – oder nicht politisch aktiv werden *wollen* – etwa weil sie von der Erfolglosigkeit einer jeden Bemühung überzeugt sind. Andererseits ist politische Abstinenz dann besonders beklagenswert, wenn die Folgen der Abstinenz für andere BürgerInnen und Nicht-BürgerInnen gravierend sind, wenn die abstinenten BürgerInnen einen „moralischen Unterschied" hätten machen können. Das wäre eine Abstinenz aus Feigheit, Schwäche oder Gleichgültigkeit. Alle anderen Gründe für politische Abstinenz sind m.E. nicht unbedingt beklagenswert. Kurz: Es erscheint undifferenziert und wenig Sinn zu machen, politische Abstinenz *generell* für beklagenswert zu halten. Es kommt vielmehr auf die moralische Relevanz der Situation und die Gründe der Abstinenz an.

4.3.2 Politische Tugend – demokratische Tugenden

Die institutionelle Seite der Politik, d.h. die verfestigten Institutionen der oberen und mittleren politischen Arena, können Demokratie nicht garantieren. Politische Institutionen bleiben, auch unter einer nüchtern-funktionalistischen bzw. massendemokratisch-realistischen Perspektive betrachtet, auf die subjektive Seite der Politik angewiesen, also auf das, „was in den Köpfen und in den Herzen der Menschen vor sich gehen *muß*, damit sich das Politische entfalten kann" (Meyer, a.a.O., S. 61). Die Menschen sind es, die im Zweifelsfalle mit ihrer Kultivierung des Politischen den entscheidenden Unterschied machen. Die Geschichte des 20. Jahrhunderts, in welchem erfahren werden mußte, daß demokratische Institutionen den Absturz in den Totalitarismus und Fundamentalismus allein nicht verhindern können, gibt darüber allzu eindrücklichen Aufschluß. Die subjektive Seite der Politik nennt Meyer „politische Tugend" (ebd.).

4.3.2.1 Tugend und Kompetenz

Mit dem Begriff der Tugend läuft man natürlich Gefahr, rapide politisch etikettiert zu werden. Daß der Begriff der Tugend in konservativen und neo-konservativen Diskursen in den letzten Jahren wiederum eine Konjunktur erfahren hat, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß er erstens weder parteipolitisch noch in bezug auf Wertorientierungen festgelegt und zweitens zu wichtig ist, als daß er nur *einer* politischen Grundorientierung überlassen werden sollte. Allerdings ist nicht zu übersehen, daß der Begriff der Tugend durch einen spezifisch „bürgerlichen" Gebrauch, mit welchem ausschließlich instrumentale und funktionale Dispositionen (Sparsamkeit, Ordnungsliebe, Fleiß, Pünktlichkeit etc.) angesprochen worden sind, mit gutem Grund eine Abwertung erfahren hat (vgl. Höffe 1986a, S. 257ff). Ein so heruntergekommenes Verständnis der Tugend kann freilich weder mit den griechischen *areté* und *phronesis* noch mit dem lateinischen *virtus* ernsthaft verglichen werden. Um den Begriff der Tugend für den

politisch-ethischen Diskurs zu reetablieren, hilft es aber auch nichts, wie Meyer (a.a.O.) es tendenziell tut, ihn mit demjenigen der Kompetenz gleichzusetzen, wiewohl das griechische Wort *areté* ein Können impliziert und die zentrale politische Tugend bei Aristoteles, die *phronesis*, als „politische Urteilskraft" bzw. „praktische Klugheit" übersetzt wird. Es gibt eine nicht unerhebliche Differenz zwischen dem Gebrauch der Begriffe der Tugend und der Kompetenz. Die Tugend bezeichnet wie die Kompetenz ein (lebenspraktisches) *Können*, aber darüber hinaus verstärkt ein *Wollen*, welches seinerseits mit dem Kompetenzbegriff nur auf „Umwegen" – und zwar *undurchsichtigen* Umwegen! – verbunden ist. Die Tugend verlangt vom Subjekt gewissermaßen in direkter und größerer Unbedingtheit, gemäß seiner Einsichten zu handeln als dies bei der Kompetenz der Fall ist. Die Kompetenz ist situativ weniger gebunden, sie bleibt unberührt, wenn das Handeln von ihr abweicht. Es macht mir weniger Mühe, in bestimmten Situationen unterhalb meines Kompetenzniveaus zu handeln, als es mir Mühe macht, nicht gemäß meiner als zu mir gehörig erachteten Vorstellung des Anzustrebenden gehandelt zu haben. Obwohl der Tugendbegriff inhaltlich nicht so rigide fixiert ist, wie es ein trivialisierter Gebrauch des Begriffes nahezulegen scheint, ist er doch weniger formal als der Begriff der Kompetenz und stärker mit dem verbunden, was früher „Charakter" genannt worden ist (vgl. Herbart 1983/1806). In Kants *Metaphysik der Sitten* steht treffend: „Tugend bedeutet eine moralische Stärke des Willens" (1797/1990, S. 283). Nun ist „Charakter" zwar ebenfalls ein Begriff, der in den von aufklärerischen Vokabularien geprägten Erziehungs- und Bildungsdiskursen kaum noch Attraktivität besitzt, aber eben dennoch ein Begriff, der in bestimmten Situationen immer als der treffende erscheint[130]. Das Element eines besonderen Willens, den wir einer Person „mit Charakter" zuschreiben, ist auch im Begriff der Tugend enthalten (vgl. Höffe, a.a.O.); in dieser unmittelbaren Form oder notwendigen Beziehung hingegen keineswegs im Begriff der Kompetenz, welcher sich in bezug auf den Willen „neutral" verhält und deshalb weniger stark oder weniger eindeutig moralisch konnotiert werden kann. Wir können in bezug auf unsere Kompetenz „Heilige im Urteilen" und „Halunken im Handeln" sein, wiewohl dies aus Gründen des Kohärenzzwanges der Identität kaum ein Dauerzustand ist (vgl. Althof, Garz & Zutavern 1988) – in bezug auf Tugend macht eine solche Rede jedoch offenbar wenig Sinn. Zu sagen, „Person X besitzt die Tugend y, aber handelt nicht danach", ist nicht in der gleichen Weise einsichtig und sinnvoll, wie zu sagen, „Person X besitzt die Kompetenz k, aber handelt nicht danach". Mit dem ersten Satz wird genau fraglich, ob Person X über die Tugend y verfügt, während wir im zweiten Satz problemlos anerkennen können, daß Person X zwar nicht gemäß ihrer Kompetenz k gehandelt hat, aber diese immer noch eine Eigenschaft von X ist. Tugend und Kompetenz bleiben jedoch enge Verwandte, wiewohl sie sich meist in unterschiedlichen und sogar verfeindeten Diskursfamilien aufhalten (vgl. 5.1). Sofern diese Überlegungen Plausibilität besitzen, kann man den Begriff der Tugend derart auf jenen der Kompetenz beziehen, daß Tugend impliziert, den Willen, gemäß der Kompetenz (Einsicht, Können etc.) zu handeln, auch tatsächlich aufzubringen.

---

130 Wir sagen von jemandem, daß er oder sie „Charakter" (umgangssprachlich auch: „Format", „Stärke" etc.) habe, und meinen damit, daß diese Person die Fähigkeit oder vielmehr die Kraft gezeigt habe, ihren Prinzipien *gegen äußere* oder *innere Widerstände* bzw. unter widerwärtigen Bedingungen treu zu bleiben. Der so benützte Begriff des Charakters wird als Geste der Achtung geäußert, als Respekt vor dem Willen, den die betreffende Person aufbringen kann.

Politische Tugend impliziert aber weiter ein Wollen, welches weder motivationstheoretisch noch kompetenztheoretisch begründet werden kann. Dies scheint mit ein Grund zu sein, weshalb der Wille in vermeintlich metaphysikfreien Konzeptionen der Ethik und Moral nicht oder nur am Rande thematisiert wird, jedoch immer mehr oder weniger „stillschweigend", wie es Höffe (1979) genannt hat, vorausgesetzt werden muß (vgl. Reichenbach 1994). Jede Willensethik hat das Problem, daß sie nicht erklären kann, woher der *gute* Wille kommen soll bzw. warum ein „freier" Wille das Gute anstreben soll. Denn wenn der Wille frei ist, dann sollte er offenbar auch so frei sein, nicht das Gute zu wählen. Wenn er aber das Gute wählen *soll*, wie kann dann von ihm gesagt werden, daß er frei ist (vgl. Hartmann 1962). Wenn er aber nicht frei ist, dann kann die Person, die nicht das Gute wählt, nicht nur nicht ernsthaft zur Verantwortung für ihr Handeln gezogen werden, sondern sie könnte gar nicht „tugendhaft" sein. Wenn Freiheit bzw. der freie Wille kein erfahrungswissenschaftlicher Begriff ist, kann er offensichtlich nur *gesetzt* werden. Willensfreiheit muß politisch und rechtlich sogar (voraus-)gesetzt werden, weil die Rede von Verantwortung sonst keinen Sinn machen würde und eine moderne politisch-rechtliche Ordnung in letzter Konsequenz nicht legitimiert werden könnte (vgl. Höffe 1990)[131].

4.3.2.2 Die Exklusivität politischer Tugend

Zur Idee eines „guten" bzw. „geglückten" Lebens gehörte in ihrer antiken Fassung (besonders bei Aristoteles) bekanntlich die Verbindung von individuellem Streben und praktischer Teilhabe am Gemeinschaftsleben (vgl. Meyer, a.a.O., S. 62; Kp. 4.3.1). Haushalt und Polis wurden zwar als Gegensätze angesehen, aber die Anforderungen, welche diesen beiden Lebensbereichen entspringen, führten im Individuum nicht zu (unvereinbaren) Widersprüchen; vielmehr konnte von einem geglückten Leben eben gerade dann gesprochen werden, wenn (der freie, männliche) Polis-Bürger als unangefochtenes Oberhaupt eines Haushaltes die wirtschaftlichen Grundlagen für eine möglichst angenehme Existenz sicherstellen konnte, so daß ihm für die politische Praxis in der Polis mit ihren mannigfaltigen Tätigkeitsbereichen genügend Zeit blieb, um zeigen zu können, daß er als öffentlich und effektiv Handelnder keine „sklavische Seele" besitze und es gleichsam verdiene, freier und stolzer Bürger zu sein. Man könnte auch sagen, daß das authentische individuelle Leben und die Anforderungen der Polis-Öffentlichkeit – zumindest als Ideal – keinen Gegensatz bildeten, vielmehr fielen das „authentische Eigene" und die „Gerechtigkeitsmoral" der Polis zusammen. Dies hat sich mit der Moderne grundlegend geändert (vgl. 5.3). Die soziokulturelle Situation der griechischen Polis ermöglichte relativ stabile und homogene sozialmoralische Milieus und damit eine dauerhafte, das Leben der Menschen transzendierende Sittlichkeit, in welcher sich das Individuum nicht in radikaler Weise aufgefordert fühlen mußte, Stellung gegenüber Lebensform und Überlieferung zu nehmen, um in diesem Prozeß sein

131 Freiheit ist eine *notwendige Hypothese*. Diese unbefriedigende Situation betrifft auch den Begriff der politischen Tugend – aber das ist kein Grund, ihn nicht zu gebrauchen, sondern vielmehr gerade einer, es zu tun. Durch das Fehlen der Freiheitsannahme verliert jede Politik ihren Sinn. Freiheit als *notwendige Annahme* anzuerkennen, erscheint jedoch vorsichtiger und umsichtiger, als sie als ein vermeintliches *Faktum* stillschweigend vorauszusetzen, um dann nicht mehr erkennen zu können, wie „fragil" und „pflegebedürftig" die Freiheit – als Annahme – tatsächlich ist (vgl. dazu auch die Überlegungen Ignatieffs zum Freiheitsbegriff bei Augustinus 1984; 8.3.2).

„Selbst" zu finden bzw. sich seiner Selbstinterpretationen zu vergewissern. Die griechische „Sorge um sich selbst" (vgl. 6.2) konnte weitgehend mit der „Sorge um das Gute" eins sein[132]. Der Zusammenhang von eingelebten Praxisformen und personalen Tugenden war überaus eng. Das heißt nicht, daß ein solcher Zusammenhang in der Moderne nicht auch noch eng sein kann[133]. Doch das Autonomieideal der Moderne fordert als Bildungsideal (vgl. 1.1 & 1.3) dazu auf, daß das Individuum „sich seines eigenen Verstandes bedient" und Lebensform und Überlieferung, damit auch das innewohnende (moralische) Telos, das es nun als zur Disposition gestellt erkennen soll, argumentativ zu überprüfen. Diese Erhöhung des Individuums im aufklärerischen Projekt stellt auch Moral und Ethik zur Disposition (vgl. Kap. 5). Damit sind die moralischen Grundlagen nicht nur für Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen geliefert, für inflationäre Definitionen des je eigenen Guten (wie gleichförmig sie am Ende auch sein mögen [vgl. 1.3.2]), sondern auch für das Auseinanderklaffen von Tugend und Norm. Gerechtigkeit wird so als moralisches Prinzip (der Öffentlichkeit) strikte von der personalen Tugend getrennt (zwei Aspekte, die im Begriff des Ethos noch als Einheit anklingen)[134].

Während die aristotelischen *politischen* Tugenden der *Tapferkeit*, der *Gerechtigkeit* und der *Einsicht* unter den „kommunitären" Bedingungen der Polis vom einzelnen haben als wesentliche Elemente seines Lebensglücks und als Quelle seiner Selbstachtung wahrgenommen werden können, ist es unter modernen Bedingungen keineswegs selbstverständlich, daß die „Teilnahme am ethischen Leben der Gemeinschaft", wie es Meyer formuliert (a.a.O., S. 63), zum *Wesen* eines geglückten Lebens des einzelnen gehört. „Das Verhältnis des Politischen zum Leben des einzelnen wird prinzipiell problematisch" (ebd.). Trotzdem sind die politischen Tugenden nach Aristoteles, nur unter anderen Namen, heute noch lebendig. Wir würden sie vielleicht eher „Bürgermut", „Gerechtigkeitssinn" und „Urteilskraft" oder ähnlich nennen (vgl. a.a.O., S. 65). Zweifellos sehen die kulturellen Grundlagen dieser Tugenden heute anders aus und der normative Gehalt des Gerechtigkeitsprinzips hat sich verändert. Meyer verweist darauf, daß die Akzentsetzungen dieser Tugenden, ihre Differenziertheit und natürlich ihre Namen je nach historischer Lage gewechselt haben. Trotz der Differenzen im Verständnis der politischen Tugenden, laufe ihr innerer Zusammenhang, wenn es um die Belange einer Republik gehe, jedoch immer auf dasselbe hinaus: „Der moralische Sinn für Gerechtigkeit bedarf der Urteilskraft, um politisch zu werden, und des Bürgermuts, um praktische Geltung zu erlangen. Der Urteilskraft kommt die Leitfunktion zu, weil sie es ist, die entscheiden kann, was Gerechtigkeit im Hinblick auf praktische Belange zu bedeuten hat und wo auf welche Weise entschlossenes Handeln zur Durchsetzung der politischen Ziele geboten ist" (S. 66). Je unübersichtlicher die Verhältnisse sind und je zweifelhafter politisches Handeln im Ansatz und in der Konsequenz wird, desto bedeutsamer wird der Aspekt der Urteilskraft (ebd.). Die politische Urteilskraft bleibt

132 Vgl. Platon 1993, 1996; Böhme 1988; Foucault 1993a&b.

133 Meyer betont etwa die implizite Bedeutung der „Tugend" der Solidarität in den soziomoralischen Milieus der Arbeiterklassen, oder besser: der Arbeiter*bewegung* des 19. Jahrhunderts (vgl. a.a.O., S.63f.).

134 Wie im nächsten Kapitel ausgeführt werden soll, sind das Autonomieideal und das Authentizitätsideal *gleichursprünglich* modern (und *gleichberechtigt*), aber nicht mehr in jener Weise kompatibel oder verträglich, wie sie es unter den Bedingungen vormoderner Sittlichkeit haben sein können.

aber auf einen Sinn für Gerechtigkeit und auf Mut angewiesen, um wirksam zu werden.

Die Elemente der politischen Tugend sind keine Naturgaben, sie müssen vielmehr erworben werden; an diesem fundamentalen Faktum hat sich seit der antiken Polis nichts geändert. Erworben können sie aber nur in einer entsprechenden sozialen Praxis werden. *Anlage*, *Gewöhnung* und *Einsicht* sind es, die den Erwerb der politischen Tugend für Aristoteles ermöglichen. Auch an dieser Sicht hat sich freilich bis heute nicht viel geändert: es geht, mit anderen Worten, vorzüglich um Gelegenheiten zur Einübung. Daß diese Gelegenheiten im antiken Athen für die freien Bürger besonders vielzählig waren, wurde weiter oben deutlich. Unter den Bedingungen moderner Massendemokratien müssen diese Gelegenheiten anders eingeschätzt werden. Die Entwicklung der politischen Urteilskraft ist heute im wesentlichen eine Bildungs- und Informationsfrage einerseits und eine Frage der Möglichkeit aktiver Partizipation andererseits[135].

Offensichtlich eröffnet sich mit diesen Beschreibungen ein prekäres, aber bekanntes Problem. Wenn man einerseits damit rechnen muß, daß weniger als ein Zehntel der Bevölkerung in modernen Massendemokratien politisch aktiv ist, politische Tugend aber als die (notwendige) subjektive Seite der Politik gilt, welche die politischen Institutionen erst eigentlich in ihrem demokratischen Funktionieren unterstützt und in Krisenzeiten sichert, in ihrer Entwicklung jedoch in enger Beziehung zur aktiven (politischen) Teilnahme steht, zu welcher die große Mehrheit weder Zugang noch Zeit zu haben scheint, dann steht die moderne Massendemokratie auf denkbar wackeligen Füßen. Für die klassischen Philosophen der Polis – Platon und Aristoteles – war evident, daß nur wenige die politischen Tugenden erwerben können. Diese (relativ) Wenigen waren es aber denn auch, denen die Fähigkeit und Legitimität zugeschrieben wurde, über die anderen, d.h. die überaus große Mehrheit der Bevölkerung (Frauen, Kinder, Sklaven, Zugewanderte, Händler etc.) zu bestimmen. Nach dem Aufstieg des Sozialen durch aufklärerische Emanzipationsbewegungen (vgl. Arendt 1996; Benhabib 1992) gerät ein solches Demokratieverständnis (unter modernen Bedingungen) freilich in ernsthafte Legitimationsschwierigkeiten. Politische Kompetenz oder politische Tugend kann unter modernen Bedingungen kein Kriterium für politische Rechte sein. Unter „griechischer Perspektive" sehen moderne Massendemokratien wie Staatsformen der Inkompetenz aus. Der großen Mehrheit der Bevölkerung können keine großen politischen Kompetenzen oder Tugenden zugeschrieben werden, wiewohl die Mehrheit es ist, die letztlich jeweils den Ausschlag geben soll. Wie ist es unter diesen Bedingungen überhaupt dankbar, daß eine „Tyrannei der Mehrheit", um es mit Platon zu sagen, verhindert werden kann bzw. daß Lübbes Formel, „Mehrheit statt Wahrheit", nicht zynisch verstanden werden muß? Entweder muß man dem skizzierten Bild der großen Imkompetenz zustimmen oder man versteht die *Bedingungen* für den Erwerb politisch relevanter Tugenden (und Einstellungsmuster) viel weiter als allein in der politischen Teilnahme im engeren Sinn. Für diese Sicht gibt es – sozialisationstheoretisch und empirischen Untersuchungen zufolge – zweifelsohne bessere Gründe (vgl. Giesecke 1993, S. 40ff.). Aber sie ist mit dem Preis zu bezahlen, daß der Begriff des Politischen zunächst viel ungenauer wird, als man ihn haben möchte. Demzufolge gibt es in dieser Situation m.E. keine andere Möglichkeit als zeigen zu versuchen, daß in den lebensweltlichen Arenen jene Haltungen erworben werden (können), die, wenngleich sie nicht mit politischen Tugenden gleichgesetzt werden können, diesen in bestimmter Weise „nahe" kommen. *Bloße* Einstellungen, Haltungen und Meinungen entbehren zwar der Einsicht, sind aber selber deshalb nicht entbehrlich[136].

Mut, ein Sinn für Gerechtigkeit und Urteilskraft bzw. praktischer Verstand können in *jeder* sozialen Praxis gelernt werden, in welcher wenigstens situativ *symmetrische* Verhältnisse möglich sind, die Diskussion, Argumentation, Aushandlungs- und Verhandlungsprozesse zulassen, und in welcher die Bindungen zwischen den Menschen basale Anerkennungserfahrungen ermöglichen. Damit ist natürlich nicht gemeint, daß soziale und politische Praxis eins sind. Wie an anderen Stellen bemerkt, gehört zur politischen Praxis vielmehr der Öffentlichkeitsaspekt und der Wille, die Welt zu verändern. Die politische ist eine *besondere* soziale Praxis, welche entwicklungslogisch allgemeinen und lebensweltlich verankerten Sozialpraktiken nur *folgen* kann. In den letzteren erwirbt das Individuum im günstigen Fall jene Kompetenzen (der sozialen Kooperation, der Toleranz, des Sinns für Gerechtigkeit, der Diskursivität), die sich in der politischen Teilnahme als *Grundlagen* erweisen, auf welcher sie sich erst zu einem Nexus spezifisch *politischer* Kompetenzen und allenfalls Tugenden heranbilden können[137].

Der Wissensaspekt ist ganz offensichtlich der am meisten diskutierte und am leichtesten festzustellende Parameter politischer Kompetenz bzw. Inkompetenz. In bezug auf politisches Wissen läßt sich (empirisch) illustrieren, daß das Bild einer allgemeinen

135 Meyer spricht m.E. völlig zu recht davon, wie sich in der modernen Situation eine „ungute Polarisierung" ergibt zwischen einer Abwärtsspirale „für jene, die das politische Geschehen nirgends mehr durchschauen und sich darum von ihm fernhalten" und einer „Aufwärtsspirale für die anderen, sich selbstbewußt einmischen, ihre Urteilskraft entwickeln und sich mit praktisch bestätigtem Leistungsvertrauen um so selbstbewußter beteiligen" (S. 70). Wiewohl diese Kreisläufe nicht hermetisch geschlossen sein könnten, seien sie doch durch mehr als „bloße Trampelpfade" markiert (ebd.). Die Frage ist, wie weit nach unten bzw. nach oben solche Entwicklungen überhaupt verlaufen können, also inwiefern das Bild des „Immer-schlimmer-Werdens" bzw. „Immer-besser-Werdens" wirklich in einem allgemeinen Sinne angemessen ist. Denn es scheint – wenigstens situativ und thematisch beschränkt – Politisierungen von politisch gänzlich inaktiven und vielleicht uninteressierten Menschen geben zu können, Politisierungen in Bereichen, in welchen sie als Betroffene fast nicht anders können als aktiv werden. Nun ist die Spiralenmetapher insofern wiederum angemessen, als in solchen Fällen vielleicht weniger von der Entwicklung politischer Tugend gesprochen werden kann als einfach von Teilnahmeaktivierungen (welche ihrerseits eine wesentliche Förderungsbedingung politischer Tugend darstellen können, sofern sie das Maß des Situativen und Episodenhaften überschreiten).

136 Das entsprechende Argument würde lauten: Das Wissen, warum das „Gute" gut ist, muß nicht notwendig ein von möglichst vielen gewußtes Wissen sein; von möglichst vielen sollte vielmehr das Streben geteilt werden, das „Gute" zu verwirklichen, bzw. die Abneigung, gegenüber dem Guten indifferent zu sein.

137 Aus diesem Grund ist das Bild der politisch „inkompetenten Masse" insofern nicht korrekt, als die lebensweltlich herangebildeten Einstellungsmuster und Verhaltensdispositionen, auch wenn sie problematische Formen annehmen können, nicht von politischen Kompetenzen oder Tugenden völlig losgelöste Konzepte sind, sondern vielmehr und plausibler als deren Grundlagen begriffen werden können. Die Unangemessenheit des Bildes der großen Inkompetenz ist dennoch nicht ganz von der Hand zu weisen. Zum einen ergibt sich aus allgemeinen Selbst- und Sozialkompetenzen noch keine politische Kompetenz, weil diese u.a. auf spezifische Sachkompetenzen angewiesen ist. Zum anderen verlangt die politische Kompetenz neben Wissen und Können auch Motivation und Interesse (vgl. z.B. Klöti und Risi 1991; Giesecke 1992, 1993). Und schließlich „veredelt" sich politische Kompetenz zur politischen Tugend nur durch den Willen und den Mut, gemäß den eigenen Vorstellungen des Guten und Richtigen zu handeln.

Inkompetenz angemessen ist. Liberale Massendemokratien müssen deshalb – kontrafaktisch oder nicht – darauf vertrauen, daß der/die durchschnittliche BürgerIn hinreichend über allgemeine Kompetenzen und Verstand verfügt, um politische Entscheidungen und Fragen so zu beurteilen, daß die liberale rechtlich-politische Ordnung nicht gefährdet wird[138]. Inkompetenz bedeutet nicht notwendigerweise Irrationalität. Allgemeine Inkompetenz ist vielmehr ein Charakteristikum jeder komplexen Gesellschaft, in denen jeweils nur wenige und in jeweils nur wenigen Belangen über genügend Wissen und Einsichten verfügen *können*, die „kompetente" Urteile erlauben. Es ist deshalb evident, daß dem Aspekt des *Vertrauens* (in die Experten, die Professionellen, die Wählerschaft, die Entscheidungsträger etc.) unter diesen Bedingungen fundamentale Bedeutung zukommt (Giddens 1995).
Daß die Mitglieder moderner Gesellschaften nur über einen winzigen Bruchteil des Wissens und der Einsichten verfügen können, welche für die im Namen aller zu treffenden Entscheidungen nötig sind, heißt auch nicht, daß sie gänzlich ohne Maßstab und Standards Urteile fällen würden. Zweifelsohne etabliert sich lebensweltlich ein Gerechtigkeitssinn, ohne welchen liberale Demokratie nicht überleben könnte. Solche „Gerechtigkeitsmaßstäbe" unterliegen jedoch nicht nur der Gefahr, undifferenziert zu sein, um aktuelle Lagen angemessen zu beurteilen, sondern auch jener der überrissenen Moralisierung, die immer dann besonders aufdringlich wird, wenn es an gemeinsam geteilten Kenntnissen mangelt – und dies scheint meistens der Fall zu sein (vgl. Eilingsfeld 1994)[139]. Moralisierung mag in der Situation unzureichenden empirischen Wissens tatsächlich auch bloßer Ausdruck einer „Kapitulation vor hoher Komplexität" sein (ebd.). Während moralische Gesichtspunkte die politische Frage verschärfen, dienen Moralisierungen der Komplexitätsreduktion. Damit soll deutlich werden, daß die politische Tugend mit Moralisierung nichts zu tun hat. Moralisierung ist vielmehr eine politische *Untugend*; sie erfordert keine großen moralischen Kompetenzen, nur minimale Sachkenntnisse und ist Ausdruck geringer Urteilskraft. Völlig zurecht wird der Urteilskraft im aristotelischen Verständnis der politischen Tugend Leitfunktion zugesprochen. Urteilskraft bezieht sich aber gerade auf die unter den spezifischen Bedingungen der Situation mögliche „vernünftige" Verbindung empirischer und normativer Gesichtspunkte einerseits und des Besonderen mit dem Allgemeinen andererseits[140].

138 Diese Urteile sind in komplexen politischen Fragen, welche regelmäßig und naturgemäß Entscheidungen unter Unsicherheit verlangen, grosso modo eher als Präferenzabgaben bzw. bloße Meinungen denn als Urteile zu bezeichnen, welche ihrerseits durch spezifische Einsichten und mehr oder weniger überzeugende Argumente gerechtfertigt werden können müßten.

139 Wäre dem nicht so, könnte demokratische Politik problemlos durch expertokratische Regelungssysteme ersetzt oder vielmehr mit diesen gleichgesetzt werden; der allgemeine empirische (sozial- und naturwissenschaftliche sowie ökonomische) und rechtliche Kenntnisstand der BürgerInnen wäre genügend hoch, um von einem gesamtgesellschaftlichen Expertentum sprechen zu können. Doch ein solcher Zustand liegt natürlich jenseits der Plausibilität.

140 Insofern ist das Politische immer sowohl mehr als (bloße) Moralität als auch mehr als (bloßes) Lösen von empirischen Problemen; es übersteigt damit auch jedes Expertentum. Es erscheint deshalb angebracht, vom Politischen auch als einer „Kunst" zu sprechen. Diese Metapher, die schon in der Antike für das Politische gebraucht worden ist, impliziert weder reine Ästhetisierung noch bloße Beliebigkeit, sie bezieht sich vielmehr auf die kreativen Akte des Politischen, auf „reflektive Urteile", wie es bei Kant (1991/1790) heißt, die ihren Namen im Politischen aber auch nur dann verdienen können, wenn der Kenntnisstand im empirischen und normativen Bereich und die Diffe-

Politische Tugend kann auch unter modernen Bedingungen – ganz in altgriechischer Manier – nur eine Sache der Minderheit sein. Für die Realisation des (vermeintlichen) Ideals der Entwicklung und Förderung weitverbreiteter oder gar gesamtgesellschaftlicher politischer Tugend (oder auch bloß Kompetenz) mangelt es nicht nur an *Gelegenheiten*, diese einzuüben (wie auch immer hier schulisch und außerschulisch gewirkt werden kann und freilich auch soll). Das Ideal scheitert in hoch rollen-, wissens- und erfahrungsdifferenzierten Gesellschaften zusätzlich auch an der Unmöglichkeit des Individuums, in hinreichend vielen Bereichen auch nur basale Sachkompetenzen zu erwerben. Politische *Urteilskraft* bleibt so immer bereichsspezifisch beschränkt. Politische Kompetenz ist nicht nur eine Sache der Minderheit, sie ist nicht einmal ein *allgemeines* Attribut dieser Minderheit, sondern vielmehr ein je *spezifisches* ihrer Mitglieder. Ob diese als potentiell politisch *vortreffliche* Persönlichkeiten das Attribut der *politischen Tugend* auch verdienen, ist eine Frage, die, wenn überhaupt, nur in der konkreten Praxis beantwortet werden kann.

4.3.2.3 Lebensweltliche Politik: Demokratische Tugenden

Zwischen allgemein sozialen und spezifisch politischen Kompetenzen einerseits und zwischen Kompetenzen und Tugenden andererseits kann und muß unterschieden werden. Wenn politische Urteilskraft (als Wesenselement politischer Tugend) mit Verstand (und das heißt immer auch Sachverstand) bzw. Klugheit zu tun hat, dann kann sie – modern oder nicht, aber modern ganz besonders – nur von wenigen erworben werden. Dies ist in bezug auf aktuelle politisch-ethische Fragen, in denen sich häufig Argumentationspatts mit prinzipiellen Charakter ergeben, evident. Je weniger Probleme mit Rekurs auf moralisch-rechtliche Prinzipien zufriedenstellend gelöst werden können, bzw. je mehr die letzteren selbst widerstreitig sind, desto mehr ist vernünftige Entscheidungspraxis einerseits auf konkretes Tatsachen-, Zusammenhangs- und Gesetzeswissen (unter Berücksichtigung der bestehenden Wissenslücken) angewiesen, mit welcher die Problematik der vorliegenden Situation in ihrer empirischen Komplexität adäquat beschrieben werden kann (vgl. etwa Bayertz 1991a&b), und andererseits auf praktische Klugheit, die eine verträgliche Verbindung zwischen diesen einschlägigen Einsichten und allgemeinen Moralprinzipien unter Berücksichtigung der moralischen Kultur zu leisten vermag. Die Begriffe der politischen Kompetenz und der politischen Tugend sind dabei eher eng und exklusiv zu gebrauchen. Eine solche Engführung paßt zwar nicht unbedingt in die zeitgenössischen Diskurse um politische Bildung und Erziehung (vgl. Moser-Léchot 1996; Reichenbach 1998), auch Meyer wendet sich vehement gegen den engen Begriff des Politischen bei Arendt, welche die aristotelische Gegenüberstellung von Leben und Politik in der Tat forciert. Daß die Quelle legitimer Politik unter modernen Bedingungen in der Lebenswelt entspringt, d.h. mit Habermas (1981) gesprochen, der kommunikativen Alltagspraxis, ist kein hinreichender Grund dafür, die lebensweltliche Entsprechung, also die „subjektive Seite der Politik", mit dem Attribut „politisch" zu versehen, und zwar zunächst allein schon deshalb nicht, weil das Wort damit zunehmend alles und nichts mehr bedeutet. Es macht auch wenig Sinn, zwischen „politisch im *engen* Sinn" und „politisch im *weiten* Sinn" zu unter-

renziertheit der korrespondierenden Deutungsmuster unter den Bedingungen der kulturell-historischen Situation angemessen *hoch* sind.

scheiden, wenn nicht angegeben wird, mit welchen Begrifflichkeiten in der lebensweltlichen Kommunikation jene Grenzen lokalisiert werden (können und sollen), an welchen sich entscheidet, ob eine entsprechende Praxis als politisch oder nicht politisch bezeichnet werden soll. Diese Bemerkungen implizieren keineswegs, daß das Politische nicht auch seinen Ort in der Lebenswelt haben kann und haben können muß bzw. daß jede lebensweltliche Kommunikation nur „vorpolitisch" sei. Lebensweltliche Kommunikationen zwischen Freien und Gleichen (bzw. Gleichfreien), welche sich über die Regeln ihrer Interaktion verständigen und zum Ziel eine neue oder veränderte Verbindlichkeit haben, verdienen das Attribut „politisch" – auch wenn sie ihrer Bedeutung und Möglichkeit nach scheinbar nicht über den Rand der konkreten Lebenswelt hinausreichen. Sie verdienen, „politisch" genannt zu werden, insofern diese kommunikative Praxis als „Praxis der Freiheit" bezeichnet werden kann. Dieser Typ der Handlungskoordination ist womöglich aber seltener als es zunächst den Anschein machen könnte[141]. Dennoch sind Zivilgesellschaft, gesellschaftliche Funktionssysteme und Lebenswelt nicht nur bloßer Ausgangspunkt für Einflußnahmen auf das politische System, sondern können selbst Schauplatz politischer Regelung sein, „wenn die Bürger unmittelbar die Regelungen der Angelegenheiten herbeiführen, die alle betreffen" (Meyer, a.a.O., S. 218). Allerdings wird diese Möglichkeit insofern begrenzt, als die Lebenwelt von den diversen gesellschaftlichen Teilsystemen durchdrungen ist und mitbestimmt wird, lebensweltliche Autonomie also immer nur relativ sein kann. Dazu kommt das Paradox, wonach sich das Politische unter massendemokratischen und massenkommunikativen Bedingungen lebensweltlich einerseits als „Entscheidungs*material*" immer mehr ausweitet, während es als „Entscheidungs*verfahren*" seine Grenzen längst überschritten hat (vgl. Meyer, a.a.O., S. 221). Die dennoch vorhandenen Möglichkeiten politischer Praxis in der lebensweltlichen Arena sind aber nicht als bloß politisch in einem *weiten Sinn* zu bezeichnen (nur deshalb, weil sie nicht auf der mittleren oder oberen politischen Arena spielt). Vielmehr ist solche Praxis als kulturell-argumentative Strategie überhaupt politisch im *eigentlichen* Sinn. Mit der Rede von „politisch im weiten Sinn" bezieht man sich scheinbar auch auf kommunikative Praktiken, die allgemein typisch für *demokratische Lebensformen* sind, ohne deshalb auch politisch, d.h. „Praxis der Freiheit" zu sein. Es handelt sich um die vielfältigen Praktiken der Beratung, der Anhörung, der Rechtfertigung, der Befragung, des Brainstormings, des Verhandelns, des Mitentscheidens, des Kooperierens, des Abwägens nach moralischen Gesichtspunkten und weitere mehr, die im Grunde darauf hinauslaufen, daß die von einer Entscheidung Betroffenen – in der einen oder anderen Weise und mehr oder weniger ausgeprägt – ihre Sichtweisen einbringen können und einbringen sollen. Diese diskursiven Praktiken können mit dem ungenauen Label „demokratisch" versehen werden, nicht weil dieses in einem solchen Sprachgebrauch auf das befragenswerte Ideal der „Selbstregierung" rekurrieren oder eine benannten Praxis das Ideal gar verwirklichen würde, sondern weil das Adjektiv „demokratisch" zu einer weitverbreiteten Bezeichnung jenes – höchst allgemein gefaßten – Kommunikationsstils geworden ist, welcher als *zivilisatorisches Gut* darin besteht, daß alle von einer Sache

[141] Neben vielen anderen Gründen, die genannt werden könnten, sei erwähnt, daß lebensweltliche Diskurse oft „Diskurse unter Ungleichen" (vgl. Reichenbach 1994) sind, welche immer die Gefahr in sich tragen, „pseudo-partizipativ" (vgl. Pateman 1970) und deshalb auch „pseudo-politisch" zu sein.

und Entscheidung Betroffenen ein zumindest *moralisches* Recht auf Anhörung ihrer Stimme geltend machen können[142]. Die Relevanz dieses Ideals ist evidenterweise nur auf dem Hintergrund der seit rund zwei Jahrhunderten andauernden, teilweise umkämpften und weiterhin fortgeführten Emanzipationsprozesse zu verstehen, die schlechthin die Quellen moderner, westlicher Kultur ausmachen (vgl. Kp. 5). Das Ideal gleichberechtigter Kommunikation zeitigt seine (Zwischen-)Erfolge (nebst Rückschlägen) als kristallisierte Politik in politisch-rechtlichen Bestimmungen der Teilnahme, welche ihrerseits mit Vehemenz in die Lebenswelt zurückwirken und hier jedes Streben, das Rad der Geschichte zurückzudrehen, mit Legitimationsdefiziten behaftet[143].

Die mit Emanzipationsprozessen allgemein einhergehende Diskursivierung der Interaktion erfordert verstärkte und neue kommunikative Kompetenzen. Sie führt aber zu immer auch problembehafteten Veränderungen des Kommunikationsethos und mitunter auch zu Entgleisungen wie im Beispiel einer rigide verstandenen „political correctness". Unabhängig von solchen emanzipationsironischen Intermezzi oder kommunikationstotalitären Kontrollbestrebungen kann festgehalten werden, daß sich die Einzelperson einem veränderten Kommunikationsethos auf Dauer nicht entziehen kann, und zwar nicht deshalb nicht, weil hier Neuregelungen von außen an sie herantreten, welchen sie sich aus rechtlichen Gründen unterwerfen müßte, sondern vielmehr weil ihr Selbstbild und ihre Selbstakzeptanz auf Dauer davon abhängen, d.h. inwiefern sie in diesem Ethos soziale Anerkennung finden kann bzw. an Glaubwürdigkeit verliert. Ein verändertes (bzw. sich veränderndes) Kommunikationsethos kann sich das Individuum jedoch nicht durch bloßen Entschluß aneignen, vielmehr muß die neu akzentuierte Kommunikationsform – wie jede Sitte – lernend erworben (und lernend revidiert) werden[144].

In demokratischen Lebensformen (vgl. 4.1.2.3) verlangt das Ideal gleichberechtigter Kommunikation verstärkt diskursive Kompetenzen, welche bereichsspezifisch unterschiedliche Qualitäten, Formen und Ausprägungen aufweisen. So sind neben allgemeinen Gemeinsamkeiten große Unterschiede festzustellen, wenn es etwa um professionelle Kommunikationen zwischen Anwalt und Klientin, Ärztin und Patient, Lehrperson und SchülerInnen, oder Kommunikationen in der Familie, zwischen Partnern, in der Gleichaltrigengruppe oder zwischen ArbeitskollegInnen, zwischen Untergebenen und Vorgesetzten u.s.w. geht. Genau diese Unterschiede sind aber relevant für die Beurteilung der in Frage stehenden kommunikativen Kompetenzen, die von der Belehrung bis zur Verhandlung, von der Beratung zum Brainstorming, von der theoretischen

[142] Das Ideal gleichberechtigter Kommunikation kann als „zivilisatorisches Gut" bezeichnet werden, weil seine Legitimation in der modernen Lebenswelt und in den lebensweltlichen Arenen der Politik kaum mehr hinterfragt wird bzw. werden muß, vielmehr sind es die *Abweichungen* vom Ideal, die – modern – der Rechtfertigung bedürfen (und für welche es bereichs- und situationsspezifisch gute Gründe geben kann).

[143] So ist beispielsweise offensichtlich, daß sich in der Schweiz und anderswo die Rolle und Akzeptanz der Frauen in den Arenen *lebensweltlicher* Politik mit dem schließlich errungenen allgemeinen Stimm- und Wahlrecht die Bürgerinnen (1971) entscheidend verändert hat, wiewohl eine solche Beteiligung schon vor diesem Datum möglich gewesen ist.

[144] Das heute allgemein verbreitete Wissen, wonach man miteinander reden müsse (solle), besagt in seiner Trivialität deshalb überhaupt nichts. Vielmehr kommt es darauf an, *wie* man miteinander tatsächlich kommunizieren kann und ob die situativ geeignet oder ungeeignet erscheinenden Kommunikationsqualitäten überhaupt *artikuliert* werden können und damit kritischen (Selbst-) Analysen zugänglich sind.

Argumentation zum ästhetisierenden Dialog, von der Selbstenthüllung bis zur Planung eines Projekts u.a. m. reichen können. Es ist in der spezifischen Kommunikationssituation selbst, in welcher sich – gerade unter „widrigen" Bedingungen – erkennen läßt, ob eine Person von ihren Kommunikationskompetenzen so Gebrauch macht, daß der Begriff der Tugend angebracht erscheint. Während aber unwahrscheinlich ist, daß für solche mannigfaltigen Kommunikationen die gleichen Prozeduren der Diskursivierung von einer Diskursethik vorgeschrieben werden können (vgl. Kettner 1992a&b; Reichenbach 1994), darf behauptet werden, daß allgemeine humanistisch-psychologische Kommunikationsmodelle[145], die als „universelle" Konflikt- und Problemlösemodelle vorgestellt werden, hier weder klärend noch herausfordernd wirken, sondern vielmehr durch differenzblinde Unterkomplexheit auffallen, die einen aber auch nur deshalb stören muß, weil sie sich leicht popularisieren lassen und damit zu weitverbreitetem Kommunikationskitsch führen (vgl. 9.1.2.2).

Unter den Bedingungen demokratischer Lebensformen (vgl. 4.1.2.2 & 4.1.2.3) können die zur Teilnahme an der Entscheidungspraxis auf der Ebene der lebensweltlichen Arenen notwendigen kommunikativen Kompetenzen mit noch zu erwähnenden Gründen als *demokratische* Kompetenzen bezeichnet werden. Demokratische Kompetenzen unterscheiden sich von anderen kommunikativen oder sozialen Kompetenzen darin, daß sie sich ganz auf das Ideal *gleichberechtigter* Kommunikation beziehen und als argumentative Strategien auf die Kraft der Überzeugung setzen. Sie sind aber insofern unspezifischer als politische Kompetenzen, als sie weder Öffentlichkeit konstituieren noch auf Regelungen zielen, die unmittelbar politischen Charakter haben. Demokratische Kompetenzen beziehen sich auf den *Stil* der Entscheidungsfindung, sie machen das aus, was man „lebensweltliche Politik" nennen könnte[146].

Lebensweltliche Politik, die durch die Agenturen der familiären, schulischen und beruflichen Sozialisation geprägt wird, kann in sehr unterschiedlichem Masse „demokratisch" sein – eben in Funktion des Grades, in welchem gleichberechtigte Kommunikation (faktisch) realisiert bzw. (idealerweise) angestrebt wird. Sie stellt deshalb die fundamentale Ermöglichungs- bzw. Verhinderungsbedingung der Entwicklung demokratischer Kompetenzen dar. Dies scheint für den Bereich der schulischen (z.B. Althof, in Vorb.; Oser et al. 1991; Oser & Althof 1992; Oser 1998), der beruflichen (z.B. Corsten & Lempert 1992; Lempert 1989) und familiären Sozialisation (z.B. Gottschalch 1991) deutlich bestätigbar zu sein. Es steht außer Frage, daß die „lebensweltliche Politik" dem – weiter oben kritisierten (vgl. Kp. 3) – Ideal der Gleichsetzung von „Demokratie" und „Moral" am nächsten kommen kann. Gleichberechtigte Kommunikation ist das Fundament moderner Moralität, nämlich eine elementar prozedurale Fassung der Gerechtigkeitsidee. Als lebensweltliche Politik am Familientisch, im Klassenzimmer, im Verein und im Betrieb (u.s.w.) erfordert dieses Ideal zuallererst Diskurs- bzw. Dialog*bereitschaft*: diese kleine und lebenszentrale Größe, die in modernen Moraltheorien schnell vernachlässigt wird, kann als Kern *demokratischer Tugend* bezeichnet werden. Sie muß „bloßer" Diskurs- bzw. Dialogfähigkeit immer *vorausgehen*. Wie Árnason (in Vorb.) aufzuzeigen versucht, können die von Habermas für sein Konzept der idealen

145 Etwa im Sinne Thomas Gordons.

146 So wird umgangssprachlich etwa von der „Familienpolitik" oder im Betrieb von der „Politik im Hause" gesprochen und auf Merkmale entsprechender Entscheidungsprozeduren bzw. Entscheidungsgepflogenheiten – d.h. auf ein lokales Ethos – verwiesen.

Sprechsituation (vgl. 1983, 1991) rekonstruierten Kommunikationskompetenzen idealisierter DiskursteilnehmerInnen auch in einer Sprache der Tugend vorgestellt werden bzw. diese zumindest ergänzen. Ein solches Anliegen ist der diskursethischen Intention freilich entgegengesetzt, aber für das Verständnis demokratischer Kommunikation in der Lebenswelt nicht nur bereichernd, sondern notwendig, nicht zuletzt deshalb, weil damit eine Sprache gesprochen wird, die dem lebensweltlichen Vokabular auch entspricht. Ohne *Aufrichtigkeit*, *Mut* und *Maß* (*Besonnenheit*), um hier Beispiele diskursiver *Tugenden* zu nennen, ist nämlich kaum denkbar, wie DiskursteilnehmerInnen eine möglichst zwanglose, symmetrische, dem besseren Argument verpflichtete und auf sogenannt „wahren" Konsens zielende Sprechsituation herstellen können. Die Diskurskompetenzen und die geltenden Diskursregeln bedürfen der Diskurstugenden, um wirksam werden zu können. Diese allgemeinen Diskurstugenden, nämlich aufrichtig zu seinen Einstellungen, Gefühlen und Intentionen zu stehen, den Mut aufzubringen, soziale und intrapsychische Widerstände zu überwinden, um sich wahrhaftig äußern zu können, aber in seinen Äußerungen sowohl qualitativ wie quantitativ maßvoll zu bleiben, so daß andere Sichtweisen auch ihren Raum haben können und die anderen Beteiligten nicht unnötig verletzt, gedemütigt und verärgert werden, formen das dispositionale Fundament demokratischer Lebensformen und bilden im wesentlichen deren Erziehungskern. Mit einer solchen Reformulierung der Diskursvoraussetzungen wird aber von abstrakten, postkonventionellen Kompetenzen moralischen Urteilens und Argumentierens Abstand genommen, aber gewiß nicht deshalb, weil diese Fähigkeiten nicht wünschenswert und mitunter dringend nötig wären, sondern deshalb, weil sie aus entwicklungstheoretischer und sozialisationstheoretischer Perspektive unter realen Bedingungen so hohe kognitive Voraussetzungen in Anspruch nehmen, daß ihnen zwischen 80 und 90 % der Bevölkerung nie werden entsprechen können[147]. Von dieser Mehrheit der Bevölkerung muß unter realen massendemokratischen Bedingungen jedoch erwartet werden können, daß sie die Dispositionen erwerben, welche zur Sicherung des lebensweltlichen Ideals gleichberechtigter Kommunikation und einer entsprechenden Praxis unabdingbar sind.

Diese demokratischen Kommunikationskompetenzen, denen – um es nochmals zu betonen – das Attribut „demokratisch" nur insofern angehängt werden kann, als Demokratie in einem klassischen Verständnis primär als moralisches Projekt und Ideal vorgestellt wird, bilden – wie politikfern und unpolitisch sie auch immer erscheinen mögen – das Fundament „freiheitlicher" Demokratien, weil ohne das implizite bzw. zu implementierende Ideal gleichberechtigter Kommunikation die (politische) „Praxis der Freiheit" nicht möglich ist. Entfällt die *Möglichkeit* dieser Praxis, gibt es keinen prinzipiellen Grund, nicht-demokratische Staatsformen abzulehnen. Die „subjektive Seite der Politik", um hier einen Term von Meyer (a.a.O.) wieder aufzunehmen, darf selber „apolitisch" sein – ja, sie kann unter mehr oder weniger stabilen massendemokratischen Verhältnissen gar nicht anders als größtenteils apolitisch sein –, sie kann aber mehr oder weniger ausgeprägt „demokratisch" sein. Politische Tugenden (in dem oben erläuterten exklusiven Sinne) bilden in günstigen Zeiten die unmittelbare subjektive Seite von Politik; weniger unmittelbar, aber nicht weniger bedeutsam, wird die subjektive Seite von Politik in den lebensweltlichen Kommunikationen repräsentiert, in welchen das Ideal der Gleichberechtigung Wirklichkeit erhält. Ohne dieses nur scheinbar

147 Vgl. zur Verteilung postkonventioneller Kompetenzen z.B. Oser & Althof (1992).

periphere Ethos kann Demokratie als politisches System auf Dauer nicht bestehen; Massendemokratien sind auf das Kommunikationsethos der „Massen" angewiesen. Die geringen politischen Tugenden und die politische Abstinenz der „Massen" zu beklagen, kommt aber nur einer elitären Selbststilisierung gleich. Glücklich kann sich wähnen, wer dieser Klage öffentlich frönen kann und in einem Raum und zu einer Zeit lebt, in welchen die große Mehrheit keinen akuten Anlaß für ein aktiv politisches Leben erkennt. Unglücklich kann sich wähnen, wer in einem Raum und in einer Zeit leben muß, in welchen das Ideal gleichberechtigter Teilnahme, gleichberechtigter Kommunikation mit Füßen getreten wird. Es sind nicht-politische Kompetenzen, welche politischen Kompetenzen ermöglichen; es sind apolitischen Tugenden, welche die politische Tugend ermöglichen, nicht umgekehrt. So unaufgeklärt sind die „Massen" demokratischer Massengesellschaften (und demokratischer Lebensformen) nicht, daß sie darüber belehrt werden müßten, doch politisch aktiver zu sein. Das sogenannte Leben bildet nicht einen Gegensatz zur Politik, sondern ist deren Voraussetzung.

5. Zum moralphilosophischen Hintergrund

„Some of the Great Goods cannot live together.
That is a conceptual truth. We are doomed to
choose, and every choice may entail
an irreperable loss"
Isaiah Berlin (1991, S. 13)

„Il me semble impossible de choisir entre
les *libéraux* et les *communautariens*"
Alain Touraine (1997, S. 174)

Demokratie als Staats- und Lebensform ist auch unter modernen Bedingungen unausweichlich *zugleich* auf Komponenten des Gesellschaftlichen und des Gemeinschaftlichen verwiesen. Die auf Ferdinand Tönnies zurückgehende theoretische Unterscheidung zwischen *emotional geprägten* Gemeinschaften und *rational begründeten* Gesellschaften (Rehberg 1993) zeigt sich auf der empirischen Ebene demokratischer Kollektive als problematisch, insofern als das Individuum immer beiden Lebensbereichen verhaftet bleibt und empirisch weiterhin – wenn nicht verstärkt – als unklar bezeichnet werden darf, durch wieviel Emotionalität rational begründete Gesellschaften bzw. durch wieviel Rationalität emotionale Gemeinschaften gekennzeichnet sind (vgl. Nef 1997). In der Rousseauschen Terminologie kann gefragt werden, wie diskret kategorial sich der Citoyen und die Citoyenne, die sich „tugendhaft" mit den Anliegen der Gemeinschaft identifizieren und in dieser praktisch wirksam sein wollen, von der „Bourgeoise" und dem „Bourgeois" als NutznießerInnen staatlicher Infrastruktur und Ordnungsgarantie, und primär kalkulierenden Privatpersonen, wirklich trennen lassen. Es scheint auf der Hand zu liegen, daß in modernen Massendemokratien beide Formen politischer Zugehörigkeit möglich und auch nötig sind; eine Gesellschaft von „atomisierten Privatpersonen" scheint unter demokratischer Wertperspektive ebenso wenig wünschenswert (und empirisch plausibel) wie eine als Großgemeinschaft konzipierte Gesellschaft, welche die Privatperson auf emotionale Zugehörigkeit (d.h. Angehörigkeit; vgl. 4.1.2.2) *verpflichten* will. Meyer ist zuzustimmen, wenn er diese Optionen im Extremfall wie folgt beschreibt: „... der Versuch, gemeinsame Formen sittlichen Lebens unter modernen Verhältnissen zu erzwingen, endet im Totalitarismus. Und der Versuch, die Gesellschaft ohne Gemeinschaftsidee zusammenzuhalten, die allein Selbstschätzung durch Anerkennung ermöglicht, treibt in die soziale Anomie" (1994, S. 87). Der versöhnende Gedanke, wonach eine moderne Demokratie weder die „VollbürgerIn" noch die ausschließliche „Privatperson" favorisieren bzw. anstreben soll, sondern dem Individuum die Rolle als „Privat-BürgerIn" bzw. „BürgerIn-Privatperson" zuzuschreiben habe (vgl. Thürer 1997), ist gewiß nicht falsch, sofern die damit einhergehenden empirischen und normativen Prämissen wenigstens beleuchtet werden. Diese sind allerdings weder einfach zu bestimmen noch wertneutral zu diskutieren. Damit deutet sich an, daß „schöne" Lösungen dieser Verhältnisbestimmung schnell auch eine gewisse „Seichtigkeit" aufweisen müssen, und daß unschöne „Lösungen", welche primär in einer Problembestimmung besteht, die auf Widersprüche und Aporien verweist,

die soziale Wirklichkeit und den normativen Hintergrund angemessener zu beschreiben scheinen.
Die folgenden Erläuterungen verstehen sich denn auch ganz in diesem Sinn. Sie fokussieren zunächst Fragen, die unter dem Stichwort „Kommunitarismusdebatte" diskutiert worden sind (und immer noch diskutiert werden), nämlich in welcher Beziehung das (gemeinschaftlich) Gute zum (gesellschaftlich) Gerechten steht (5.1). Diese liberalismuskritischen Fragen werden ihrerseits in mancher Hinsicht davon geprägt, wie die Person bzw. das Selbst gesehen wird, welche(s) letztlich als Instanz fungiert, von welcher aus sich die Plausibilität der einen oder der anderen Position abschätzen läßt (5.2). Schließlich sollen die behandelten Punkte und bezogenen Positionen, welche sich stark an Postulate und Unterscheidungen von Charles Taylor anlehnen, mit der Frage nach einer tragischen Kollision zwischen den modernen Idealen der Autonomie und der Authentizität weiter expliziert und abgerundet werden (5.3). Der „Sinn" bzw. die argumentative Funktion dieses Kapitels liegt in der Erläuterung des moralphilosophischen Hintergrunds, vor welchem die in den anschließenden Kapiteln vorgebrachten bildungstheoretischen und erziehungstheoretischen Erörterungen verständlich gemacht werden sollen. Ohne die Explikation eines solchen Hintergrundes besteht die Gefahr, daß sich Konzeptionen zur demokratischen Bildung und Erziehung darin verkennen, dort zu eindeutig zu sein und zu klare Antworten zu geben, wo die Menschen der Spätmoderne große Zweifel und Ambivalenz hegen und empfinden. Die Pflege des Zweifels und der Ambivalenz ist spätmodern jedoch – wie weiter unten noch plausibel zu machen ist – zentrales Element der demokratischen „Gesinnung".

5.1 Liberale Demokratie – gute Polis: Das Gerechte und das Gute

Mit dem Begriff „Kommunitarismusdebatte" wurde bzw. wird seit den 80er Jahren eine vielschichtige Diskussion zwischen zwei in Wirklichkeit äußerst heterogenen philosophischen bzw. politischen „Lagern" bezeichnet, deren Exponenten auf der einen Seite – dem „liberalen" Lager – zur Hauptsache aus den Autoren Ronald Dworkin, Thomas Nagel, John Rawls und Bruce Ackerman bestehen, und auf der Gegenseite – im Lager der sogenannten „Kommunitaristen" – primär aus Michael Sanders, Charles Taylor, Alasdair MacIntyre und Michael Walzer (vgl. Honneth 1995, S. 7)[148]. Im Zentrum dieser Diskussion steht die Frage nach den moralischen Grundlagen moderner demokratischer Gesellschaften, man könnte auch sagen die Frage danach, was westliche Gesellschaften heutigen Typus noch „zusammenhält". Es liegt in der Natur der Sache, daß eine Debatte, die aus ihren akademischen Grenzen in politische Arenen tritt, dazu verführt, die Unterschiede *zwischen* den opponierenden „Teams", wie Taylor (1995a, S. 103) sie bezeichnet, zu überschätzen und jene *innerhalb* der Teams zu unterschätzen. Die Uneindeutigkeit der Positionen wird auch damit noch vergrößert, als

[148] Die „Kommunitarismusdebatte" ist im Grunde so alt wie das moderne Aufklärungsprojekt. Sehr ähnliche Fragestellungen und Diskussionen lassen sich seit der 1783 ins Leben gerufenen Debatte um die Frage der Aufklärung feststellen, deren Geburt schon von Anfang an von Kritik begleitet worden ist. Die historisch belegbare *Gleichzeitigkeit* von Moderne und Modernekritik ist für den vorliegenden Zusammenhang von einiger Bedeutung. Die Debatte zwischen Aufklärung und Romantik hätte auch an ihren Vätern – Kant, Mendelssohn, Hamann, Rehberg, Novalis, Herder, Lessing u.a. aufgezeigt werden können.

in dieser Auseinandersetzung ontologische, normative, soziologische, politiktheoretische und hermeneutisch-moraltheo-retische Argumente zusammenkommen (vgl. Forst 1995, S. 182). Allerdings ist die Heterogenität innerhalb der Lager wiederum auch nicht so groß, daß keine prinzipiellen Differenzen zwischen den Lagern markiert werden könnten. Diese im folgenden erläuterten Streitigkeiten sind von fundamentaler Bedeutung für das Verständnis einer spätmodernen demokratischen Bildung und Erziehung, da sie die Frage betreffen, in welchem Sinne und allenfalls in welchem Grad eine gemeinsame Bindung „an übergreifende Werte, also an eine kulturelle Gemeinschaft oder Lebensform" notwendig ist, damit die „Funktionsfähigkeit einer modernen Demokratie" noch gewährleistet werden kann (vgl. Honneth, a.a.O., S. 16). In einem spezielleren Sinn muß die Debatte für den vorliegenden Kontext deshalb interessieren, weil in ihr die Frage diskutiert wird, ob Demokratie an eine bestimmte Idee des Guten gebunden ist, ob in ihr dann und deshalb eine „Politik des guten Lebens" (Brumlik & Brunkhorst 1993, S. 13) nötig ist und gefördert werden sollte, oder ob Visionen des guten Lebens in modernen Gesellschaften, sofern sie demokratisch sein wollen, *notwendigerweise* in das Privatindividuum verbannt werden müssen. Die Beantwortung dieser Frage müßte Konsequenzen auf mehreren Ebenen der institutionalisierten Erziehung haben – die Ignorierung der Frage meint aber ihre implizite, unreflektierte Beantwortung, insbesondere was die Bedeutung der „Gemeinschaft" in der demokratischen Erziehung betrifft.

5.1.1 Die Streitpunkte der Kommunitarismusdebatte

Rainer Forst (1995) hat vier Ebenen unterschieden, nach denen die Streitpunkte der Debatte analysiert werden können. Diese Ebenen sind allerdings inhaltlich miteinander verbunden, aber nicht so, daß eine Position auf der einen eine logisch-notwendige Konsequenz auf der anderen bedingen würde. Die Ebenen betreffen (a) die Konstitution des Selbst, namentlich die Kritik am sogenannten atomistischen Personenbegriff der liberalen Theorie, (b) die Frage nach dem Vorrang individueller Rechte vor gemeinschaftlichen Konzeptionen des Guten, d.h. die Frage, inwiefern Gerechtigkeitsprinzipien ethisch neutral sein können, (c) die Frage, wie die Staatsbürgerschaft („citizenship") zu verstehen ist, und (d) die Frage nach der Möglichkeit und die Begründung einer universalistischen, formal-prozeduralistischen Gerechtigkeitstheorie, d.h. den Streit zwischen Universalismus und Kontextualismus (S. 182). Nach einer scheinbar gröberen Unterscheidung, die Taylor (1995a) vornimmt, müssen in dieser Debatte ontologische Fragen von Fragen der Parteinahme getrennt werden (S. 103f.). Ontologische Fragen beziehen sich auf „Faktoren, die man als bestimmend ansieht, um das soziale Leben zu erklären" (S. 103), und Fragen der Parteinahme auf den „moralischen Standpunkt oder die Politik, die man vertritt" (S. 104). In diesem Sinn können – mit gewissen Vorbehalten – die (Frage-)Ebenen (a) und (c) bei Forst als ontologische Fragen nach Taylor und die Ebenen (b) und (d) als Fragen der moralisch-politischen Parteinahme interpretiert werden. Eine bestimmte ontologische Position zu vertreten, etwa eine extrem atomistische oder eine extrem holistische Sicht, heißt nach Taylor nicht, für etwas Bestimmtes einzutreten, „doch hilft die ontologische Position (....), die Optionen zu definieren, für die man sinnvollerweise eintreten" könne, deshalb seien ontologische Thesen weit davon entfernt, „unschuldig zu sein" (a.a.O., S. 105). Im fol-

genden seien – exemplarisch – einige Argumentationslinien zu den vier Bereichen gezeichnet.

ad a) Konstitution des Selbst. Innerhalb des „kommunitaristischen Lagers" gibt es Vertreter, die einen mehr oder weniger eindimensionalen Zusammenhang zwischen Atomismus und Liberalismus sehen (etwa Sandel) und solche, welche diesen bestreiten (etwa Taylor). Der Atomismusvorwurf zielt auf den Kern liberal-politischer und liberal-moralischer Theorie, nämlich das präferierte Menschenbild. Nach dieser Kritik sind kantische Gerechtigkeitstheorien im Sinne Rawls oder Habermas' deshalb zu verwerfen, weil sie kontextlose (Entscheidungs-)Subjekte voraussetzen würden, ungebundene Selbste, die weder gemeinschaftlich konstituiert noch durch Werte, Auffassungen des Guten und soziale Bindungen definiert sind. Die zentrale These gegen Rawls *Theorie der Gerechtigkeit* (1971) lautet bei Sandel, daß es keine kontextlose Subjekte geben könne und deshalb auch keine kontextlose Moral (1995). „Nur wenn meine Identität nie an meine augenblicklichen Ziele und Interessen gebunden ist, kann ich mich als freien, unabhängigen und zum Wählen befähigten Akteur verstehen" (S. 25). Diesen Akteur, und das ist eine mögliche ontologische Position, gibt es nach Sandel nicht. Auf der anderen Seite, und darauf verweist Forst (a.a.O., S. 185ff.) in seiner Diskussion von Antworten auf Sandels Kritik, muß sich Sandel den Vorwurf gefallen lassen, daß dessen eigene Personen- und Gemeinschaftskonzeption unklar bleibt. Zwar unterscheidet Sandel (1982) ein (bloß) „situiertes" von einem „radikal situierten Selbst", welches keine Möglichkeit hätte, sich zu seiner Identität in ein Verhältnis zu setzen, doch die Kriterien und Möglichkeiten distanzierender Reflexion bleiben bei ihm unklar (Forst, ebd.). Zu recht fragt Frost: „Wie kann ein Selbst, das seine Identität innerhalb eines 'umfassenden' gemeinschaftlichen Subjekts findet, diese (...) Distanzierung vornehmen, ohne seine Identität zu verlieren?" (S. 185f.)[149]. Die Vertreter einer liberalistischen Position können dem Atomismusvorwurf gute Argumente entgegenhalten. Die „rationale Autonomie", die den Parteien bei Rawls im „Urzustand" unter dem „Schleier des Nichtwissens" bzw. bei Habermas den DiskursteilnehmerInnen in der „idealen Sprechsituation" zugeschrieben wird, sei nicht als Beschreibung eines anthropologisch oder metaphysisch begründeten Personenbegriffs zu verstehen, sondern vielmehr Ausdruck eines (normativen) Begriffs moralisch-politischer Natur, welcher im Grunde nur den Vorrang des Vernünftigen in Prozessen moralischer Rechtfertigung anzeige und deshalb auf einer anderen Ebene angesiedelt werden müsse als Personenbeschreibungen oder Konzeptionen des Selbst (vgl. dazu Forst, a.a.O., S. 186f.). Eine solche Gegenargumentation impliziert – in liberaler Manier – die Gültigkeit der strikten Unterscheidung von ethischen, moralischen und rechtlichen Kontexten. Während es, Forst zufolge, in rechtlichen und moralischen Kontexten „um die Frage des richtigen Handelns nach allgemein gültigen Normen" (auf eine politische Gemeinschaft begrenzt bzw. moralisch-universell gültig) gehe, seien ethische Kontexte Antworten auf Fragen gewidmet, „die es einem Selbst ermöglichen, sein eigenes Leben in einer Weise zu leben, die es bejahen kann" (Forst, a.a.O., S. 188). Ein politisch-moralischer Begriff von Autonomie sei so vom atomistischen Selbst strikte zu trennen. Doch diese liberale Argumentation mag aus kommunitaristischer Sicht kaum überzeugen, da sich Ethik,

[149] Hier kommt möglicherweise eine eindimensionale Personenkonzeption zum Vorschein, welche spätestens mit G.H. Mead (1934) hätte ad acta gelegt werden können.

Recht und Moral nicht so strikte trennen ließen. Vielmehr wird aus dieser Perspektive behauptet, daß Konzeptionen des Guten bzw. des guten Lebens die Bereiche des Rechts und der Moral durchdringen bzw. vorrangig notwendig sind, und daß solche Auffassungen des Guten *vor* jeder möglichen Einsicht in moralisch-universelle Prinzipien in der je spezifischen Gemeinschaft, in welcher der Mensch aufwächst, erworben werden.

ad b) Vorrang des Guten. Die Problematik der Frage, ob das Gute eine Vorrangstellung gegenüber dem Gerechten beanspruchen könne, wird mit Referenz auf das Werk von Charles Taylor noch eingehender diskutiert (vgl. 5.1.2). An dieser Stelle sollen einige Bemerkungen genügen. Die Frage, ob Gerechtigkeitsprinzipien inhaltlich neutral sein können, zielt, wie es Forst ausspricht, „ins Herz liberaler Theorien, denn es gehört zu den Grundüberzeugungen einer jeden liberalen Theorie, daß Prinzipien gleicher bürgerlicher Rechte und gleicher sozialer Chancen (wie auch immer konkret interpretiert) gegenüber individuellen Glaubensüberzeugungen und Lebensweisen tolerant sein müssen" (a.a.O., S. 189). Da der Liberalismus eine Reaktion auf den Zusammenbruch eines „einheitlichen normativ geordneten Universums" gewesen sei, namentlich auf die Trennung von Kirche und Staat, geht es weniger um *ethische* als um *politische* Werte, die im Zentrum stehen würden, nämlich „persönliche Freiheit, gesellschaftlicher Pluralismus und politischer Konstitutionalismus" (ebd.). Ethische Fragen, also Fragen nach dem guten Leben, gehören danach nicht auf die politische Agenda des liberalen Staates, und politische Prinzipien müssen neutral begründet werden, als „modus vivendi" zwischen inkompatiblen Konzeptionen des Guten (S. 190). Die liberale Trennung zwischen öffentlicher und privater Sphäre (welche antiken Ursprungs ist) führt in dieser Perspektive zu Prinzipien, die allgemein anerkannt werden können müssen – also „öffentlich gültigen" Prinzipien – und Auffassungen des Guten, die dem Bereich des Privaten zugeordnet werden und sich dort gewissermaßen stillhalten sollen (da diese Auffassungen keine öffentliche Übereinstimmung erlauben oder erreichen könnten). Die analytische Trennung von Mensch und BürgerIn führt zur Idee, daß das Recht auf ein Leben nach *eigenen* Überzeugungen den Vorrang gegenüber Wahrheitsansprüchen *bestimmter* (Glaubens-)Überzeugungen beanspruchen kann. Persönliche Wahrheiten müssen gegenüber moralischen Wahrheiten in den Hintergrund treten, da als moralische Wahrheiten nur solche gelten, welche – als Norm materialisiert – vernünftigerweise allgemein akzeptiert werden können (vgl. dazu die Ausführungen bei Forst, a.a.O., S. 190f.). „Liberale Gesellschaften", so Forst an gleicher Stelle, „muten ihren Bürgern nicht zu, ihre ethischen Überzeugungen in allen Hinsichten in Frage zu stellen, doch sie fordern von ihnen, sie nicht anderen verbindlich vorzuschreiben, welche diese Überzeugungen nicht teilen" (S. 191). Eine liberale Theorie der Moral muß deshalb für sich in Anspruch nehmen, daß sie dieses Prinzip *neutral* rechtfertigen kann, so also, daß daraus für *alle* TeilnehmerInnen einer liberalen Gesellschaft eine moralische Verpflichtung besteht, dieses Prinzip – wenn nicht „aus Achtung", so doch „pflichtgemäß", um es mit Kant (1981) zu sagen – zu akzeptieren. Die kommunitaristische Kritik bezweifelt nun entschieden die Möglichkeit einer „neutralen Rechtfertigung" eines solchen liberalen Prinzips, welches *moralisch* verpflichtet, weil sie hinter einer solchen Rhetorik eine spezifische, überaus nicht der Verallgemeinerung fähige ethische Konzeption des Guten vermutet. Kurz, kommunitaristische Kritik verneint die Möglichkeit inhaltlich neutraler Gerechtigkeitsvorstellungen liberaler Moraltheorien

diskursethischer oder jegwelcher verfahrensethischer Art. Die Frage, die insbesondere Taylor stellt, ist jene nach der Existenzmöglichkeit von politischen Gemeinschaften, welche nur aus „Rechtspersonen" und nicht aus „BürgerInnen" bestehen würden, die Frage also, ob eine politische Gemeinschaft ohne gesamtgesellschaftliche Auffassung des Guten, welche sie integriert, überhaupt bestehen kann (vgl. Forst, a.a.O., S. 196; dazu ausführlich Punkt 5.1.2).

ad c) Staatsbürgerschaft. Wie Forst richtig bemerkt, kehrt die Kritik des Atomismus und des Vorrangs individueller Rechte auf der Ebene der Frage nach dem „Ethos" politischer Gemeinschaften wieder, also der Frage nach der Bedeutung der Staatsbürgerschaft (a.a.O., S. 197). Verallgemeinernd läßt sich die kommunitaristische Kritik am Liberalismus so zusammenfassen, daß unter liberalistischer Perspektive nicht angemessen erklärt werden könne, ob und welche ethischen Gemeinsamkeiten unter den BürgerInnen einer Gesellschaft vorhanden sein müssen, damit in dieser eine gemeinwohlorientierte Politik realisiert werden kann. „Gemeinsam ist (...) allen Kritiken, daß liberale Gesellschaften unter einem Verlust an individueller und kollektiver Gemeinwohlorientierung leiden und daß dies, wie Tocqueville bemerkte, eine Gefahr für den Erhalt der Demokratie darstellt" (Forst, ebd.). In diesem Sinne darf die kommunitaristische Kritik durchaus mit jener Platons in Verbindung gebracht werden (vgl. 3.1.1), denn in frappanter Analogie scheint der liberale Staat aus kommunitaristischer Perspektive (wie für Platon die Demokratie überhaupt) jenes „ungebundene Selbst" zu fördern, welches schließlich als Bürger „entmächtigt" und als Subjekt „verschlingt" wird, zu dessen Schutz er einst angetreten ist (vgl. Forst, ebd.): die „Kinder der (neo-)liberalen Freiheit", um hier den prekären Begriff Becks gegen seinen Autoren „auszudeutschen" (vgl. 1.3.2), vernichten danach gegen ihre Absicht – und insofern „tragisch" (vgl. 5.3) die Möglichkeit ihrer Freiheit.
Es ist Forst (a.a.O.) anzurechnen, vier „idealtypische Modelle" postuliert zu haben, mit welchen die Ideen zur Bedeutung der Staatsbürgerschaft liberalistischer und kommunitaristischer Provenienz schematisiert werden können. Die liberalen Vorstellungen nennt er „modus vivendi" und „übergreifender Konsens", die kommunitaristischen „substantialistisch" und „republikanisch" (S. 197).
Nach dem liberalistischen „*modus vivendi*" – Forst sieht diese Vorstellung bei Larmore (vgl. 1995) vollzogen – wird die benannte strikte Trennung zwischen politischem „citoyen" und ethischem „homme" vorgenommen. Die Legitimation politischer Institutionen ist danach „auf den kleinsten gemeinsamen Nenner beschränkt, auf den sich die Bürger einer pluralistischen Gesellschaft einigen können" (S. 198). Ethische Fragen des Guten haben keine politische Wirksamkeit, sondern werden dem Privaten zugeordnet. Die gemeinsamen (und anzuerkennenden) Prinzipien sind „lediglich" (?) Verfahrensregeln rationaler Argumentation und gegenseitigen Respekts (Larmore, a.a.O., S. 141-149).
Nach der liberalen Auffassung des „*übergreifenden Konsens*", welche Forst an Rawls (1995) exemplifiziert, sind die Prinzipien politischer Gemeinschaften so allgemein zu halten, daß sie mit einer Pluralität ethischer Konzeptionen des Guten „vereinbar" sind. Eine solche Auffassung mache stärkere Annahmen über die Gemeinsamkeiten unter den BürgerInnen (S. 198). Im Sinne Rawls bezieht sich der „übergreifende Konsens" – ein „Konsens, in dem (...) unterschiedliche und sogar einander widerstreitende Lehren die gemeinsame öffentliche Grundlage politischer Ordnung bejahen" (Rawls, a.a.O., S. 60) – nicht auf seine theoretische *Begründung*, sondern auf dessen unmittelbare Einsichtigkeit in bezug auf die Aspekte der sozialen Stabilität und der gesellschaftlichen Integration. Der Staat fungiert danach nicht bloß als Instrument, sondern als „soziales Gut", und das politische Leben ist nicht die einzige Verwirklichungsquelle des guten Lebens der BürgerInnen, aber diese müssen – als Mitglieder eines liberalen Staates – auch gewisse „politische Tugenden" vorweisen, namentlich soziale Kooperation, gegenseitige Toleranz und ein Sinn für Gerechtigkeit (a.a.O., S. 45ff.; Forst, a.a.O. 198f.). Für Kommunitaristen sei aber auch dieses Modell noch „zu schwach, um soziale Stabilität, politische Legitimation und Staatsbürgerschaft zu erklären" (Forst, ebd.). Danach erfolge soziale Integration nicht über abstrakte Prinzipien, sondern durch ein gemeinsames „Ethos", eine gemeinsame Lebensweise; und politische Legitimation benötige einen stärkeren Begriff der Partizipation (der BürgerInnen mit dem Gemeinwohl) und Bürgerschaft „die Mitgliedschaft in einer kulturell integrierten Gemeinschaft" (ebd.).
Zwei Auffassungen innerhalb dieser Kritik werden unterschieden. Für die aristotelische oder „*substantialistische*" Position, welche Forst in MacIntyre (1995) und mit Vorbehalten auch in Sandel (1995) vertreten sieht, steht die „Polis" im Zentrum des „tugendhaften und guten Lebens der Bürger, die durch ein Band ziviler Freundschaft verbunden ist. Die politische Gemeinschaft hat in diesem Sinne Familiencharakter" (Forst, ebd.). Diese Position hebt die Identifikation von BürgerIn und Gemeinwesen in einem „vorpolitischen Ganzen" hervor. So könnte Patriotismus, das „Einstehen des Einzelnen für die Gemeinschaft, als höchste Tugend" (ebd.) begriffen werden (vgl. MacIntyre, a.a.O.). Einem substantialistischen Kommunitarismus ist die Gemeinschaft ein „sittliches Ganzes", in welchem die Einzelnen „aufgehoben" sind (ebd.). Dieser – politisch konservative – Kommunitarismus kritisiert den Verlust der „Tugend" in modernen Gesellschaften und die Ersetzung des Begriffs der Tugend durch jenen einer – anonymen – „Moralität".
Nach Forst können Taylor und auch Walzer einem „*republikanischen*" Kommunitarismus zugeordnet werden, wobei Taylor gewissermaßen starke substantialistische Anleihen mache. Nach Taylor ist Patriotismus ein Zeichen der Identifikation des Individuums mit der Gemeinschaft, bedeutet aber mehr als die Übereinstimmung mit moralischen Prinzipien einer solchen, nämlich ein Gefühl und Selbstverständnis „ethischer Zugehörigkeit" (Forst, a.a.O., S. 200). Gegenüber dem Gesellschaftsmodell individueller Rechte, in welchem die Aktivität und Würde der BürgerInnen darin gesehen würden, daß sie ihre Rechte durchsetzen und möglicherweise vor Gericht einklagen, sieht er sich dem Bürgerideal klassisch-republikanischer Tradition verpflichtet, wonach das Leben als aktive(r) BürgerIn im Sinne des Gemeinwohls selbst Teil des guten Lebens darstellt (ebd.). Im Unterschied zu Taylor kritisiert Walzer (vgl. 1995) nicht nur stärker die substantialistische Version des Kommunitarismus, sondern betont auch viel stärker – republikanisch – die politische Bedeutung der Bürgerschaft im Unterschied zur kulturellen, welche dazu verleite, gerade in pluralistischen Gesellschaften falsche (kulturelle) Homogenitäten zu behaupten. Walzer zufolge ist adäquater von „pluraler Bürgerschaft" zu sprechen. Doch je mehr dieser einleuchtende Punkt argumentativ beansprucht wird, desto weniger plausibel scheint es, kommunitaristisch die (immer mehr vermeintliche) „Basis eines 'gemeinsamen Verständnisses'" zu betonen, ohne dabei – wenigstens implizit – auf allgemeine moralische Prinzipien zu verweisen, welche eher liberalistisch als kommunitaristisch anmuten (vgl. Forst, a.a.O., S. 203).

Am Beispiel der Staatsbürgerschaft zeigt sich die politische Relevanz der kommunitaristischen Debatte besonders deutlich, weil ein ausgeprägter Liberalismus bezüglich den *speziellen* moralisch-rechtlichen Verpflichtungen der BürgerInnen eines Staates nicht mit Rekurs auf die Nation, aber auch nicht auf den Staat argumentieren kann, sondern gewissermaßen zum „Kosmopolitismus gezwungen" ist, ein extremer Kommunitarismus auf der anderen Seite aber dazu tendiert, gegenüber fragwürdigen nationalistischen Erscheinungen blauäugig zu sein[150].

Natürlich gibt es (auch im deutschsprachigen Diskurs) wichtige Ausnahmen, die darauf verweisen, daß Nationalismus und Fundamentalismus nicht das Gleiche sind, und daß sich Nationalismus, so Habermas, wie im Falle der Französischen Revolution, sogar „mit den universalistischen Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaates" verbünden könne, „damals waren Nationalismus und Republikanismus Zwillinge" (1993, S. 176). Die Frage, die wenigstens in der angelsächsischen Kommunitarismusdebatte heftig diskutiert wird, lautet nichtsdestotrotz, ob wir als Mitglieder bestimmter Gemeinschaften, Ethnien, Kulturen, Nationen etc. *spezielle moralische* Verpflichtungen gegenüber den Mitgliedern eben dieser Verbände haben, Verpflichtungen also, welche in dilemmatischen Situationen verlangen, uns für die Mitglieder „unserer Gruppe" auf Kosten der Beteiligten außerhalb dieser zu entscheiden. Diese Frage ist brisant, aber berechtigt[151]. Unter der Kohlberg-Perspektive könnte diese Frage u.U. als Ausdruck von Stufe-3-Denken gedeutet werden (konventionelles Denken mit Orientierung an der Gruppe). Aber eine solche Beurteilung aus der Perspektive einer liberal-universalistischen Gerechtigkeitstheorie würde es sich zu einfach machen. Denn allein schon die Praxis real-existierender liberaler Demokratien – ganz deutlich an Fragen zu Immigrationsbestimmungen (vgl. Tamir 1993), die sich im Grunde als Fragen einer distributiven Gerechtigkeit entpuppen (vgl. Weinstock 1996) – scheint adäquater unter Prämissen partikularistischer Moralen verstanden werden zu können. Eine konsequent liberale Demokratie dürfte keine partikuläre moralisch-politische Praxis zulassen oder dulden. Damit würde sie jedoch u.U. wesentliche Gefühle der Zusammengehörigkeit verletzen, welche sie selber für die Sicherung ihrer Existenz bis zu einem gewissen Grad in Anspruch nehmen muß. Aus der Tatsache, daß auch liberale Demokratien etwa in Fragen der Einwanderung u.U. eine stark partikularistische *Praxis* pflegen, die man sogar als „nationalistisch" bezeichnen kann (vgl. Lichtenberg 1996), gewinnt man jedoch keine guten Argumente gegen liberale Theorie, u.a. weil dies einem Sein-Sollen-Fehler gleichkäme.

150 In diesem Punkt – der Toleranz gegenüber nationalistischer Argumentation – unterscheiden sich die deutschsprachige und die englischsprachige Diskussion allerdings gewaltig. Die im deutschsprachigen Diskurs eher einseitige Beurteilung des Kommunitarismus als politisch konservativ kann m.E. nur als Ausdruck der bekannten Geschichte eines „Begriffsmißbrauchs" gedeutet werden, durch welchen sich vom positiv konnotierten Gebrauch der Begriffe wie „Heimat", „Gemeinschaft", „Tugend", „Patriotismus", „Nationalismus" u.a.m. scheinbar eindeutig auf politische Vorstellungen schließen läßt. Ganz offensichtlich ist dies außerhalb deutschsprachiger Diskurse nicht so klar. Vgl. etwa David Millers *On Nationality* (1995), Yael Tamirs *Liberal Nationalism* (1993), McKim und McMahans *The Morality of Nationalism* (1997).

151 Vgl. etwa Goodin, *What is so special about our fellow citizen?* (1988); Mason, *Special obligations to compatriots* (1997); Simmons, *Associative political obligations* (1996); Waldron, *Special ties and natural duties* (1995); Weinstock, *Is there a moral case for nationalism?* (1996).

ad d) Universalismus-Kontextualismus. Die vierte „Station" der Debatte wird von Forst (a.a.O.) in der Gegenüberstellung „Universalismus versus Kontextualismus" gesehen (S. 203-212). Mit gutem Grund kommt er eingangs auf die Spannung zwischen „Wahrheit" und „Demokratie" zu sprechen, deren theoretische Bearbeitung mit Platon ihren Ausgang fand (vgl. 3.1.1): „Die philosophische Wahrheit," schreibt er, „die von außerhalb der platonischen Höhle auf die politische Wirklichkeit blickt, ist von dieser zu losgelöst, zu weit entfernt, um dieser konkreten Wirklichkeit 'gerecht' zu werden" (S. 203). Liberale Theorie muß einen „neutralen" und „objektiven" (bzw. wenigstens objektivitätsanalogen) moralischen Universalismus für sich beanspruchen. Die kommunitaristische Kritik an zeitgenössischen Begründungsprogrammen universalistisch-prozeduralistischer Gerechtigkeitstheorien setzt aber in der Regel am hypothetischen Charakter der zur Begründung herangezogenen Entscheidungssituationen „liberaler Gedankenexperimente" an, sei dies der „Urzustand" und das Kriterium des „Schleier des Nichtwissens" bei Rawls (1971/1975) oder die „ideale Sprechsituation" bei Habermas (1981, 1983, 1986, 1991). Forst (a.a.O.) erläutert die kommunitaristische Kritik, die er übrigens nicht teilt, an zwei „Impulsen": aus einer demokratisch-normativen Sicht wird – quasi gegen Platon – der „einsame" Wahrheitsbesitz (bzw. Wahrheitsanspruch) der hypothetischen EntscheidungsteilnehmerInnen als undemokratisch kritisiert, da diese Prinzipien festlegen würden, welche schließlich für alle verbindlich sind, und aus der kontextualistischen Sicht wird, wie erwähnt, kritisiert, daß diese kontextlosen Subjekte keiner Wirklichkeit angehören würden und entsprechende Gedankenexperimente demzufolge keine plausible Basis für universalistische Moralprinzipien abgeben könnten (vgl. 204). Gegen Habermas müßte aber eher die Möglichkeit der Kompetenz radikaler Dekontextualisierung von DiskursteilnehmerInnen kritisiert werden, was ein moderaterer Einwand darstellt. Diese und andere bekannte Kritik an den beiden vielleicht gewichtigsten universalistischen Moraltheorien der Gegenwart sei jedoch an dieser Stelle nicht weiter diskutiert[152]. Allgemein läßt sich jedoch sagen, daß die zentrale Frage der Debatte darin besteht, wie Kultur und Tradition gegenüber Gerechtigkeitsprinzipien zu gewichten seien (vgl. 5.1.2). Aus liberaler Sicht neigt man dazu, die moralische Bedeutung der Teilnahme an Gemeinschaften zu unterschätzen, aus kommunitaristischer Sicht aber dazu, die Moral der Gemeinschaft und implizite Gerechtigkeitsvorstellungen zu überschätzen, etwa dadurch, daß Gemeinschaften viel zu harmonisch im Sinne wechselseitiger Fürsorge gesehen werden. Aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht, wie sie weiter unten noch ausgebreitet werden soll (vgl. Kp. 8 & 9), gestalten sich die Fragen jedoch anders und nicht in der prinzipiellen Art und Weise, wie Gemeinschaft gegen Gerechtigkeit bzw. umgekehrt in der Kommunitarismusdebatte mitunter abgehandelt werden. Eine solche Sicht hat m.E. gar keine andere Wahl, als beiden Perspektiven in zentralen Punkten recht geben zu müssen[153]. In anderen Worten ließe sich dann sagen, daß die theoretisch bisher nicht über-

152 Vgl. dazu z.B. Cortina (1992); Döbert (1992); Höffe (1979, 1981, 1987, 1990); Giegel (1992a&b); Honneth (1986); Kettner (1992a&b); Kuhlmann (1986); Nunner-Winkler (1989); Roderick (1989); Steinvorth (1990); Taylor (1986); Tugendhat (1984, 1992a,b,c&d).

153 Die Frage ist nur, ob ihr dies in einem halbwegs akzeptierbaren „Eklektizismus" gelingt, nur als schwaches Versöhnungsdenken oder aber indem zwei logisch nicht ineinander überführbare Ebenen unterschieden werden, die zwar möglicherweise heterogene, nicht aber logisch widersprüchliche moralische „Sprachspiele" bezeichnen, welche für ein angemessenes Verständnis von demokratischer Bildung und Erziehung gleichzeitig einbezogen werden müssen.

wundene Spannung zwischen Demokratie und (moralischer) Wahrheit ein konstitutives Eingeständnis demokratischer Bildung sein könnte. Allerdings ist das vielleicht zu schön gedacht, denn in einer radikalen und bekannten Vorwurfsvariante, die Taylor (1993a&b) durchspielt, kann der Universalismusanspruch liberaler Moraltheorie selbst nur als Ausdruck eines bestimmten kulturellen Kontextes gesehen werden; Liberalismus ist dann bloß die Spiegelung eines spezifischen Kontextes, d.h. in sich widersprüchlich, „ein Partikularismus unter der Maske des Universellen" (S. 35). Damit wird die Frage angetönt, ob universalistisches Denken sich selbst gegenüber – nämlich gegenüber den kulturellen Bedingungen seiner Entstehung und Aufrechterhaltung – nicht „blind" ist (vgl. 5.1.2 & 5.2.2), ob Universalismus quasi nur *einen* Kontext unter anderen möglichen darstellt.
Es ist jedoch auf eine bestimmte Weise falsch, Rawls oder Habermas als Protagonisten des Dekontextualismus heranzuziehen (anders vielleicht, wenn es um Dworkin geht). Beide Autoren sind sich sehr wohl bewußt, daß die Möglichkeiten ihrer Konzeptionen der Gerechtigkeit von konkreten kulturellen Kontexten abhängen, man kann mit Honneth (1994) auch formulieren, von bestimmten Anerkennungsverhältnissen (vgl. 6.3). Um einen Sinn für Gerechtigkeit zu entwickeln, bedarf es nach Rawls der Situiertheit des Selbst, der speziellen Beziehungen zu anderen, der Liebe und Freundschaft zu anderen und der Erfahrung, daß andere sich für einen sorgen (1971, S. 570ff.). Auf der anderen Seite glaubt er freilich – ganz im Sinne Kohlbergs –, daß die daraus entstehende Gemeinschaftsmoral („morality of association") nur ein Durchgangsstadium der moralischen Entwicklung ist (vgl. a.a.O., S. 475f.). Doch was bedeutet es, den Kontext der Gemeinschaften, an denen man partizipiert und die einen wesentlichen Teil der Identität ausmachen, zu transzendieren? Bedeutet es, sich von seinem Kontext, seiner Situiertheit zu lösen, oder wenigstens zu distanzieren? Bedeutet es, daß die moralische Verpflichtung, die ich gegenüber meiner Gruppe, meiner Gemeinschaft, meiner Ethnie und Kultur nun nicht mehr oder angesichts übergreifender Prinzipien weniger gilt? Bedeutet es – kohlbergianisch gedacht – den Übergang von Gruppenmoral zu legalistischem Denken? Das sind Fragen, die weiter unten interessieren (Kp. 6). Mit Weinstock (1996) kann an dieser Stelle jedoch festgehalten werden, daß was Kommunitaristen von Liberalisten trennt, weniger der Disput über das *Wesen* der Moral ist, als „differing estimations of the human *capacity* for abstraction in moral reasoning, combined with differing assessment as to the extent to which the constitutive plurality of modern societies is to be overcome or accommodated" (S. 91). Auch Habermas verweist immer wieder auf die Bedeutung des Kontexts, wenn er auf die „Lebenswelt" rekurriert (vgl. 1981, I, S. 107f., 369-452), die für eine Annäherung an die „ideale Sprechsituation" *entgegenkommend* sein müsse. Er schreibt: „Die Sprechsituation ist der im Hinblick auf das jeweilige Thema ausgegrenzte Ausschnitt aus einer Lebenswelt, die für die Verständigungsprozesse sowohl einen *Kontext* bildet wie auch *Ressourcen* bereitstellt. Die Lebenswelt bildet einen Horizont und bietet zugleich einen Vorrat an kulturellen Selbstverständlichkeiten, dem die Kommunikationsteilnehmer bei ihren Interpretationsanstrengungen konsensierte Deutungsmuster entnehmen" (1989, S. 348). Liberalistisches Denken kann demzufolge freilich nicht als *Ablehnung* von kontextuellen Gebundenheiten und moralischer Situiertheit charakterisiert werden, sondern als die Idee ihrer *Überwindung*. Damit wird angezeigt, daß liberalistische Moraltheorien *voraussetzungsreicher* sind als kommunitaristische, insbesondere was die moralische Entwicklung und Bildung als Voraussetzungen ihrer Subjekte betrifft. Zusätzlich wird damit

aber auch gesagt, daß der kommunitaristische Fokus auf moralische Identität durch Partizipation in Gemeinschaft (die man gar nicht anders als *moralisch* interpretieren kann, vgl. 5.1.2) unabdingbar ist, wenn universalistische Rechts- und Moralprinzipien überhaupt wirklichkeitstauglich sein oder werden sollen[154].
Mit diesen Überlegungen ist es mitunter schwer einzusehen, warum die Debatte zwischen Liberalisten und Kommunitaristen so fundamentalistische Züge hat annehmen können. Yael Tamir, welche einigen Liberalen besonders prekär partikularistisch zu argumentieren scheint, fragt völlig zurecht: „Why are we so troubled by the idea that charity begins at home? Why is it so morally disturbing to think that we have special relations with our fellow members, and that these relations require us to attend to their needs before we attend to the needs of nonmembers? In short, why are partiality and favouritism so morally worrisome?" (1993, S. 112).

5.1.2 Charles Taylor I: Der Vorrang des Guten vor dem Gerechten

Wie Honneth (1992, S. 310) bemerkt, liegen die theoretischen Voraussetzungen von Taylors Arbeiten zur philosophischen Frage, wie die Idee einer egalitären Gemeinschaft heute politisch noch zu verteidigen ist, in dessen Konzeption der menschlichen Person (vgl. 5.2.2). Dennoch sollen schon an dieser Stelle die Hauptthesen Taylors zur Idee, warum das Gute vor dem Gerechten Vorrangstellung aufweise, vorgestellt werden. Taylors Arbeiten wird im vorliegenden Kontext deshalb relativ großen Raum gewährt, weil sich sein moderater Kommunitarismus für die moralphilosophische Einbettung des Denkens über demokratische Bildung und Erziehung m.E. besonders gut geeignet, welches gegenüber entwicklungstheoretischen Vorstellungen sensu Kohlberg und der impliziten oder expliziten Inanspruchnahme der Möglichkeit und Notwendigkeit postkonventioneller Kompetenzen für demokratische Praxis durch liberale Gerechtigkeitstheorien sensu Apel und Habermas skeptisch ist. Die Arbeiten Taylors zur Konzeption der Person sind als Kritik des neuzeitlichen Individualismus zu verstehen (vgl. 1992, 1996) und weisen schon dadurch eine Affinität zu jener „Politik der Anerkennung" (1993) auf, welche die Voraussetzungen von vertragstheoretischen, utilitaristischen und kantischen Vorstellungen demokratischer Politik nicht teilt. Taylors Arbeiten bieten sich aber auch aus anderen Gründen für die vorliegende Problematik an: nicht nur ist er ein intimer Kenner der klassischen Bildungsphilosophie und zeigt an verschiedenen Orten besonderes Interesse an Erziehung und Bildung, sondern und vor allem ist er einer jener wenigen gegenwärtigen Ethiker und Politiktheoretiker, welche gewissermaßen die widersprüchliche „Psychologie" bzw. die ambivalenten „Einstellungsmuster" der TeilnehmerInnen moderner Gesellschaften besonders beachten, namentlich deren instrumentellen Orientierungen an Effektivitätsgesichtspunkten und deren romantische Orientierung an Werten der Selbstverwirklichung (vgl. Honneth, a.a.O., S. 313), die – in ihrer Gleichzeitigkeit – das Vertrauen in die kulturelle Legitimität der Moderne bedrohen bzw. zu einem starken „Unbehagen" führen (Taylor 1995).

[154] Habermas schreibt selber: „Der Universalismus der Rechtsprinzipien spiegelt sich in einem prozeduralen Konsens, der freilich in den Kontext einer jeweils historisch bestimmten politischen Kultur sozusagen verfassungspatriotisch eingebettet sein muß" (1993, S. 179).

5.1.2.1 Inhaltlicher Neutralismus?

Taylors Sichtweise zur Frage nach dem moralischen Primat – das Gute oder das Gerechte – ist eindeutig: „Ich behaupte also, daß alle Theorien, die der Frage nach dem Richtigen den Vorrang geben, in Wirklichkeit auf einer Idee des Guten beruhen, und zwar in zweierlei Hinsicht: a) daß es der Artikulation dieser Idee bedarf, um deren Motive zu verdeutlichen, und b) daß jeder Versuch, an einer Theorie des Richtigen ohne Untermauerung des Guten festzuhalten, zum Scheitern verurteilt ist" (1986, S. 119). Die Behauptung des Vorrangs des Guten, die von Taylor hier gegen die Diskursethik von Habermas gerichtet wird, ist freilich kein kommunitaristisches Unikum. Sie betrifft vielmehr eine berechtigte allgemein moraltheoretische bzw. metamoraltheoretische Frage, nämlich, wann eine Moraltheorie „vollständig" ist bzw. spezifischer, ob sie nicht mit einer Definition des Guten überhaupt beginnen sollte[155]. Entscheidend ist hier der Vorwurf, daß sich hinter jeder noch so formal und prozedural konzipierten Moraltheorie eine Idee des Guten „versteckt". Sich vom theoretischen Einbezug einer „Vision des guten Lebens" zu distanzieren, wie die verschiedenen diskurstheoretischen Varianten es vorziehen, hält Taylor allerdings nicht bloß für eine theoretische „Vernachlässigung", sondern eher für eine „Schädigung", welche nicht folgenlos bleibe: „Ein (...) Motiv, eine Verfahrensethik zu favorisieren, besteht in der (falschen) Annahme, auf diesem Wege könne das Problem des Guten als solches umgangen werden. Diese selbstgewählte Unklarheit bezüglich der Frage nach dem Guten vereitelt einmal mehr ein Verständnis der entwicklungsfähigen Formen des praktischen Argumentierens und verstärkt eher noch eine skeptizistische Haltung" (a.a.O., 131). Worin aber sieht Taylor eine Konzeption des Guten bei Verfahrensethiken versteckt? „Ironischerweise stützt sich gerade diese Position ursprünglich auf eine Vision des Guten, nämlich des unabhängigen, freien und rationalen Handelns, eines der bedeutendsten, gestaltenden und transzendierenden Güter unser Zivilisation" (ebd.). Der Diskursethik – die hier als Beispiel einer modernen Verfahrensethik von Taylor diskutiert wird – liege ein Begriff des Guten zugrunde, der in folgenden vier „bedeutenden Einsichten unserer moralischen Tradition" zum Ausdruck komme: „1. die von Kant in den Mittelpunkt gerückte, im Grunde stoische und christliche Forderung, alle menschlichen Wesen qua humanum zu respektieren; 2. die moderne Interpretation von 1. erhebt die Forderung nach demokratischen, partizipatorischen Formen der Selbstverwaltung auf allen gesellschaftlichen Ebenen; 3. die Vorstellung, daß vernunftbegabte Subjekte ihre öffentlichen Angelegenheiten unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit regeln. Gerade in diesem Zusammenhang haben die unter dem Titel 'Universalpragmatik' zusammengefaßten Überlegungen etwas Neues zum Verständnis der Anforderungen der Vernunft beigetragen. 4. Ich denke, daß die Diskursethik außerdem an Humboldts bedeutende und reizvolle Idee einer Gesellschaft anknüpft, deren Mitglieder sich wechselseitig ergänzen und bereichern, ein Vermögen, das dem Mensch als sprachbegabtem Wesen eigentümlich ist" (a.a.O., S. 133f). Die Argumentation Taylors läuft darauf hinaus, den Vertretern reiner Verfahrensethiken in ihrer Verneinung der Möglichkeit von Reformulierungen ihrer formalistisch-prozeduralistischen Moralbegründungen nach substantiellen Gesichtspunkten ein moraltheoretisches Selbstmißverständnis zu unterstellen. Aus der Sicht moderner Verfahrensethiken macht diese Verneinung oder Ableugnung natürlich deshalb Sinn, weil ohne sie der Universalisierungsanspruch nicht mehr aufrechterhalten werden könnte. Denn wenn ihre Moral begründenden Kriterien letztlich auf Vorstellungen des Guten zurückgeführt werden könnten oder müßten, sähe man sich offensichtlich zum Eingeständnis gezwungen, das Argument der Kontextgebundenheit in historischer und kulturell-geographischer Hinsicht viel ernster nehmen müssen. Eine in dieser Hinsicht begrenzte praktische „Vernunft" verliert aber ein großes Stück an aufklärerischer Attraktivität. Zwar ist wichtig zu vermerken, daß am Ausgang moderner Verfahrensethiken, nämlich mit der transzendentalphilosophischen Ethik Kants, mehr als bloß die Form eines Moralkriteriums steht, zumindest ein quasi-substantieller Standpunkt, der in der Menschheit-Zwecke-Formel des kategorischen Imperativs einen Ausdruck findet, und daß Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785/1981) mit einer Definition des Guten beginnt (vgl. Reichenbach 1994, S. 43-66, 95f., 103-107). Rawls (1971), Apel (1973, 1988) und Habermas (1983, 1991) sind zwar der gleichen – kantischen – Familie von Ethiken angehörig, aber ihre Mitglieder haben alle ihre je spezifischen Probleme und zwischen ihnen gibt es je typische „Familienstreitigkeiten", um es mit Höffe (1990) zu sagen. Doch der Formalismusvorwurf gegenüber dieser Familie ist so alt wie diese selber, hat sich allerdings bei Habermas noch potenzieren müssen, da in der Diskursethik der substantielle Standpunkt vollends aufgegeben worden ist, ja hat aufgegeben werden müssen, insofern als die Zwei-Reiche-Lehre Kants unter modernen Bedingungen nicht mehr auftrechterhalten werden sollte. Kurz, das Zugeständnis der Notwendigkeit eines substantiellen Gesichtspunktes, einer konstitutiven Vorstellung des Guten, schwächt die Begründungskraft des universellen Anspruchs einer jeden modernen Moraltheorie: universelle Theorie muß zeigen können, daß sie *jeden* Kontext übersteigt und darf nicht Ausdruck eines bestimmten Kontextes sein (vgl. dazu die folgenden Abschnitte 5.1.2.2 & 5.1.2.3).

[155] Vgl. Höffe (1979, 1983, 1990a); auch Cortina (1992), Reichenbach (1994).

5.1.2.2 Politik der Anerkennung

Dennoch ist der Liberalismus nicht nur als Moraltheorie, sondern auch als politische Theorie enorm attraktiv – man darf vermuten, wenigstens für jenen Teil der Menschheit, die den kulturellen Kontext des Liberalismus teilen und von ihm für ihr Selbstverständnis und ihre Lebenspläne mehr profitieren als Schaden erleiden. In politischer Hinsicht gestalten sich die Konsequenzen des (vermeintlich) liberalen Neutralismus gegenüber Konzeptionen des Guten allerdings prekärer (vgl. weiter unten). Dem auf Kant „zurückgehenden Liberalismus liegen elementare philosophische Annahmen zugrunde", schreibt Taylor. „Er bestimmt die Würde vor allem als Autonomie, als die jedem Menschen zukommende Fähigkeit, selbst eine Vorstellung vom 'guten Leben' zu entwickeln" (1993, S. 50). Diese Vorstellung gehört zu einem weitverbreiteten „Gefühl" moderner Menschen, die von einer liberalen Gesellschaft auch erwarten, daß diese im Hinblick auf die Idee des guten Lebens *neutral* bleiben soll. Liberale Gesellschaft „muß sich darauf beschränken zu gewährleisten, daß die Bürger, gleichgültig, welche Anschauungen sie haben, fair miteinander umgehen und daß der Staat alle gleich behandelt" (1993, S. 51). Liberalismus steht – dem Ideal nach – für Handlungsfreiheit und für Freiheitsbeschränkung, insofern die Freiheit des anderen nicht tangiert werden soll. „Die Popularität dieser Auffassung, die im handelnden Menschen in erster Linie ein Subjekt der selbstbestimmten, auf Selbstausdruck zielenden freien Entschei-

dung sieht, erklärt, warum dieses Modell des Liberalismus so stark ist" (ebd.). Eine liberale Gesellschaft, so ließe sich sagen, wäre demnach gerade deshalb gerecht, weil sie ihren Mitgliedern keine Vorstellungen des Guten vorschreibt; diese können sich ihre Vorstellungen dazu, und sofern sie „den Ausgang aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit" auch finden, selber machen (d.h. „wählen", „basteln" bzw. „patchworken"; vgl. 1.3.2). Eine liberale Gesellschaft darf sich unter dieser Perspektive demzufolge aus *moralischen* Gründen keine Anschauungen über das Gute zu eigen machen, sie darf sich politisch nur als „prozedurale Republik" verstehen (ein Begriff von Sandel, vgl. Taylor, a.a.O., S. 51). Der neutrale Liberalismus will darin die Grundlage des Politischen sehen, auf welcher die Menschen unterschiedlichster Kulturen und Denkarten miteinander leben bzw. nebeneinander existieren können (S. 56f.); er ist, mit anderen Worten, eine moralische Antwort auf modernen Pluralismus. Allerdings kann er dies nur sein, indem eine Reihe von Abgrenzungen gemacht werden, Taylor nennt die Trennung zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten und jene zwischen Politik und Religion (S. 57). Allein mit dieser einsichtigen Notwendigkeit kommt Liberalismus freilich – politisch wie moralisch – für große Teile der Menschheit, beispielsweise der arabischen Welt, nicht mehr in Betracht. Er ist deshalb nicht „die Stätte eines Austausches zwischen den Kulturen", sondern nur „Ausdruck eines bestimmten Spektrums von Kulturen und mit einem anderen Spektrum anderer Kulturen nicht vereinbar" (S. 57). Aus diesem Grund gerät der politische Liberalismus mit seinen „neutralen Universalitätsvorstellungen" bei der Frage, „ob die kulturelle Selbsterhaltung als legitimes Ziel anerkannt werden kann" (S. 59), immer in Konflikt. Der liberale Neutralitätsanspruch erweist sich damit keinesfalls als gleichwertige Betrachtung unterschiedlicher Kulturen, die sich nur dann zeigen könnte, wenn andere Kulturen nicht nur leben gelassen, sondern auch als unantastbarer *Wert* anerkannt würden. Das Pochen auf gleichen Respekt gegenüber allen Kulturen gehört zwar zum „Credo" liberalen Denkens und auf die Agenda der politischen Korrektheit. Liberalistisch *muß* von der Annahme ausgegangen werden, daß alle Kulturen von gleichem Wert sind (S. 63). „Ich behaupte", so Taylor, „daß diese *Annahme* einen gültigen Kern enthält, daß sie aber keineswegs unanfechtbar ist und eine Art *Glaubensakt* zur Bedingung hat" (ebd.; kursiv R.R.). Taylor spricht von einer „Annahme", weil er die Sichtweise der Gleichwertigkeit als eine gute „Ausgangshypothese" betrachtet, mit welcher das „Studium einer anderen Kultur" begonnen werden sollte[156].
Nun könne man mit guten Gründen argumentieren, daß wir allen Kulturen eine solche Annahme schuldig seien, was ja in der Regel im multikulturellen Diskurs auch getan

[156] Ob die Behauptung sich auch bekräftigen lasse, erweise sich erst in der konkreten Beschäftigung mit der entsprechenden Kultur, und natürlich zeige sich diese mitunter als so fremd, daß zunächst nur „nebelhafte Mutmaßungen" darüber gehegt werden können, worin ihr Wert (für uns) gründen könnte. Wir müßten aber zum „Vergleich" mit unseren Wertvorstellungen eine – Gadamersche – „Horizontverschmelzung" erfahren, d.h. lernen, uns in einem „erweiterten Horizont" zu bewegen, „in dem wir das, was uns vorher als die selbstverständlichen Koordinaten unserer Urteile erschien, nun als mögliche Koordinaten neben denen der uns bislang nicht vertrauten Kultur wahrzunehmen vermögen" (S. 63f.). Diese Horizontverschmelzung werde nur durch die Entwicklung eines „neuen *Vergleichvokabulars*" wirksam, mit dessen Hilfe die Gegensätze artikuliert werden könnten. Die Annahme (der Gleichwertigkeit) kann also nicht auf der Grundlage unseres vorgängigen Wertverständnisses *inhaltlich* bestätigt werden, sondern nur indem „wir unsere eigenen Maßstäbe zum Teil verändert haben" (S. 64).

wird, denn eine Weigerung dieser Annahme entspräche einem Ausdruck von Vorurteilen oder bösem Willen (ebd.). Auf der anderen Seite fragt Taylor, ob diese Annahme als *Recht* eingefordert werden könne und zwar in dem Sinne als zwar einsichtig scheint, daß eine Kultur einen Rechtsanspruch darauf habe, daß wir bei der Beschäftigung mit ihr von der Annahme, sie besitze eine Wert, ausgehen sollten, aber „es ist nicht sinnvoll, zu behaupten, sie habe einen Rechtsanspruch darauf, daß wir am Ende zu dem Urteil gelangen, sie sei tatsächlich wertvoll oder genauso wertvoll wie irgendeine andere Kultur". Denn wenn „in unserem Werturteil etwas zum Ausdruck kommen soll, das von unserem Willen und unseren Wünschen unabhängig ist, dann kann dieses Urteil nicht durch ein ethisches Prinzip vorgeschrieben werden" (S. 66). Entweder würden wir etwas finden bei der Beschäftigung mit einer Kultur, das großen Wert besitzt, oder eben nicht. Zu fordern, daß wir es finden *müssen*, sei unsinnig. Natürlich ist sich Taylor der heftigen Kontroverse über die Objektivität von Urteilen auf diesem Gebiet bewußt (vgl. S. 66-68), aber seine Argumentation kommt hier im Grunde aus, ohne in diese virulente Debatte einzusteigen. Sein Punkt ist vielmehr, daß es auch erniedrigend ist, Objekt einer *unreflektierten* Respektsbezeugung zu sein, die letztlich als vorgespielt entlarvt werden muß, denn Werturteile (gerade auch im „positiven Sinn") setzten eben voraus, daß es zu einer „Verschmelzung der Werthorizonte" gekommen ist, „die Bedingung ist", um es nochmals hervorzuheben, „daß wir durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen selbst eine Veränderung erfahren, also nicht bloß nach unseren ursprünglichen Wertmaßstäben urteilen" (S. 68). Selbst wenn man das Recht auf Gleichwertigkeit einfordern könnte, ist ein „vorzeitig abgegebenes positives Urteil nicht nur herablassend, sondern auch ethnozentrisch. Es würde den Anderen dafür rühmen, daß er so ist, wie wir sind" (ebd.).
Seine Abhandlung zur „Politik der Anerkennung" abschließend, bekräftigt Taylor nochmals den „Glaubenscharakter" der Annahme der Gleichwertigkeit von Kulturen, die in Kontakt kommen – diese Annahme verlange von uns keine endgültigen und inauthentischen Urteile über die Gleichwertigkeit von Kulturen, sondern die Bereitschaft für die Möglichkeit der Horizontverschmelzung, aber damit auch das Eingeständnis, „daß wir von jenem Horizont sehr weit entfernt sind, vor dem sich der relative Wert unterschiedlicher Kulturen deutlich erweisen würde" (S. 71).

Taylor Argumentation gegen einen moralischen und politischen Liberalismus, der den Neutralitätsanspruch akzentuiert, fragt kritisch nach den Grundlagen der Werturteile für eine Anerkennung der Gleichwertigkeit und fordert insofern eine Bescheidenheit, als sich diese Werturteile immer nur im konkreten „Dialog" zwischen den Kulturen sicher sein können, wenn überhaupt. Er stimmt diesbezüglich mit Walzer überein, der in seinem Kommentar zur „Politik der Anerkennung" äußert: „Zweifelsohne haftet der staatlichen Neutralität oft etwas von Scheinheiligkeit an, und immer ist sie (...) unvollkommen" (1993, S. 113), denn jedes Werturteil nimmt seinen Ausgang an der Sichtweise eines *bestimmten* Kontextes, in welchem *bestimmte* Auffassungen des Guten gegenüber anderen vorgezogen werden. Nun kann man sich auch aus liberaler Sicht zu einem Eingeständnis des Vorhandenseins einer bestimmten Vision des Guten durchringen, sofern diese so formal gefaßt wird, daß sie den eigenen Neutralitäts- und Universalismusanspruch nicht gefährdet. Diese Entgegnung unternimmt Rockefeller in seinem Kommentar zu Taylors Essay (1993), indem er auf John Dewey verweist. Eine rein prozeduralistische Version des politischen Liberalismus sehe nicht, daß die libe-

rale Demokratie durchaus „inhaltliche Vorstellungen vom guten Leben" mit einschließe. Deweys Liberalismus sieht das gute Leben gerade im Prozeß bzw. in der Lebensform als einer „Art und Weise mit der Welt umzugehen und Probleme zu lösen, die das Individuum fördert und die Gesellschaft verändert" (S. 99). Danach ist liberale Demokratie nicht nur ein politischer Mechanismus, sondern vor allem auch aus Ausdruck einer Lebensform zwischen Individuen (S. 100). Grundlage für die Anerkennung der Gleichwertigkeit darf aber dann aus demokratischer Sicht nicht primär die ethnische Identität des Menschen sein, sondern eine „universelle Identität", die sich von jedem kulturellen, sozialen, geschlechtlichen oder rassischen Partikularismus unterscheiden würde (96f.). Doch in bezug auf den Ausgangspunkt von Taylors Überlegungen ist mit dem Begriff der „universellen Identität", auf welchen in dieser oder ähnlicher Form auch in Entwicklungstheorien des Selbst (vgl. 6.1.2) rekurriert wird, freilich nichts gewonnen. Das kontextualistische Argument bleibt auch dann immer noch stichhaltig, ganz abgesehen davon, daß Begrifflichkeiten wie „universelle Identität" oder „universelles Selbst" ein Widerspruch in sich selbst darzustellen scheinen. Davon weiter unten (Kp. 6).

Die entscheidende Herausforderung an Taylors „Politik der Anerkennung" stammt von Habermas (1993)[157], der bestreitet, daß eine „richtig verstandene" Theorie des Rechts, nämlich eine, die begreife, daß private und öffentliche Autonomie *gleichursprünglich* sind, sich gegenüber kulturellen Differenzen blind verhalte (S. 153) – obwohl der demokratische Rechtsstaat freilich „ethisch imprägniert" sei (S. 164f.), und insofern als hier alle Fragen als „ethisch" bezeichnet werden sollen, die sich auf Konzeptionen des „guten oder nicht-verfehlten Lebens" beziehen würden (S. 165). Ethische Fragen lassen sich danach eben *nicht* unter moralischem Gesichtspunkt beurteilen; anders formuliert, ob etwas „gleichermaßen gut für alle" ist, stellt keine moralische Frage dar. Die „unparteiliche Beurteilung dieser Fragen bemißt sich vielmehr, auf der Basis starker Wertungen, am Selbstverständnis und dem perspektivischen Lebensentwurf partikularer Gruppen, also dem, was aus *ihrer* Sicht aufs Ganze gesehen 'gut ist für uns'" (ebd.). Im Sinne Dworkins stellt Habermas fest, daß die Theorie der Rechte in der Tat einen absoluten Vorrang der Rechte vor kollektiven Gütern bezeichnen würde, so daß (kollektive) „Zielsetzungsargumente" subjektive Rechtsansprüche nur dann „übertrumpfen" dürfen, wenn diese ihrerseits im Lichte vorrangiger Rechte hätten begründet werden können (S. 166). Dennoch liege es in der Natur der Sache, daß „jede Rechtsordnung *auch* der Ausdruck einer partikularistischen Lebensform, nicht nur Spiegelung der universellen Gehalte der Grundrechte" sei (S. 167), und daß „der Prozeß der Rechtsverwirklichung (...) in Kontexte eingelassen" sei, die als wichtiger Bestandteil von Politik „eben auch Selbstverständigungsdiskurse erfordern – Diskussionen über eine gemeinsame Konzeption des Guten und die gewünschte, als authentisch anerkannte Lebensform" (S. 168). Die Theorie der Rechte verbiete den BürgerInnen eines demokratischen Rechtsstaates keineswegs, „in ihrer gesamtstaatlichen Ordnung eine Konzeption des Guten zur Geltung zu bringen, die sie entweder von Haus aus schon teilen oder auf die sie sich in politischen Diskursen einigen; allerdings verbietet sie *innerhalb* des Staates die Privilegierung einer Lebensform auf Kosten anderer" (S. 171). Nach dieser Auffassung wäre nur die Präferenz einer „gesamtstaatlichen" Vision

[157] Leider war sein Beitrag zunächst nur in der deutschsprachigen Ausgabe von Taylors Buch (1993) beigegeben.

des Guten (tradiert oder generiert) kein Widerspruch zur liberalen rechtsstaatlichen Demokratie. Diese Möglichkeit ist denn aber auch im Hinblick auf die in der Regel fehlende kulturelle Homogenität unserer pluralistischen Gesellschaften eher selten oder eben – als gemeinsame Hervorbringung der Vision des Guten – eine Utopie[158].

Leider gibt es (meines Wissens) keine direkte Replik von Taylor auf Habermas' hier geäußerten Einwände. Habermas versucht den Vorrang des Gerechten vor dem Guten nicht dadurch zu verteidigen, daß er das Gerechte in Opposition zum Guten stellt – wie dies kommunitaristisch oft, nur eben unter umgekehrten Vorzeichen, vorgenommen wird -, sondern indem er dem Guten einen normativen (liberal-demokratischen) Prozeduralismus vorschreibt, welchen er mit dem Konzept einer dynamischen Moderne verpackt. Diese Argumentation unterstellt u.a. jedoch – einmal mehr – nicht nur eine äußerst „vernünftige" bzw. rational-politische Praxis, sondern – damit verbunden – auch die Fähigkeiten und vor allem den Willen der an solcher Politik praktizierenden Individuen, sich von ihren kontextgebundenen Vorstellungen des Guten, welche spätestens im Kontakt mit dem hochgradig Differenten aktualisiert werden, zu distanzieren; sie *erfordert* eine Einsicht in die *Relativität* der Wahrheit des eigenen „Guten". Allerdings muß das Gute in dieser Sicht letztlich prozedural gefaßt werden. Eine solche Identifikation kann aber in realen Konflikten nur dann erfolgversprechend sein, wenn sie von allen Beteiligten akzeptiert wird; doch dies kann gerade nicht unterstellt werden, so lange man noch akzeptiert, daß es hochgradig differente Auffassungen des Guten bzw. kulturell unterschiedliche Identität tatsächlich gibt. Woher sollte der Wille auch kommen, das Telos einer kultürlichen Lebensform zugunsten eines prozeduralen Verständnisses des Guten (vorübergehend) aufzugeben oder wenigstens in Frage zu stellen. Nun sei hier nicht gemeint, daß dies prinzipiell nicht möglich ist, oder daß es keine Beispiele für solche „Horizontverschmelzungen" gebe. Diese gibt es so sicher wie – an Beispielen religiöser und politischer Fundamentalisierung zu erkennen – auch ihr Gegenteil. Die empirische Frage ist jedoch, inwieweit die Horizontverschmelzungsbereitschaft, sofern sie mehr als Ausdruck eines möglichen Bildungsprozesses des Einzelin-

[158] Die „gleichberechtigte Koexistenz" sei nicht das Gleiche wie der „Artenschutz" von Kulturen (S. 171ff.) – Kulturen können für sich nach Habermas – Taylor hier wenigstens in dessen Sicht des Falles *Québec* diamentral entgegengesetzt – kein Recht auf Artenschutz beanspruchen. Habermas bezieht seine Sicht auf die Bedingungen einer reflexiven Moderne. Kulturen könnten danach unter modernen Bedingungen nur insofern am Leben bleiben, als sie sich selber zu verändern vermögen, aber nicht durch den Schutz von außen. „Unter den Bedingungen einer reflexiv gewordenen Kultur können sich nur solche Traditionen und Lebensformen erhalten, die ihre Angehörigen binden, obwohl sie sich ihrer kritischen Prüfung aussetzen und den Nachwachsenden die *Option* belassen, von anderen Traditionen zu lernen oder zu konvertieren und zu neuen Ufern aufzubrechen" (S. 174). Dies trifft nach Habermas auch für Mehrheitskulturen zu, die sich nicht bedroht sehen, denn auch eine Mehrheitskultur „bewahrt ihre Vitalität einzig durch einen *rückhaltlosen Revisionismus*, durch den Entwurf von Alternativen zum Bisherigen oder durch die Integration fremder Impulse – bis hin zum Bruch mit eigenen Überlieferungen" (S. 175; kursiv R.R.). Das ist ein interessantes – ontologisches – Argument, mit welchem Habermas die kommunitaristische Behauptung der (jeweils prüfungswürdigen) Legitimität partikulärer Moral in bezug auf die Bestrebung, Kultur zu bewahren, zu umgehen und damit aus den Angeln zu heben versucht. „Kulturen bleiben nur am Leben", so nochmals Habermas, „wenn sie aus Kritik und Sezession die Kraft zur Selbsttransformation ziehen. Rechtliche Garantien können sich immer nur darauf stützen, daß jeder in seinem kulturellen Milieu die Möglichkeit behält, diese Kraft zu regenerieren" (ebd.). Die Formulierung scheint nicht unangemessen, wonach es nach dieser liberalen Sicht keine Bewahrungsrechte, sondern nur Veränderungsrechte geben soll.

dividuums sein soll, nämlich allgemeine Überzeugung als Resultat eines kulturellen Entwicklungsprozesses, einzelnen Menschen überhaupt *verfügbar* sein soll. „Die menschliche Mißtrauenskapazität", schreibt Marquard einmal, „ist begrenzt" (1981; S. 14), man will, was man schon auf sicher hat, bewahren. Marquard nennt dies „das Gesetz der Erhaltung der Naivität" (ebd.). Unabhängig davon, ob eine solche Bezeichnung für eine erworben-übernommene Konzeption des Guten herablassend wäre, ist es m.E. nötig, auch die Begrenztheit des menschlichen Daseins für gewisse Veränderungszwecke zu betonen, denn u.a. „ist das Leben des Menschen stets zu kurz, um sich von dem, was er schon ist, in beliebigem Umfang durch Ändern zu lösen: er hat schlichtweg keine Zeit dazu. Dadurch muß er stets überwiegend das bleiben, was er geschichtlich schon war: er muß 'anknüpfen'. Zukunft braucht Herkunft" (a.a.O., S. 16). Eine andere Begrenzung ist unsere Begründungskapazität: „Weil wir zu schnell sterben für totale Änderungen und totale Begründungen, brauchen wir Üblichkeiten" (S. 17).

Eine solche Sicht weist scheinbar anti-aufklärerische Züge auf, doch das macht sie nicht weniger plausibel. Liberale Demokratie bräuchte Menschen, die solange leben und solche Bildungskapazität besitzen, daß sie sich vom Kontext ihrer Gewordenheit souverän lösen könnten. Das wären Menschen mit „universeller Identität", einem „universellen Selbst" (vgl. 6.1.2) – oder aber einfach „kosmopolitische" Menschen, die in einer „mixed-up world" leben und ein „mixed-up self" haben (vgl. Waldron 1995, zit. nach Lichtenberg 1996, S. 57). Universalistisches Denken neigt dazu, die Situiertheit des Selbst zu unterschätzen bzw. als prinzipiell überwindbar zu postulieren. Doch das ist angesichts unserer Erfahrungen mit uns selber und mit anderen nicht plausibel, auch wenn eine „reine" praktische Vernunft uns vorschreiben mag, autonom zu sein. Plausibler schient es, die vielfältigen Wege von der griechischen Antike zur Neuzeit und Moderne nachzuzeichnen, um zu verstehen, wie es kommen konnte, daß eine säkularisierte und gleichzeitig universalistische Auffassung so populär werden konnte. Unter einer solchen Perspektive werden die Möglichkeiten des einzelnen Menschen in der Gegenwart in bezug auf seine Dekontextualisierungsversuche freilich bescheidener, seine „Vergangenheit" und sein Selbstverständnis jedoch reicher eingeschätzt werden müssen. Unsere Vorstellungen des Guten sind so alt und sie haben sich in millionenfach identitätskonstituierenden Diskursen am Leben erhalten, wiewohl sich ihre Ausgestaltung über die Generationen hinweg langsam verändern, daß unwahrscheinlich bleibt, eine formalistisch-prozeduralistische Idee der Gerechtigkeit, die sich ebenfalls der abendländischen Geschichte des Guten verdankt, besitze die Kraft und die Macht, dem (individuell bzw. kulturell) Guten einen Platz zuzuweisen, von welchem dieses sich nur melden darf, wenn es nicht stört. Wenn unsere (wie auch immer verschwommenen) Auffassungen des Guten und unser (wie auch immer trügerisches) Empfinden des Guten für unsere Identität – d.h. für unser Gefühl, wissen zu meinen, wer wird sind und wer wir sein wollen (oder sein sollen) – konstitutiv sind, dann läßt sich einerseits vermuten, daß wir auch und gerade im Verkehr mit den anderen nur begrenzt bereit sein *können*, eine prozeduralistische Sicht einzunehmen, und andererseits läßt sich dann nur schwer einsehen, wie wir im dilemmatischen Fall, in welchem die prozeduralistische Sicht unsere Auffassungen des Guten in Frage stellt, einen Primat der Prozedur verstehen oder verspüren können. Daß wir in demokratischen Verhältnissen gar keine andere Wahl haben, als diskursiv vorzugehen, ist evident. Doch dieser Mangel an legitimen demokratischen Alternativen ist weder ein Indiz für den Vorrang des Gerechten vor dem Guten noch löst er die Spannung zwischen unterschiedlichen Auffassungen des Guten auf, indem er diese auf einen scheinbar gemeinsamen Prozedurhorizont verpflichtet.

5.1.2.3 Hypergüter: Quellen des Konflikts

In seinem umfangreichen Werk, *Quellen des Selbst*, unterscheidet Taylor (1996, Original 1989) zwischen moralischen „Gütern" und „Hypergütern". Ein moralisches „Gut" meint etwas, das Einzelmenschen, Menschengruppen oder Kulturen als für sie wichtig und erstrebenswert anschauen, dem Leben Sinn und Ansporn verleiht. Beispiele sind Vorstellungen von Familienleben, Ruhm, expressive Erfüllung, Selbstbeherrschung u.s.w. Moralische Güter werden bewertet und stellen insofern Werte, also Gewichtungen, dar. Menschen bewerten in der Regel mehrere Güter positiv und können an bestimmte Güter sehr starke Bindungen entwickeln. Ein solches Gut, zum Beispiel das Verhältnis zu Gott, liefert im Unterschied zu den anderen Gütern, die man für wichtig hält, mehr Orientierungspunkte für eine einzuschlagende Richtung des Lebenswegs (S. 123). Das heißt jedoch nicht, daß alle Menschen sich auf ein bestimmtes Gut festlegen würden, aber diejenigen, die eine starke Bindung an ein bestimmtes Gut haben, definieren sich selber stark in dieser Orientierung. Es gelingt, mit anderen Worten, am ehesten, sich in der Ausrichtung auf ein Gut (oder mehrere Güter) zu definieren. Zwar möchte ich mich auf alle von mir anerkannten Güter zubewegen, aber das höchste Gut, sofern mir ein solches bewußt ist, hat gegenüber den anderen Gütern eine Sonderstellung und ist für meine Selbstachtung und meine Achtung anderer Menschen von einzigartiger Bedeutung. Der Grad der Erreichung von Gütern oder eines bestimmten Gutes, den ich bei mir und anderen sehe, ist Quelle meiner Bewunderung oder Mißachtung[159]. Soweit ließen sich diese moral-anthropologischen Ausführungen Taylors ohne große Schwierigkeiten (und z. T. spezifischer) im Vokabular einer Motivations- und Persönlichkeitspsychologie, aber auch etwa einer Psychologie des sozialen Vergleichs, der Selbstwirksamkeit und Kontrolle reformulieren. Dies ist für den folgenden Punkt nicht der Fall. Demzufolge erfolgt der Einteilung der Güter, „die sich durch Unterscheidungen unterer Stufe definieren lassen" (namentlich die festgestellte Richtung meines Lebens zu ihnen), „eine qualitative Unterscheidung höherer Stufe" (S. 124). Auch diejenigen, die nicht in ausschließlicher Weise festgelegt sind, erkennen nach Taylor „höhere Güter" an; indem wir nämlich zwischen unseren Gütern Unterscheidungen treffen zum unterschiedlichen Wert oder zu den wechselnden Bedeutungen derselben, aktualisieren wir höherstufige Güter, welche als „Kriterien" dienen[160]. Solche Güter nennt Taylor „Hypergüter". Diese erscheinen nicht nur unvergleichlich wichtiger als andere Güter, sondern geben auch den Standpunkt ab, von welchem die letzteren beurteilt werden. Das Originelle der „Theorie" der Hypergüter Taylors ist nun

159 Die eventuelle Feststellung, ein Leben zu führen, das von einem Gut, zu dem ich eine starke Bindung habe, abweicht oder ihm nie nahekommen kann, mag „verheerend und unerträglich" sein, sie „droht mich in eine Verzweiflung über meine Unwürdigkeit zu stürzen, die an die Wurzeln meines Personseins rührt" (S. 123). Auf der anderen Seite gibt mir die Feststellung, daß ich mich meinen von mir präferierten Gütern zubewege, ein Gefühl von Sicherheit und allenfalls Erfüllung (ebd.).

160 „So kann es sein, daß ich der expressiven Erfüllung unvergleichbar viel höheren Wert beimesse als den üblichen Dingen, die wir alle im Leben anstreben, während ich die Liebe Gottes oder die Suche nach Gerechtigkeit wiederum höher einstufe als diese Erfüllung" (ebd.).

nicht die Betonung der Stufigkeit[161]. Die Bedeutung des Ansatzes liegt in der „Phänomenologie" der Entstehungsgeschichte der Hypergüter. Hypergüter sind eine Quelle des Konflikts unter deren Anhängerschaft, weil sie aus einer historischen *Verdrängung* früherer, „weniger angemessener Auffassungen" hervorgehen und weil sie von ihren Anhängern „als Stufen zum Weg zu einem höheren Moralbewußtsein aufgefaßt" werden (S. 126). Konfliktreich sind sie deshalb, weil die verdrängten Hypergüter keineswegs still bleiben und ein Hypergut sich zunehmend zu etablieren versucht (was als eine Geschichte des Kampfes zu beschreiben ist)[162]. Hypergüter sind also durch Verdrängungsbewegungen definiert. Taylor nennt beispielhaft etwa die Überwindung der homerisch inspirierten Ehrenethik durch den Platonismus, aber auch der Kampf der jüdisch-christlichen Offenbarungsreligionen gegen Kulte „heidnischer" Religionen (S. 127f.). Hypergüter werden von ihren Anhängern nicht nur als oberste Güter eingestuft, sondern fechten die anderen anerkannten Güter u.U. an und verwerfen sie. Jede Umwertung ist jedoch immer nur vorläufig und die „älteren, verurteilten Güter bleiben, sie leisten Widerstand, und manche lassen sich, wie es scheint, nicht aus dem menschlichen Herzen tilgen" (S. 128)[163].

Die Betrachtungen zu den Hypergütern und ihrer Entstehung führen nach Taylor unweigerlich in ein „erkenntnistheoretisches Unbehagen" und dadurch zu einer (ungewollten) Stärkung von Argumenten naturalistischer oder reduktionistischer Sichtweisen. Taylor lehnt auch einen „diffizileren Naturalismus" ab, nach welchem unsere Wertungen, unsere Wertwörter zu den Wahrnehmungen der Welt unseres gesellschaftlichen Daseins gehören und sich von der Teilnahme am Leben in unseren Lebensformen nicht trennen lassen. Diese Sicht führt bezüglich den Hypergütern in eine gewisse Problematik: „Insoweit diese Güter vom Standpunkt einer anderen Lebensweise nicht als solche wirken oder mitunter sogar als etwas Falsches oder Böses erscheinen, gibt es keine Möglichkeit, diesen Disput zu schlichten" (S. 131), es gibt keinen jenseitigen Standpunkt, von welchem die Streitfrage entschieden werden könnte, sondern bloß

161 Dies ist vielmehr klassisch, so spricht Aristoteles vom „obersten Gut", der ganze Bereich der Wertethik lebt von Hierarchisierungen der Güter und neuzeitliche Moralphilosophien lassen sich damit einteilen, etwa was die Bedeutung des guten Willens oder des Glücks betrifft.

162 Das neuzeitliche Hypergut „universelle Gerechtigkeit und/oder allgemeines Wohlwollen" führte zunächst keineswegs dazu, etwa auch die Beziehungen zwischen den Geschlechtern entsprechend neu zu definieren, vielmehr mußte und muß die von diesem Hypergut moralisch geforderte Emanzipation unterschiedlicher Zugehörigkeitsgruppen teilweise über Jahrhunderte hinweg erkämpft werden.

163 Taylor nennt verschiedene „Strategien", wie dem Kampf um und durch Hypergüter begegnet werden kann. Die platonische, die er eine „kompromißlos 'revisionistische' Haltung" nennt (ebd.), bestehe darin, allen Gütern, die das Hypergut stören, alles Positive abzusprechen. Die aristotelische neigt dazu, alle bestehenden Güter zu bejahen, weil sie etwas berühren, was wir als Vernunftwesen sind. Das aristotelische Hypergut ist dann dasjenige des „*ganzen* guten Lebens", in welchem „alle Güter in ihrer Gesamtheit und dem ihnen angemessenen Anteil entsprechend vertreten sind" (S. 129). Diese „umfassende" Strategie, so attraktiv sie zunächst scheine und so berechtigt sie im Kontext ihres Entstehens gewesen sein mag, vermöge jedoch nicht zu überzeugen. Störend sei nicht nur, daß Aristoteles u.a. auch die Sklaverei gerechtfertigt hat, sondern vor allem, daß wir einfach heute wissen, daß es Gesellschaften und soziale Praktiken gibt, die mit unseren Vorstellungen von Gerechtigkeit und menschlicher Würde nicht vereinbar sind (S. 130).

„Inkommensurabilität" (ebd.)[164]. In seiner „moralischen Phänomenologie" (S. 52-104), nach welcher die Orientierung am Guten keine Sache der Beliebigkeit sein kann, weil sie überhaupt die Bedingung der Möglichkeit eines „Selbst mit eigener Identität" darstellt (S. 133; vgl. 5.2.2), betont Taylor die Notwendigkeit, sich den Merkmalen der Moralsprache zu widmen. Moralische Begriffe sind insofern „real" als sie für unser Denken über den moralischen Bereich notwendig sind: „Sind wir ohne Begriffe wie 'Mut' oder 'Großzügigkeit' außerstande, nutzbringend nachzudenken oder das Handeln der Menschen erhellend zu begreifen und zu erklären, dann sind Mut oder Großzügigkeit eben reale Merkmale der Welt" (S. 134). Analoges trifft für Hypergüter zu, insofern wir sie zur bestmöglichen oder einer besseren Erklärung benötigen.

Problematisch ist die Perspektive durch ein Hypergut allerdings schon von Anfang an, weil sie „einen als 'Wachstum', 'Heiligung' oder 'höheres Bewußtsein' apostrophierten Wandel unsererseits und sogar unsere Ablehnung früherer Güter nach sich zieht" (S. 136). Es scheint keine einhelligen Meinungen über Hypergüter geben zu können und der Streit um *das* Hypergut fördert eher moralischen Skeptizismus[165]. Es sehe so aus, als ob wir außerstande wären, „unser moralisches Leben ohne so etwas wie eine Hypergut-Perspektive zu begreifen, also ohne die Vorstellung von einem Gut, auf das wir uns hinentwickeln und das dann bewirkt, daß wir die anderen Menschen anders sehen (ebd.). Entschieden lehnt Taylor ab, daß es rationale Verfahren gäbe, durch welche Person A Person B von der Überlegenheit seiner eigenen Hypergut-Perspektive überzeugen könne (S. 138f.) – die Frage sei vielmehr, wie A es schafft, sich selbst rational zu überzeugen, wo er doch B nicht überzeugen kann (S. 139). Das praktische Schließen sei als Denken in Übergängen zu fassen, sein Ziel sei nicht der Beweis der absoluten Richtigkeit einer bestimmten Position, sondern die Überlegenheit eines Standpunktes *im Verhältnis zu einem anderen* (S. 140; kursiv R.R.). Ausschlaggebend seien vergleichende Aussagen und die Triftigkeit einer Behauptung sei erwiesen, wenn gezeigt werden könne, daß der Schritt von a nach b oder von b nach a einen Erkenntnisvorteil bringt. „Diese Form der Argumentation hat ihren Ursprung in der biographischen Erzählung. Von der Überlegenheit einer bestimmten Anschauung sind wir überzeugt, weil wir aus eigenem Erleben einen Übergang kennen, der nach unserer Auffassung fehlermindernd ist und daher einen Erkenntnisvorteil verschafft" (ebd.). Solches Erleben wird interpretiert und über die Güte der Deutung wird in der argumentativen Auseinandersetzung gestritten. Hypergüter, die aus der Verdrängung anderer Güter hervorgehen, verdanken ihre Überzeugungskraft deshalb „unserer Deutung des zu ih-

164 Diese Möglichkeit muß Taylor natürlich zulassen, dennoch verwirft er die Auffassung, daß jede Wertung nichts weiter als eine Projektion von subjektiven Reaktionen auf eine neutrale Welt sein soll (S. 133)

165 Die Gründe liegen darin, daß unter modernen Bedingungen erstens nicht klar ist, wer entscheiden soll, ob die Vorkämpfer einer „höheren" Moral recht haben, und daß das sogenannte „gewöhnliche Leben" – Partnerschaft, Kindererziehung, Beruf – zweitens verstärkt bejaht wird bzw. die vermeintlich „höheren" Tätigkeiten – denkende Schau, staatsbürgerliche Beteiligung, klösterliche Askese etc. – verstärkt abgelehnt werden (S. 136f.; vgl. 5.2.2). Ein weiterer Grund liege im neonietzscheanischen Denken, welches kritisch zu zeigen versucht, daß jede Präferenz eines Hypergutes (also jede Anschauung des Guten) zu bestimmten, wenn auch unterschiedlichen, gesellschaftlichen Diskriminierungen und Herrschaftsformen führt (S. 137 & S. 191). Taylor bezieht sich hier natürlich v.a. auf Foucault. Allerdings sei auch solche Kritik, die teilweise, aber auch nur teilweise (vgl. S. 192), offensichtlich zutreffe, an Hypergüter gebunden, so das Foucaultsche Denken an das Hypergut der universellen Achtung (obwohl Foucault dies nicht zugegeben habe).

nen hinführenden Übergangs (...), also von einer bestimmten Auffassung der *moralischen Entwicklung*" (S. 141; kursiv R. R.). Hypergüter lassen sich nur durch eine bestimmte Deutung ihrer Genese rechtfertigen. Die Akzeptierung eines Hyperguts ist in komplexer Weise damit verbunden, wie wir durch es berührt werden – komplex deshalb, weil wir nie in ganz eigenständiger und monologischer Weise an diese Dinge denken können, wie sehr wir allenfalls aus bestimmten moralischen Auffassungen dazu aufgerufen werden (S. 142f.)[166].

Ein Hypergut, das wir akzeptiert haben, verpflichtet uns nicht auf eindeutige Weise und kann uns auch nicht eindeutig erscheinen, da wir durch unsere Bindung an das Hypergut in ein Spannungs- und Konfliktfeld hineinkommen, welches epochentypische Qualitäten aufzuweisen scheint. Diese Spannung bzw. der Konflikt ist nicht unbedingt mit Vorstellungen eines „klassischen" moralischen Dilemmas gleichzusetzen, in welchem wir uns zwischen zwei Werten entscheiden müssen, deren Verpflichtungen wir in der Situation nicht gleichzeitig nachkommen können. Die Spannungen um ein Hypergut sind, wie erwähnt, anderes gelagert: *einerseits* rühren die Spannungen daher, daß das Hypergut ein anderes oder aber mehrere andere verdrängt hat, diese(s) sich aber immer wieder zu Wort meldet/melden, *andererseits* kommt es zu einem Spannungsfeld, das jene Konflikte bezeichnet, die zwischen dem Hypergut und meinen sonstigen Gütern bestehen, gegen welche es sich richten kann. So steht für Taylor (1995 1996) fest, daß insbesondere unsere neuzeitlich geprägte moderne Bindung an das Hypergut der *Freiheit als Selbstbestimmung* (und damit verbunden an die Forderung der gleichen Achtung) zu bestimmten Konflikten führt, aufgrund dessen, was „im Namen" dieses Hypergutes offenbar geopfert werden müsse (1996, S. 193). Die moderne Kultur sei so durch eine Reihe von Auseinandersetzungen gekennzeichnet, etwa „zwischen den augenscheinlichen Forderungen der Vernunft und der desengagierten Freiheit, zwischen Gleichheit und Universalität einerseits und den Forderungen der Natur oder Erfüllung, der expressiven Integrität oder Besonderheit des einzelnen andererseits" (S. 194). Die vorherrschenden Moralphilosophien und die neonietzscheanisch inspirierte Moralkritik bzw. Metamoralkritik stünden der angemessenen Reflexion über diese Konflikte nur im Wege, weil sie – wie im ersten Fall (gemeint sind kantisch inspirierte Moraltheorien) – nicht nur jede Artikulation des Guten bzw. der Güter vermeiden und eine auf Handeln konzentrierte, einheitliche und an einem einzigen Kriterium orientierte Auffassung des Moralischen setzen würden, bzw. weil – wie im zweiten Fall (poststrukturalistische, postmoderne Moralkritik) – metatheoretisch jedes Hypergut grundsätzlich bloß als aufoktroyierte Ordnung in Mißkredit gezogen werden würde (vgl. S. 194f.). Es wäre hingegen fruchtbarer, das Gute „in einer Art philosophischer Prosa zu artikulieren" (S. 197). Dazu sei es nötig, die „Entwicklung unserer modernen Einstellungen" nachzuzeichnen, aber nicht nur an der Diskussion (akademischer) Moralphilosophien, sondern auch und vor allem an dem, was als „Mentalitäten" bezeichnet werden könne (S. 200). Mit einer solchen Analyse der „tiefsten moralischen Bindungen", die Taylor in *Quellen des Selbst* auf 900 Seiten zu unternehmen versucht, zeige sich, wie unvergleichlich komplexer und konfliktreicher unsere „prekäre moralische Lage" sei (ebd.). Insbesondere hätten wir festzustellen, daß wir uns notgedrungen „auf beiden Seiten der großen akademischen Auseinandersetzungen über moralische Themen befinden" würden, nämlich auf der Seite der Parteinahme für Hypergüter und der – gleichzeitigen – Verteidigung der in ihrem Namen zu opfernden sonstigen Güter (ebd.). Wir *müßten* auf beiden Seiten stehen, und zwar nicht aufgrund äußerlicher Argumente, sondern aus Gründen des engen Zusammenhanges zwischen unseren Vorstellungen vom Guten und unserer Auffassung des Selbst (S. 201). Dieser Komplex sei seinerseits verknüpft mit den Arten narrativer Darstellung, mit deren Hilfe wir uns das Leben verständlich machen würden, und dem Begriff des Gesellschaftlichen, also dem Begriff dessen, was es für uns heiße, ein menschlicher Akteur unter anderen Akteuren zu sein (ebd.). Da wir jeweils auf beiden Seiten der durch Hypergüter provozierten Konflikte stehen müßten (vgl. 5.2.2), komme es darauf an, nach Vorgehensweisen Ausschau zu halten, bei denen „unsere stärksten Bestrebungen im Sinne der Hypergüter keine Selbstverstümmelung als Preis verlangen" (S. 204). In seiner äußerst facettenreichen Analyse der Entstehungsgeschichte neuzeitlicher Hypergüter kommt Taylor – und davon wird noch die Rede sein – auf die zwei Umgestaltungsprozesse zu sprechen, die Aufklärung und die Romantik, welche jene widerstreitige Hintergrundfolie bilden, vor welcher wir die Konflikthaftigkeit moderner moralischer Identität und ihre Bedeutung für die Probleme des demokratischen Zusammenlebens in der Spätmoderne in einer Sprache vorbringen müssen, welche notgedrungen weniger stringent sein kann als aus der klaren Sicht einer dominanten Hypergut-Perspektive. Eine eindeutige Sicht auf die Lage der Dinge erzielt nur, wer sich nicht scheut, jene Güter zu „opfern" – indem er sie ausblendet oder ableugnet –, die eigentlich auch noch ausmachen würden, was er über sich und die anderen denkt und für gut und richtig hält. Dafür benützt Taylor das (harte) Wort der „Selbstverstümmelung".

Die Taylorsche Argumentation für den Vorrang des Guten ist für den vorliegenden Kontext m.E. aus mehreren Gründen besonders interessant, wenngleich auch nicht unproblematisch (vgl. 5.3, 6.2 & 9.1). *Erstens* stellt sie das Gute dem Gerechten weder auf unterkomplexe noch prinzipielle Weise gegenüber. Sie ist diesbezüglich – nur unter umgekehrten Vorzeichen – mit der Argumentationsstrategie von Habermas zu vergleichen (1993, vgl. 5.1.2.2). Vielmehr identifiziert sie moderne Verfahrensethiken als Ausdruck eines Hyperguts der Aufklärung. Das erscheint nicht nur raffinierter als die neokonservativen Kommunitarismusvarianten der Liberalismuskritik (etwa von MacIntyre), sondern auch angemessener und entgegenkommender, ohne versöhnlerisch zu sein. *Zweitens* weist sie dem aufklärerischen Hypergut mit guten Gründen einen bescheideneren Platz zu, als dieses selber – naturgemäß – für sich in Anspruch nehmen möchte, weil und indem sie das unbestreitbare Unbehagen an diesem von Mitgliedern liberaler Demokratien in der Regel anerkannten Hypergut mit der Wirksamkeit und Lebendigkeit von anderen Hypergütern erklärt, die uns immer noch und weiterhin berühren, da sie für moderne Identität in gleichursprünglicher Weise konstitutiv sind. Die Argumentation richtet sich also gegen das, was man mit Marquard einen „Monomythos" nennen könnte (vgl. 1981, S. 97-106). Damit erhellt sie *drittens* adäquater die spätmodernen moralischen Spannungen, welche die ZeitgenossInnen verspüren, wenn sie sich ernsthaft sowohl am Gemeinwohl als auch am Privatwohl, an universellen Gerechtigkeitsprinzipien wie an Authentizitätsforderungen des Selbst orientieren wollen. Denn darauf hin, also auf *konfligierenden* Zielvorstellungen, sind die modernen Ent-

[166] Die eigene moralische Perspektive ist demzufolge durch intuitive Vorstellungen definiert, nämlich durch das, was mich moralisch bewegt; wenn ich davon absehen würde, könnte ich ein moralisches Argument gar nicht mehr verstehen, und überzeugen würde mich der andere nur können, wenn er mich dazu bringt, meine eigene moralische Erfahrung umzudeuten, vor allem die Interpretation der eigenen Lebensgeschichte, der erlebten oder verweigerten Übergänge (ebd.).

wicklungs-, Erziehungs- und Bildungserwartungen gerichtet. Taylors Argumentation vermeidet dadurch *viertens*, was man als „Kitsch der Einheitserzählung" bezeichnen könnte (vgl. 9.1.2.2), nämlich wie auch immer humanistisch motivierte Auffassungen über das moralisch Richtige und das ethische Gute, die sich durch ein Fehlen von Widerspruch auszeichnen, die unseren Erfahrungen und moralischen Reflexionen nur dadurch entsprechen, daß sie bloß die „halbe Wahrheit" ausmachen. Dadurch werden die Menschen in der Ästhetik ihrer Lebensführung nicht ganz ernst genommen. Schließlich vermeidet sie *fünftens* einen für das Denken um demokratische Erziehung und Bildung kontraproduktiven moralischen Skeptizismus, welcher sich durch die Strapazierung rationalistischer Ideale unintendiert und die zu schnelle Übernahme eines szientistischen Naturalismus im Moralischen affirmativ ergeben kann[167].

5.2 Das Selbst: Zwischen Situiertheit und Atomisierung

Es zeichnet die philosophische Debatte um kommunitarische und liberalistische moraltheoretische und politische Positionen – mit Ausnahmen – größtenteils scheinbar aus, daß in ihr die Begriffe des Selbst und der Identität zwar eine Schlüsselfunktion haben, aber meist nur kurz und nur vage bestimmt werden. Das ist ein zu vermerkendes Manko, weil offensichtlich von völlig unterschiedlichen, aber wenig explizierten Konzeptionen ausgegangen wird. Während „Identität" den einen – vorwiegend KommunitarierInnen – ausgeprägt sozial determiniert scheint, was sich besonders beim Begriff der „kulturellen Identität" für nationalistische Argumentationen zeigt und sich auf die Formulierung und Rechtfertigung von moralischen Pflichten und Rechten auswirkt, ist Identität anderen wiederum etwas, wovon man sich scheinbar relativ leicht loslösen kann und die man sogar nach eigenen Präferenzen verändern kann. Wie im sechsten Kapitel erläutert wird, ist es jedoch keineswegs so, daß der philosophische Diskurs sehr stark von unterschiedlichen *psychologischen* Fassungen des Selbst und der Identität profitieren könnte, vor allem weil auch in wissenschaftlich ernstzunehmenden Modellen der (moralischen) Selbst- und Identitätsentwicklung philosophisch befragenswerte Vorentscheidungen zum Ausdruck kommen, namentlich was die Ausrichtung der Entwicklung betrifft. „In der westlichen Sozialpsychologie ist das Selbst als eine grundsätzlich *nicht-soziale* Einheit definiert" schreiben Oyserman & Markus (1995, S. 141). Es steht in diesem Zusammenhang außer Frage, daß die wesentlichen psychologischen Modelle (a) „liberalistische" Prämissen der Selbst- und Identitätsentwicklung setzen, d.h. quasi mit Perspektive auf das Hypergut der universellen Achtung konzipiert sind, (b) primär argumentationskompetenzorientiert sind und deshalb dazu neigen, die affektive Dimension des Selbst und der Identität zu vernachlässigen, und (c) Entwicklung primär als Höherentwicklung verstehen und dadurch weniger auf „horizontale Transformationen" angelegt sind. Diese Aspekte sind eng miteinander verbunden und treffen inhaltlich den Kern der hier zu erläuternden Frage nach den Möglichkeiten des Menschen zur „Dekontextualisierung". Die Argumentationsfigur, die es zu durchbrechen gelten würde, ist die folgende: Wenn gezeigt werden kann, daß Menschen nur über mehr oder weniger stark begrenzte Dekontextualisierungsmöglichkeiten verfügen, dann kann dies als Wasser auf die kommunitaristischen Mühlen interpretiert werden, wenn aber gezeigt werden kann, daß dies nicht der Fall ist oder aber nicht der Fall sein darf, dann spricht dies zunächst eher für liberalistische Positionen. Zu durchbrechen gilt es diese plausible Denkfigur deshalb, weil sie nur dann wirklich erhellend sein könnte, wenn diese (Un-)Möglichkeiten *generell*, d.h. für möglichst alle Menschen (oder wenigstens möglich viele Menschen oder wenigstens möglichst viele Menschen eines bestimmten Kulturkreises) zutreffen würden und wenn die Ausprägungen – wenn nicht extrem, so doch – *deutlich* wären. Daß dies nicht der Fall zu sein scheint, läßt sich freilich schon an der Existenz der widersprüchlichen Behauptungen um die anthropologischen und psychologischen Voraussetzungen oder Prämissen der Moral ablesen. Es ist außerhalb von Rhetorik und Demagogie zunächst plausibel anzunehmen, daß Selbst und Identität „mehr" sind als Gemeinschaft, also nicht bloß sozial determiniert, aber auch nicht von jeglichen Außeneinflüssen losgelöste Wesenheiten sind. Aus diesem Grund kommt es entscheidend darauf an, in welcher Weise das Selbst zwischen reiner Situiertheit und reinem Atomismus vorgestellt wird. Diese Zwischentöne besagen dann im günstigen Fall etwas darüber aus, wie ein wirklichkeitstaugliches Moralverständnis aussehen könnte und in welchem Zusammenhang dieses mit Forderungen und Möglichkeiten des Lebens in demokratischen „Gemeinschaften" und Massengesellschaften steht.

5.2.1 Das Selbst zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft

„Warum bedarf es so großer Anstrengungen," fragt Rehberg (1993), „um theoretisch zu zeigen, daß Individuen (...) nie ganz losgelöst existieren, weder als Erkenntnissubjekte noch als wertorientiert denkende, als Ziele entwerfende und handelnde Personen?" (S. 22). Der Grund dafür liegt diesem Autoren zufolge in „verschiedenen ideologischen Verdinglichungsprozessen des theoretischen Individualismus" (ebd.). Der „konzeptionelle Individualismus" sei historisch erstens ein (aufklärerisches) Kampftheorem sozialer Gruppen gewesen, die Autonomie und politische Macht beansprucht haben. Ein konzeptioneller Individualismus, der so tut, als seien Menschen Atome im sozialen Raum wurde als Bedingung der Emanzipationsmöglichkeit jener nichtadeligen sozialen Schichten gesehen, die ihren gesellschaftlichen Rang nicht dynastisch oder familial, also herkunftsbestimmt, behaupten konnten, sondern gerade als Individuen auftreten mußten, um durch ihre „individuelle" Leistung Anerkennung zu verdienen. Anders ausgedrückt, ein konzeptioneller Individualismus scheint eine wesentliche Rechtfertigungsbedingung aufklärerischen Denkens zu sein (vgl. Rehberg, a.a.O., S. 22f.). Es gäbe allerdings einen zweite Ursache dieses „Verdinglichungsmoments", welches eine geschlechtsspezifische Verstärkung erfahren habe; gemeint ist das Ideal des „isolierten Mannes", der sich in „öffentlichen und halböffentlichen Aktionsräumen" als „weltbewegender Solitär" fühle oder fühlen dürfe, ein „außergemeinschaftliches", „stolzes (wenn auch manchmal verlorenes) gesellschaftliches Atom" (S. 23). Dieses Männerbild hat sein Wurzeln natürlich, wie mit Hannah Arendt gesehen werden konnte (vgl. Punkt 4.2.1), in der antiken Polis; es ist das Bild vom freien Ein-

[167] Während man im ersten Fall mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit am eklatanten Auseinanderklaffen von Ideal und Wirklichkeit mit gutem Grund schließlich am Ideal selber zu zweifeln beginnt, kommt man im zweiten, weitaus prekäreren Fall – meist psychologistisch oder psychoökonomistisch inspiriert – nicht einmal dazu, die Bedeutung moralischer und ethischer Ideale für das menschlichen Leben auch nur ansatzweise zu verstehen. Hier herrschen Menschenbilder vor, die von ihrer Anhängerschaft nur konsequent auf sich selbst angewendet werden müßten, damit sie sich von der Erbärmlichkeit der vertretenen Konzeption ein Bild machen könnten.

zelmann, der sich in der „Helle" der Agora behauptet, während seine Familie (und vielleicht eine Handvoll Sklaven) im „Dunkeln" des Haushalts für die Lebensnotwendigkeiten sorgen[168]. Einen dritten Aspekt im Verdinglichungsprozeß, also im Prozeß der „Substantialisierung" eines vormals modellhaft gedachten Individualismus, sieht Rehberg (a.a.O.) in den Personen selbst, die sich mit dem Fragebereich beschäftigen: Intellektuelle, Gelehrte, Spezialisten für ethische Diskurse etc. (S. 24). Diese unterlägen einer Tendenz zur Isolierung, welche neben real erzwungener Distanzierung auch einfach mit typischen Rollenstilisierungen zu tun habe (die einsame intellektuelle Kritik, die elitäre Selbstabschließung...). Psychologistisch verkürzt ließe sich sagen, der Intellektuelle dokumentiere mit seinem „atomistischen Menschenbild" nur seine eigene „Gemeinschaftsferne" (vgl. a.a.O., S. 24). Rehberg räumt nach diesen sowohl plausibel als auch von starken Behauptungen ausgehenden Bemerkungen allerdings ein, daß „Verdinglichungen der existentiellen Gemeinschaftsferne" auch durch „reaktive Verdinglichungen" beantwortet werden mögen, d.h. „Aufschwungshoffnungen des Gemeinschaftlichen", die sich in ausgeprägten Fällen als Begeisterung „für den Krieg, die Jugend, den Frieden, die sozialistische Zukunft, die artreine Rasse, die Revolte" ausdrückt (ebd.). Dabei sei evident, daß Vergemeinschaftungen nicht notwendig verzerrte Züge tragen müßten.

Die Rehbergsche These erscheint plausibel, wonach ein „*Modell*individualismus", den man im klassisch-liberalen Denken leicht als „atomistisch" identifizieren kann, eine notwendige Voraussetzung für bestimmte Rechtfertigungsleistungen aufklärerischer Emanzipationsansprüche gewesen ist, und prekär scheint die Frage, ob er es heute, nachdem das Hypergut der universellen Achtung in der westlichen Welt tief im Alltagsdenken und -empfinden verankert ist, noch ist. Man weiß über die Unangemessenheit, den Menschen vorwiegend oder ausschließlich als gesellschaftliches Atom zu sehen, genügend Bescheid. Gutmann ist ohne Schwierigkeiten zustimmen, wenn sie schreibt, die „Auffassung vom Menschen als einem einzigartigen, sich selbst erzeugenden, schöpferischen Wesen darf nicht mit einer Vorstellung verwechselt werden, die im Menschen ein 'atomistisches' Individuum sieht, das seine Identität gleichsam aus dem Nichts erschafft und die eigenen Ziele unabhängig von allen anderen verfolgt" (Gutmann 1993, S. 122). Man kann ihr generell auch in bezug auf die Entwicklung des Selbst bzw. der Identität zustimmen, die evident erscheinen läßt, daß die Atomismus-Determinismus-Dichotomie nicht adäquat ist: „Menschliche Identität wird (...) *dialogisch* erzeugt, im Umgang mit anderen, wozu auch die Zwiegespräche mit diesen anderen gehören. Die von einigen politischen Theoretikern formulierte Dichotomie zwischen atomistischen und gesellschaftlich geprägten Individuen ist daher falsch" (S. 123). Doch die Spannungen zwischen kommunitaristischem Fokus auf die Gemeinschaft und ihren Werten der Solidarität einerseits und dem liberalistischen Fokus auf die Gesamtgesellschaft als einem übergemeinschaftlichen Gebilde, welches auf Prinzipien, nicht auf Gefühlen der Zugehörigkeit fußen soll, lassen sich scheinbar nicht durch eine bestimmte Konzeption des Selbst auflösen. Zwar kann man diese Spannung abzuleugnen versuchen und etwa mit Benhabib formulieren: „Die Debatte des letzten Jahrzehnts zwischen Liberalismus und Kommunitarismus, die Gerechtigkeit gegen Solidarität stellte und welche die Sprache von Rechten gegen die Sprache der Freundschaft setzte, basiert auf falschen Antinomien und Gegensätzen" (1993, S. 114f.), doch

[168] Wobei diese Gegenüberstellung klischeebehaftet ist (vgl. Sennett 1995, S. 39-109).

es wäre zu einfach, darauf hinzuweisen, daß der Mensch eben sowohl vergemeinschaftet als auch vergesellschaftet wird, und sich sein Selbstverständnis dadurch bildet, daß er sich unter modernen Bedingungen eben zu beiden Sozialisierungsformen in ein Verhältnis setzen kann und muß, ohne zugleich Stellung zu nehmen, inwiefern und wodurch die Spannungen, die sich dabei zweifelsohne ergeben, aufgelöst werden können. Zu behaupten, die Kommunitarismus-Liberalismus-Debatte sei möglicherweise überhaupt überflüssig (gewesen) bzw. die Fragen zur Spannung zwischen Gemeinschaft und Demokratie wären etwa schon durch die pragmatische Tradition, etwa bei John Dewey, gelöst worden (vgl. Brumlik & Brunkhorst 1993, S. 11; Joas 1993), scheint nur dann sinnvoll, wenn die *prinzipielle* Differenz von Gemeinschaft und Gesellschaft nicht anerkannt wird, etwa dadurch, daß man Gesellschaft nur als eine Ausweitung von Gemeinschaft oder Gemeinschaften sieht, oder dadurch, daß man das gemeinschaftliche Denken und gemeinschaftliche Moral nur als historische VorläuferInnen gesellschaftlichen Denkens und gesellschaftlicher Moral begreift. In beiden Fällen kommen lineare Vorstellungen der Entwicklung oder des Übergangs, historisch bzw. konzeptionell, zum Ausdruck, die in ihrer Ausschließlichkeit nicht berechtigt scheinen, da eine solche Argumentation m.E. nur auf Kosten der Anerkennung des „kommunitaristischen Problems" geht, d.h. die „Spannung" wird vermindert, indem die Ansprüche der Gemeinschaft jener der Gesellschaft theoretisch und praktisch untergeordnet werden. Die Gesellschaftstauglichkeit der Gemeinschaft wird zum Kriterium gemacht oder aber die Gesellschaft wird gemeinschaftlich, als „Großfamilie", konzipiert.

Joas (1993) hat sich bemüht, die Unterschiede der Betrachtung des Gemeinschaft-Gesellschaft-Verhältnisses im „europäischen" (bzw. deutschen) und amerikanischen Diskurs hervorzuheben. Er schreibt: „Die Sequenz Gemeinschaft/Gesellschaft wurde in Europa typischerweise zweiphasig gedacht. Das heißt, daß in diesem Denken auf ein Zeitalter der Gemeinschaft ein Zeitalter der Gesellschaft folgt" (Joas, S. 54). Mit Verweis auf Einwanderungsstudien versucht Joas zu zeigen, daß für „die Amerikaner (...) dagegen ein dreiphasiges Schema charakteristisch (war). Auf den Gemeinschaftsverlust folgt in dieser Perspektive – zumindest potentiell – die Entstehung neuer Gemeinschaften" (S. 55). Vom Standpunkt pessimistischer Varianten von Modernisierungstheorie erscheine das dreiphasige Schema als leichtfertig optimistisch (ebd.; vgl. etwa Beck 1986; Abschnitt 1.3.2). Hier wird Modernität primär als gemeinschaftszerstörender Prozeß gesehen und Studien zum „Gemeinschaftsverlust" würden diese Sicht auf den ersten Blick bestätigen. Aber auch nur auf den ersten Blick, denn so frage Bender doch mit einigem Recht: „How many times can community collapse in America?" (zit. nach Joas, a.a.O., S. 57). Allerdings sei für die Kommunitarismusdiskussion ein „generelles soziologisches Defizit" festzuhalten (S. 57). Als valide dürfe zwar die Ansicht gelten, wonach die geographische, soziale, familiale und politische Mobilität den Zusammenhalt von Gemeinschaften bedrohen, nur müsset differenziert werden[169]. Wenn

[169] „Häufiges Umziehen, sozialer Auf- und Abstieg, Scheidungs- und Treueverhalten oder Parteibindung und Wechselwählerei" seien beileibe nicht „identische Phänomenbereiche" (ebd.). Zu fragen sei deshalb, was eigentlich gemeint ist, wenn von Gemeinschaftsverlust gesprochen werde: die abnehmende Bindungskraft von „Kernfamilien, Verwandtschaft, Freundschaft, Kirchengemeinde, lokaler Gemeinde, städtischer neighbourhood, politischer Partei, Gewerkschaft, Verein" oder was auch immer (ebd.). Joas zufolge ist es aufgrund vorhandener empirischer Befunde nicht gerechtfertigt, die einzelnen Tendenzen zu einem „umfassenden Prozeß des Gemeinschaftsverlusts" auf-

es auch verfehlt sei, die Gegenwart ausschließlich im Zeichen des Gemeinschaftsverlustes zu sehen, komme es doch darauf an, „die Gefühle des Gemeinschaftsverlustes" sensibel wahrzunehmen und zu überlegen, welchen Beitrag diese für eine „produktive Umformung" bzw. die „Entstehung neuer Gemeinschaften in einer demokratischen Gesellschaft" leisten könnten (ebd.). Joas konstatiert für Deutschland allerdings eine Tendenz, nur solche Gemeinschaftsbindungen für legitim zu halten, welche in ihren Motiven universalistisch seien (S. 60). In eine z.T. vergleichbare Richtung argumentiert Raulet (1993), der anzuerkennen scheint, daß eine Etikettierung des Gemeinschaftlichen als vor-modern wenig vernünftig ist: „Die 'Gemeinschaft' gehört zu den Ideologemen, auf welche 'Moderne' immer wieder zurückgreift, um den Krisen, die ihre Geschichte skandieren und aus denen sich erst ergibt, was wir 'Moderne' nennen, zu begegnen. Das Bewußtsein, 'modern' zu sein, ist immer das Bewußtsein gewesen, eine Krise zu durchleben" (S. 77). Der moderne Diskurs nehme viel weniger ausschließlich fortschrittliche Ideologeme in Anspruch, wie man gemeinhin annehme, sondern sei vielmehr ein in sich widersprüchliches Gebilde, dessen innere Widersprüchlichkeiten einen Umbruch anzeigten (ebd.). Diese Sicht, die gute Gründe vorweisen kann – auch und gerade unter der explizierten „Hypergut-Perspektive" Taylors –, läßt es nämlich zu, sich weder auf ein einseitiges nostalgisch-verklärtes Gemeinschaftsdenken festzulegen noch auf eine nicht weniger einseitige Deklassifizierung der Bedeutung des Gemeinschaftlichen als „vor-modern", „traditionalistisch", „antiaufklärerisch" oder „vor-demokratisch". So meint Fink-Eitel (1993) zwar anerkennend, daß das kommunitaristische Beharren auf der historischen und sozialen Situiertheit des Individuums inzwischen auch von liberaler Seite eingestanden werde und daß es mittlerweile allgemein einleuchtend scheine, daß Menschen ihr Selbstverständnis nur kommunikativ innerhalb gegebener Gemeinschaften herausbilden könnten. Gleichzeitig dürfe jedoch nicht verkannt werden, daß Menschen erstens – sei es aus Verletzlichkeit oder Eigensinn – ihr Selbstverständnis später in Opposition zur gegebenen Gemeinschaft fortentwickeln können, daß es zweitens in der Vielfalt moderner Werteordnungen letztlich dem Individuum überlassen sei, nach welchem „Angebot" es sich ausrichten wolle, und daß Gemeinschaften drittens – und das ist besonders bedeutsam – keine einheitlichen Gebilde darstellen (S. 307f). Historisch seien Gemeinschaften zumeist hierarchisch strukturiert gewesen, also weniger ausschließlich durch Gemeinsinn, Teilnahme und Solidarität bestimmt als auch durch Gegensätze, Repressionen und Konflikte. Um Bestand haben zu können, seien Gemeinschaften zwar an ein minimales Maß an Gemeinsinn und Solidarität gebunden, nur müßten solche Balancen der gemeinschaftlichen Einheit konfliktreich permanent hergestellt werden. Demzufolge sei einsichtig, daß hierarchische Gemeinschaften nicht nur personale Identität stiften, sondern auch zerstören würden (vgl. S. 309). Die kommunitaristischen Idealisierungen der Gemeinschaft würden sich vor allem durch die Vernachlässigung des Faktors der Macht auszeichnen (vgl. S. 312-317). Fink-Eitels besonders negative und vielleicht überdramatische Bewertung des Gemeinschaftlichen ist jedoch eine Sicht, die aus kommunitaristischer Sicht in großen Teilen akzeptiert werden kann, weil sie keine guten Argumente gegen zentrale kommunitaristische Positionen und Postulate liefert, u.a. ganz einfach deswegen nicht, weil die „Neuankömmlinge in der Welt der

zublähen (S. 58), vielmehr seien Tendenzen *und* Gegentendenzen für diverse Gesellschaftsbereiche abzuwägen (S. 59).

Menschen", um es in der Sprache Arendts zu sagen, zunächst weder darüber verfügen können, in welche Gemeinschaft(en) sie hineingeboren werden, noch über die günstigen und ungünstigen Kommunikationspraktiken dieser Gemeinschaft(en), welche die Entwicklung ihres Selbst prägen. Aus normativer Sicht plädiert denn Fink-Eitel gegen den „kommunitaristischen Vorrang des einheitlichen, gemeinschaftlichen Ganzen" und für den „Vorrang individueller Differenz" (S. 318), denn die existentielle Orientierung am Guten schließe den moralischen Vorrang des gesellschaftlichen Gerechten nicht aus, sondern setze ihn voraus (ebd.). Die Unterstellung, daß „kommunitaristisch" für ein „einheitliches, gemeinschaftliches Ganzes" stehe, bleibt freilich problematisch. Die Frage ist vielmehr vor jeder normativen Interpretation, ob der Begriff der Gemeinschaft im Unterschied zu jenem der Gesellschaft (noch) nötig ist, und was er denn eigentlich meint.

Es ist Axel Honneth zu verdanken, hier einen valablen Standpunkt bezogen zu haben, aus welchem die Frage der Beziehungen des Selbst zu Gemeinschaft und Gesellschaft neu überdacht werden können. Honneth (1993, S. 262) weist zunächst darauf hin, daß der Begriff der Gemeinschaft unter modernen Bedingungen in Abhebung vom Gesellschaftsbegriff in einem minimalen Sinn zu definieren sei, da er das „kategoriale Zentrum" der Debatte ausmache. Honneth unternimmt diesen Schritt mit Rekurs auf verschiedene Muster der wechselseitigen Anerkennung, aus denen sich die beiden Formen der Vergesellschaftung (Gemeinschaft und Gesellschaft) bestimmen lassen: „für die soziale Integration einer Gesellschaft ist von Belang (...), daß jene Eigenschaften wechselseitig Anerkennung finden, die alle ihre Mitglieder miteinander teilen; für die soziale Integration einer Gemeinschaft ist dagegen von Belang, daß sich die Mitglieder in Eigenschaften oder Fähigkeiten wechselseitig wertschätzen, die ihnen als bestimmte Subjekte oder Personengruppen zukommen" (S. 263). Gemeinschaftsbeziehungen seien deshalb als Solidaritätsverhältnisse zu verstehen. Sich wechselseitig wertzuschätzen setze voraus, „daß bestimmte Werte miteinander geteilt werden, weil nur in ihrem Licht sich zeigen kann, warum die Fähigkeiten oder Eigenschaften des jeweils anderen für die gemeinsame Lebenspraxis von positiver Bedeutung sind" (S. 264). Diese beiden minimalen Bestimmungsmerkmale, *Solidarität* und *Wertschätzung* vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Werthorizontes, sind nicht nur plausibel, sondern lassen auch die Bedeutung der nur in Gemeinschaften entwickelbaren Voraussetzungen eines „demokratischen Selbst" erkennen. Allerdings ist Honneth weit davon entfernt, den Werthorizont einer Gemeinschaft als fixiert und die damit verbundenen Wertschätzungsbeziehungen als quantitativ symmetrisch anzusehen. Werthorizonte unterliegen geschichtlichen Veränderungsprozessen und schon allein deshalb einer „prinzipiellen Deutungsoffenheit" (S. 269). Das ist eine Sicht, die sich mit den anthropologisch-ontologischen Überlegungen bei Plessner (vgl. 3.2.1), Fink (vgl. 3.2.2) und Taylor (vgl. 5.1.2 & 5.2.2) deckt. Gemeinschaften *primär* als homogene, sich gegen Veränderungen wehrende, traditionale, nicht-diskursive und möglicherweise noch autoritätsgläubige soziale Gebilde anzusehen, erscheint unangemessen. Das bedeutet nicht, daß es nicht auch solche Gemeinschaften gibt. Aber unter *modernen* Bedingungen ist doch zu fragen, wie und als was Gemeinschaften dem Individuen erscheinen. Der Druck zur Diskursivierung der sozialen Verhältnisse, der unter dem modernen Hypergut der wechselseitigen Achtung weit in die Lebenswelt hineinreicht und die Kommunikationsformen in Familie, Schule und Arbeitsplatz wenn nicht bestimmt, so doch mitprägt, lassen ein Gemeinschaftsbild im Sinne Fink-Eitels in vielerlei Hinsicht als besonders

düster und vielleicht antiquiert erscheinen. Für moderne Gemeinschaften ist vielmehr typisch, daß Menschen nicht einfach bloß „Häftlinge" sie bestimmender und gar unterdrückender Verbände sind (eine solche Sicht ist schon dann nicht mehr überzeugend, wenn die Situation moderner Pluralität berücksichtigt wird). Mit Ausnahme höchstens vielleicht des Lebensabschnittes der Frühkindheit ist man sowieso gezwungen, von Gemeinschaften im Plural zu sprechen, aber selbst dort – in der Frühkindheit – ist es wohl in den überaus meisten Fällen verfehlt, die eng singuläre Form der Gemeinschaft zu gebrauchen[170]. Daß sich das Selbst in dieser Situation zwangsläufig über verschiedene vor-sprachliche Interaktionen, aber freilich auch Dialoge und Diskurse entwikkelt, in welche es verwickelt ist, ob es will oder nicht, und die seine soziale Welt konstituieren, ob es will oder nicht, bleibt elementares Faktum. Letztlich sind es die darin transportierten unterschiedlichen sozialen Repräsentationen über das Person-Sein, die es uns ermöglichen, aber es auch von uns fordern, uns, wenn auch immer nur vorläufig, zu definieren, bzw. uns zu fragen, wer wir sind und wer wir nicht sind (vgl. Farr & Moscovici 1984; Moscovici 1981, 1995) – und mögen diese Prozesse noch so wenig explizit erscheinen. Es ist aus entwicklungs- und bildungstheoretischer Sicht evident, daß sich die Individuen im Prozeß der Entwicklung ihres Selbst aktiv beteiligen, weil das „Material zum 'Schreiben' der eigenen Geschichte eine Funktion der öffentlichen und gemeinsamen Vorstellungen über das Person-Sein" ist (Oyserman & Markus 1995, S. 161). Unter pluralen und multikulturellen Bedingungen (im weitesten Sinn des Kulturbegriffs) trifft auch für spätere Entwicklungsphasen, wenn nicht überhaupt lebenslänglich zu, was Oyserman & Markus (a.a.O.) wie folgt beschrieben haben: „Wenn Individuen Gruppen angehören, deren sozialen Repräsentationen über Person-Sein voneinander abweichen, oder wenn die sozialen Repräsentationen über die eigene Gruppe denen der Gesamtgesellschaft widersprechen, bekommt die Aufgabe der Selbstdefinition zwei Aspekte: Zum einen müssen Individuen für sich definieren, was sie *sind*, und zusätzlich, was sie trotz genereller Erwartungen *nicht sind*" (a.a.O., S. 159). „Akuter" wird dieser Prozeß unter Bedingungen der Mitgliedschaft in sozialen Gruppen, deren soziale Anerkennung nicht gesichert ist: „Gleichzeitige Mitgliedschaft in mehreren Minderheiten und untergeordneten Gruppen bedeutet z.B., daß das Umfeld sozialer Repräsentationen mit ungewollten und unerwünschten Bildern und Ideen überfüllt ist, die vom Individuum nicht einfach ignoriert werden können" (a.a.O., S. 162). Das Material, mit welchem wir unsere Geschichte schreiben, um diese Metapher weiter zu gebrauchen, – eine Geschichte eben, über deren Bedeutung wir nicht oder kaum verfügen können (vgl. Arendt 1996; Abschnitt, 4.2.1) – ist aber weder beliebig noch eindeutig, sondern nur Orientierungspunkte liefernd und deutungsoffen, wiewohl Variationen, die eher in Richtung Beliebigkeit – etwa im Fall sozialer und kultureller Vernachlässigung – oder aber in Richtung Eindeutigkeit zeigen oder ausschlagen – etwa im Fall rigider Sektengemeinschaften -, natürlich möglich sind. Aber selbst in diesen Fällen, in denen man aus sozialisationstheoretischer Perspektive u. U. ungünstige Entwicklungen erwartet, gibt es Ausnahmen, die das Glück anzeigen, daß es Menschen gelingen kann, sich aus widrigen Verhältnissen wie aus eigener Kraft zu befrei-

[170] Moderne Menschen sind Mitglieder mehrerer, teilweise einander überlappender, teilweise völlig getrennter Gemeinschaften mit je spezifischen Werten, aber auch zu großen Teilen gemeinsam geteilten Hypergütern, und kommen als kleine ErdenbürgerInnen allein schon deshalb mit dem Faktum der menschlichen Pluralität in Berührung, als die uns umgebenden Menschen plurale Mitgliedschaften verkörpern.

en. In pluralen Gesellschaften werden Gemeinschaften sogar gezwungen, gegenüber ihren Selbstdeutungen offen zu sein und sie müssen ihr Selbstverständnis immer wieder, mehr oder weniger diskursiv, mit oder ohne bindende Ritualpraktiken, herstellen, nämlich an den variablen Grenzen der Differenz des „Wir und die Anderen", welche nicht nur Ausschließungen implizieren, sondern auch Verständigungen über die Gemeinsamkeiten zwischen Mitgliedern und Nichtmitgliedern.

5.2.2 Charles Taylor II: Das Selbst als moralische Kategorie

Unter den Autoren, die das Selbst als moralische Kategorie betrachten, kommt Charles Taylor bzw. seinen Arbeiten für die Thematik der vorliegende Arbeit besonderer Stellenwert zu.

5.2.2.1 Selbstinterpretationen und starke Wertungen

Von Harry Frankfurt (1971) übernimmt Taylor die Ansicht, wonach Menschen zwar nicht die einzigen Lebewesen sind, die Bedürfnisse bzw. Motive haben und Wahlen treffen, daß sie aber scheinbar die einzigen Lebewesen darstellen, die imstande sind, „Wünsche zweiter Ordnung" auszubilden, d.h. fähig sind, ihre Wünsche selber zu *bewerten* und so manche ihrer Wünsche als wünschenswert und andere als nicht wünschenswert zu betrachten (Taylor 1992, S. 9f.). Im Unterschied zum Tier ist der Mensch danach fähig zu *reflektierter Selbstbewertung*. Über Frankfurt hinaus postuliert Taylor eine Unterscheidung zwischen „zwei weitverbreiteten Arten der Bewertung von Wünschen" (S. 10), namentlich zwischen „schwachen Wertungen" und „starken Wertungen" (S. 11). Schwache Wertungen beziehen sich auf die Ergebnisse möglicher Wunschbefriedigung, so – ein Beispiel Taylors – „wie man eine Konditoreiauslage studiert, um zu überlegen, ob man einen Eclair oder ein Blätterteigstückchen nehmen will" (S. 10). Wie Taylor ausführt, müssen die Motivationen im Falle schwacher Wertungen weder notwendig homogen sein, noch sind schwache Wertungen schlechthin quantitativer Natur oder beziehen sich immer nur auf Ergebnisse und niemals auf Wünsche (S. 11ff.). Im „Falle einer starken Wertung befassen wir uns mit der Beschaffenheit unserer Motivation" (S. 11). Hier würden wir unsere Wünsche nach Kategorien einteilen wie „höher oder niedriger, tugendhaft oder lasterhaft, mehr oder weniger befriedigend, mehr oder weniger verfeinert, tief oder oberflächlich, edel oder unwürdig" (ebd.) bzw. „als mutig oder feige" (S. 15) u.s.w. Starke Wertungen entfalten demnach „eine Sprache wertender Unterscheidungen", sie sind „kontrastiv charakterisiert" (ebd.). Die benützten Begriffe lassen sich also nur im Verhältnis zu einem Gegenbegriff verstehen. In Situationen starker Wertungen tritt eine Unverträglichkeit meiner Wünsche zu Tage, über welche ich nachdenke. Diese Unverträglichkeit sei konstitutiv, es handele sich um eine „nicht-kontingente Inkompatibilität" (ebd.). Ich bewerte einen Wunsch zu einer Handlung, den ich hege, beispielsweise als negativ bzw. feige ein, weil ich eine mir wünschenswert erscheinende Alternative als mutig beurteile und es für mich scheinbar wichtig ist, eine mutige bzw. nicht-feige Person zu sein. In starken Wertungen kommt mit anderen Worten etwas darüber zum Ausdruck, welche Art von Person ich sein will. Im Falle schwacher Wertungen ist eine Kontrastierung zwar ebenfalls möglich, aber sie ist nicht konstitutiv. In starken Wertungen, die in einer Sprache des qualitativen Kontrasts verfaßt werden, kommt nach Taylor

jeweils ein „Konflikt der Selbstinterpretationen" zum Ausdruck. Sobald wir uns eine Selbstinterpretation zu eigen machen, „formt dies teilweise die Bedeutung, welche die Dinge für uns besitzen. Es kann jedoch die Frage auftauchen, welche von diesen Selbstinterpretationen triftiger und realitätsgetreuer ist. Sich hierbei zu irren, heißt nicht einfach, eine falsche Beschreibung zu liefern, so wie wenn ich ein Kraftfahrzeug als Auto beschreibe, während es sich in Wirklichkeit um einen Lastwagen handelt" (S. 19). In Opposition zu naturalistischen und utilitaristischen Auffassungen über das Person- und Subjektsein beharrt Taylor darauf, daß es für unser Verständnis dessen, was wir als Selbst oder als Person bezeichnen, notwendig sei, nicht allein ein „bloß Alternativen abwägendes Subjekt" zu postulieren, sondern auch ein „stark wertend": „Das bloß abwägende Subjekt verfügt über Überlegung, Wertung und Willen. Aber ihm fehlt im Gegensatz zum stark wertenden Subjekt etwas anderes, das wir oft durch die Metapher der 'Tiefe' umschreiben" (S. 21). Ein stark wertendes Subjekt verfügt gewissermaßen über eine „reichere" Sprache, seine Wertungen bzw. Entscheidungen beruhen nicht bloß auf einem nicht-artikulierten oder gar nicht-artikulierbaren „Gefühl" für die in Frage stehenden Handlungsalternativen („habe ich wirklich Lust auf ein Eclair oder einen Blätterteig?" [S. 22]). Diese reichere Sprache äußert sich primär in den genannten Kontrastbegriffen, mit welchen ein stark wertendes Subjekt nicht nur die Erwünschtheit unterschiedlicher Ziele zu erfassen versucht, sondern vielmehr die möglichen Seinsweisen des Handelnden untersucht (S. 23). Das stark wertende Subjekt widmet sich Fragen der Lebensqualität, „der Art von Existenz, die wir führen und führen wollen" (S. 24). In diesem Sinne ist die starke Wertung „tiefer"; der „totale Utilitarist wäre ein unglaublich oberflächlicher Charakter" (S. 25). Das stark wertende Subjekt besitzt Artikulationsfähigkeit in bezug auf Tiefe.

Bedeutsam erscheint Taylors Ansicht, wonach mit den Artikulationsmöglichkeiten zugleich die Möglichkeiten einer Pluralität von Vorstellungen impliziert wird. Das bloß zwischen Eclair und Blätterteig abwägende Subjekt möge in seiner momentanen Präferenz zwar hin und her schwanken, aber man könne von ihm nicht sagen, daß es die Wahlsituation mal in der einen, mal auf die andere Weise betrachten würde (ebd.). Umgekehrt ist es dem stark wertenden Subjekt möglich, eine Vielzahl von Weisen ins Auge zu fassen, seine Lage zu betrachten, nämlich nicht nur scheinbar eindeutig etwa in bezug auf „höher" und „niedriger", sondern auch – dilemmatischer – zwischen „zwei miteinander unverträglichen Weisen" (ebd.). In diesem Streit der Selbstinterpretationen sieht sich das Subjekt vor die Frage gestellt, welche Interpretation die „wahrere, authentischere, illusionsfreiere" darstellt und welche Interpretation zu einer „Verzerrung der Bedeutung führt, welche die Dinge für mich besitzen. Die Auflösung dieses Problems ist die Wiederherstellung der Kommensurabilität" (S. 26f.). Es erscheint evident, daß die Wünsche und Wertungen der ersten Stufen entwicklungslogisch den Wünschen bzw. Wertungen zweiter Stufe vorausgehen. Während uns die ersteren gewissermaßen als „*De-facto*-Wünsche" einfach gegeben sind, werden die letzteren von uns zusätzlich „gutgeheißen". Das ist auch der Grund, warum sie und nur sie unsere Verantwortung betreffen (S. 28).

Eine „radikale Wahl" im Sinne Sartres ist nach Taylor im Grunde keine Situation starker Wertung, obwohl es zunächst so aussehen mag. Die radikale Wahl in einem Dilemma, die dazu führt, sich schließlich auf die eine Seite zu stürzen, wiewohl der „existentialistische" Sprung gerade so gut auch in die andere Richtung möglich gewesen wäre, entspräche vielmehr einer schwachen, d.h. abwägenden Wertung und kann letztlich nicht einmal mit Gründen versehen werden. Wer vor einer radikalen Wahl steht, kann nicht stark werten, sondern muß wählen, wie jemand der bloß abwägt. Da der Akteur einer radikalen Wahl im Augenblick des Entscheidens gewissermaßen über keinen Werthorizont verfügt, wäre er nach Taylor auch völlig ohne Identität. „Er wäre eine Art ausdehnungsloser Punkt, ein bloßer Sprung ins Leere. So etwas jedoch ist eine Unmöglichkeit oder könnte vielmehr nur die Beschreibung der allerschrecklichsten mentalen Entfremdung sein. Das Subjekt radikaler Wahl ist eine weitere Manifestation jener immer wiederkehrenden Figur, die unsere Kultur zu realisieren trachtet – das entkörperlichte Ego, das Subjekt, das alles Sein objektivieren kann, einschließlich seines eigenen Seins, und das in radikaler Freiheit wählen kann. Aber dieses Versprechen des totalen Selbstbesitzes bedeutet in Wahrheit den totalen Selbstverlust" (S. 38)[171]. Wir könnten – so Taylor – die Verantwortlichkeit für unsere Wertungen nicht in Begriffen radikaler Wahl verständlich machen, aber daraus sei nicht auch zu schließen, daß wir für unsere Wertungen auf in keiner Weise verantwortlich wären.

Taylor geht das Problem der Verantwortlichkeit mit der Bedeutung der Artikulationsfähigkeiten und -möglichkeiten des Menschen an. Artikulationen seien keineswegs bloße „Beschreibungen" der Art, wie wir einen Gegenstand, den wir sehen, beschreiben würden. Vielmehr seien Artikulationen Versuche, etwas zu formulieren, „das anfangs unvollständig, konfus oder schlecht formuliert ist" (S. 39). Entscheidend ist der Punkt, wonach diese Art der Formulierung oder Reformulierung ihren Gegenstand nicht unverändert lasse. „Etwas eine bestimmte Artikulation zu verleihen bedeutet, unser Verständnis von dem zu formen, was wir wünschen oder was wir in einer bestimmten Weise für wichtig halten" (ebd.). Unsere Selbstinterpretationen sind danach wenigstens teilweise für unsere Erfahrungen konstitutiv, und eine veränderte Beschreibung unserer Motivationen sei mit der Veränderung dieser Motivationen untrennbar verknüpft (S. 40). Das konstitutive Verhältnis von Beschreibung und Erfahrung lasse jedoch kausale Einflüsse in beide Richtungen zu (S. 41), d.h. unsere Erfahrungen üben ebenfalls einen Einfluß auf unsere Beschreibungen aus.

Selbstinterpretationen können sich wandeln, allerdings nicht beliebig. Gelegentlich ist es uns möglich, allein oder mit Hilfe anderer aufgrund von Nachdenken zu einer Neubeurteilung unserer Lage zu kommen, die auch unsere Erfahrungen verändert. Auf einer grundsätzlicheren Ebene mache es jedoch den Anschein, „daß bestimmte Beschreibungen von Erfahrungen für manche Menschen aufgrund des Charakters ihrer Erfahrungen inakzeptabel oder unverständlich sind" (S. 41). Das konstitutive Verhältnis, in welchem Beschreibung und Erfahrung stehen, führt – entgegen der Idee radikaler Wahl – dazu, daß es „mehr oder weniger adäquate, mehr oder weniger aufrichtige, eher zur Selbsterkenntnis oder eher zur Selbsttäuschung tendierende Interpretationen" gäbe (ebd.). Eine offensichtlich falsche Artikulation prägt allerdings dennoch dasjenige, in bezug auf welches sie falsch ist. In solchen Fällen spreche man jedoch nicht bloß von Irrtum, sondern von Illusion oder Verblendung (S. 42). Indem wir einen nicht als unabhängiges Objekt existierenden Gegenstand, welcher ein „großenteils unartikuliertes Gefühl" von etwas uns wichtig Erscheinendem darstellt, in starken Wertungen qua-

[171] „Starke Wertungen", so Honneth (1992, S. 305) „(...) sind in der Vertikalen auf die individuelle Lebensgeschichte und in der Horizontalen auf die soziale Sprachgemeinschaft zurückbezogen; sie stellen alles andere als die Akte einer Wahlhandlung dar, in denen ein aus jedem sozialen Kontext herausgelöstes Subjekt frei über die Bewertung seiner Existenz zu entscheiden vermag".

si-wahrheitsgemäß zu beschreiben versuchen, verändern wir ihn so, daß er uns auf neue Weise zugänglich oder unzugänglich wird (ebd.). Unsere Verantwortlichkeit für starke Wertungen rührt nun genau daher, daß wir teilweise den Gegenstand formen. Einerseits beurteilen wir Menschen, die bestimmte Einsichten nicht begreifen können und etwa als unsensible Personen oder Fanatiker nicht merken, daß sie anderen Leid zufügen, in moralischen Kategorien, wiewohl von Verantwortlichkeit nicht gesprochen werden sollte, wenn es sich bei den Betreffenden z.B. entwicklungs- und sozialisationsbedingt tatsächlich um ein Unvermögen handelt. Wir beurteilen Menschen moralisch auch „auf der Grundlage dessen, was sie sehen oder nicht sehen" (S. 43). In einem „modernen" Sinne würden wir uns jedoch noch anders für unsere Wertungen verantwortlich halten. Diese Verantwortlichkeit hat mit der kausalen Beeinflussung in der entgegengesetzten Richtung zu tun, d.h. die Beeinflussung, die Erfahrungen auf unsere Wertungen haben können bzw. könnten. Wir halten uns und unsere Erfahrungen für veränderbar aufgrund neuer Einsichten: „Jedenfalls wären unsere Wertungen stets anfechtbar. Auf Grund des Tiefencharakters des Selbst sind unsere Wertungen Artikulationen von Einsichten, die häufig einseitig, dunkel und unzuverlässig sind. Sie sind jedoch noch anfechtbarer, wenn wir bedenken, daß diese Einsichten häufig durch die Unvollkommenheit unseres Charakters verzerrt sind. Aus diesen beiden Gründen läßt jede Wertung Raum für Neubewertung" (S. 44). Es seien genau die tiefsten Wertungen am wenigsten klar artikuliert und deshalb am stärksten Illusionen und Verzerrungen ausgesetzt (ebd.).

Da mich starke Wertungen in meinem Personsein besonders charakterisieren, bin ich auch nur unter speziellen Bedingungen „bereit", diese zu verändern bzw. „radikale Umwertungen" vorzunehmen. Daß es radikale Umwertungen tatsächlich in dem einen oder anderen Sinne geben muß, scheint aus entwicklungs- und bildungstheoretischer Perspektive plausibel. Allerdings können radikale Umwertungen nicht als radikale Wahlen begriffen werden, da nicht ohne Kriterium gewählt wird. Eine radikale Umwertung stellt vielmehr eine Formulierung bzw. Selbstinterpretation in Frage, welche ich vorher nicht als revidierbar angesehen habe („eine Vorstellung von einer bestimmten Lebensweise, die höher steht als andere, oder der Glaube, daß eine bestimmte Sache es am meisten wert ist, daß man ihr dient, oder ein Gefühl, daß die Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft wesentlich ist für meine Identität" [S. 45]). Radikale Umwertungen stellen jene Kategorien in Frage, welche anderen Wertungen zugrunde liegen. Weil unsere „fundamentalen" Formulierungen potentiell im Verdacht stehen, ihre Objekte zu verzerren, hätten wir sie für revidierbar zu betrachten und seien gezwungen, zum nichtartikulierbaren Bereich zurückzugehen, von welchem sie ihren Ausgang genommen haben (ebd.). Radikale Umwertungen sind nicht nur keine radikalen Wahlen, sondern sie geschehen auch nicht im Rahmen einer Metasprache, innerhalb derer zwischen konkurrierenden Selbstinterpretationen abgewägt werden könne. Vielmehr würden sie innerhalb gegebener Formulierungen erfolgen, „jedoch sozusagen in abwartender Haltung hinsichtlich dessen, was diese Formulierungen artikulieren sollen, und mit einer Bereitschaft, einen Gestaltwandel unserer Auffassung der Situation zu erleben, ein radikal neues Kategoriensystem, innerhalb dessen wir unsere Lage zu begreifen haben, das uns vielleicht auf dem Wege der Inspiration begegnen könnte" (ebd.). Eine solche „Haltung der Offenheit" sei jedoch in der Tat sehr schwierig und erfordere u.U. Disziplin und Zeit (S. 47). Die Person in radikalen Umwertungsprozessen verfügt nicht über keinen Maßstab, sie meint genau nicht, daß alles erlaubt ist, sondern ist gewissermaßen in Erwartung oder in der Suche danach, was an die Stelle des (alten) Maßstabes tritt, sie merkt, daß sie neue Kategorien nötig hat, die ihr adäquater erscheinen. In ihrer Reflexion „steht das Selbst selbst in Frage. Was auf dem Spiel steht, ist die Definition derjenigen unentfalteten Wertungen, die wir als wesentlich für unsere Identität empfinden" (S. 48). Was aus dieser Haltung und Reflexion hervorgeht, ist ein „Selbst-Entschluß" (ebd.). Das ist im Grunde das Fazit der Sichtweise Taylors, wonach „das menschliche Tier ein selbstinterpretierendes Subjekt ist" (S. 49; vgl. 1985).

5.2.2.2 Moralische Kartographie

Die These, wonach für menschliches Handeln konstitutiv ist, daß Menschen ihr Leben innerhalb eines Horizontes führen, der durch starke qualitative Unterscheidungen geprägt ist, wird von Taylor in *Quellen des Selbst* (1996) ausführlicher und mit Fokus auf die Entstehung neuzeitlicher Identität ausgearbeitet. „Wissen, wer ich bin", schreibt er, „ist eine Unterart des Wissens, wo ich mich befinde" (S. 55). Taylor versucht zu zeigen, daß unser Reden über „Identität" vor zweihundert Jahren unverständlich gewesen wäre, weil wir uns nun an anderen moralischen Orten befinden würden[172]. Identität wird Taylor zufolge durch grundlegende Orientierungen in einem „moralischen Raum" ermöglicht, in dem man sich „auskennt", „in einem Raum, in dem sich Fragen stellen mit Bezug auf das, was gut ist oder schlecht, was sich zu tun lohnt und was nicht, was für den Betreffenden Sinn und Wichtigkeit hat und was ihm trivial und nebensächlich vorkommt" (S. 56). Die Raum-Metapher ist nicht willkürlich gewählt. Entgegen naturalistischen Auffassungen, welche davon ausgehen mögen, daß Fragen nach dem richtigen moralischen oder religiösen Rahmen letztlich als „künstlich" identifiziert werden müßten bzw. sich generell erübrigen könnten oder sollten, will Taylor mit seinem Begriff des „moralischen Raums" darauf verweisen, daß es nicht-künstliche Streitfragen moralischer Art gibt, welche auf analoge Weise unumgänglich sind wie die Orientierungsnotwendigkeit des Menschen im (geographischen) Raum (vgl. S. 61). Ein Selbst kann man nur in einem moralischen Raum sein, d.h. indem man über moralische Orientierungen – sprich: über starke qualitative Unterscheidungen – verfügt (S. 64)[173]. Taylors Vorstellungen sind m.E. nicht nur wertvoll, sondern in vieler Hinsicht überzeugender als empirisch generierte und (mehr oder weniger) überprüfte Modelle zum Selbst und zur Identität; solche Konzepte müssen in ihren Hintergrundvorstellungen notwendigerweise massive Reduktionen vornehmen, um überhaupt Zugang zu einer „psychometrisch" erfaßbaren Empirie zu finden (vgl. Kp. 6). Wie an anderer Stelle schon erwähnt worden ist (und weiter unten noch auszuführen sein wird), beinhalten

172 So hätte Luther an Eriksons einfühlsamer Analyse der „Identitätskrise des jungen Luthers" selber „manches auszusetzen gehabt" (S. 57). Im Mittelpunkt der Krise Luthers sei nicht das moderne Gefühl der Sinnlosigkeit, Zwecklosigkeit oder Leere gestanden, sondern „das quälende Gefühl der Verdammnis und der ausweglosen Verbannung" (ebd.).

173 Wenn Taylor von „Selbst" spricht, so meint er dies in Abgrenzung von Verwendungsweisen des Wortes, wie sie in bestimmten Psychologien oder Soziologien vorkommen: Weder meint er die bloße Fähigkeit der „Selbsterkennung" des eigenen Körpers in einem Spiegel (wozu bekanntlich auch Schimpansen fähig sind) noch versteht er das Selbst als Freudsches Ich, das in bezug auf Über-Ich und Es als die eigentlich autonome bzw. freie psychische Instanz des Menschen verstanden wird, noch meint er jenes psychologische oder soziologische Ich bzw. Selbst, das in Untersuchungen zum „Selbstbild" vorgestellt würde.

solche Modelle insbesondere empirisch nicht-begründbare Vorentscheidungen zum „Ziel" der Entwicklung, namentlich postulieren sie eine Entwicklungslogik in Richtung des Zieles menschlicher Autonomie und der Fähigkeit des Urteilen nach universellen Standpunkten. Das sind aber Vorentscheidungen, welche Taylor implizit kritisiert (d.h. bloß implizit im Hinblick auf entwicklungstheoretische Modelle, explizit hinsichtlich moraltheoretischen Vorstellungen).

Taylor faßt in seinen Erläuterungen vier Anschauungen über Gegenstände der Wissenschaft zusammen, welche ihm zufolge einem angemessenen Verständnis des Selbst im Wege stehen, dennoch aber in Psychologie und Soziologie vorherrschend seien und von bestimmten Richtungen der Philosophie gutgeheißen würden, namentlich: „1. Der Untersuchungsgegenstand soll 'absolut' aufgefaßt werden, d.h. nicht als das, was er für uns oder für irgendein anderes Subjekt bedeutet, sondern als das, was er als solcher ('objektiv') ist. 2. Der Gegenstand ist das, was er ist, unabhängig von allen seitens der Subjekte vorgebrachten Beschreibungen oder Interpretationen dieses Gegenstandes. 3. Es ist prinzipiell möglich, den Gegenstand durch explizite Beschreibung zu erfassen. 4. Es ist prinzipiell möglich, den Gegenstand ohne Bezugnahme auf seine Umgebung zu beschreiben" (a.a.O., S. 66). Die ersten beiden Merkmale entsprächen dem Grundzug der naturwissenschaftlichen Revolutionen des siebzehnten Jahrhunderts, sie könnten aber dem Selbst „natürlich" nicht zukommen, wiewohl sie für viele Gegenstände der Wissenschaft angemessen sein mögen. Gegen die Auffassungen 1 und 2 spricht die zentrale Bedeutung der Selbstinterpretationen bzw. der Selbstdeutungen, d.h. die Idee, das bestimmte Probleme von subjektivem Belang sein müssen, damit jemand ein Selbst sein kann (vgl. 5.2.2.1). Ein Selbst hätten wir eben nicht in der Weise wie wir ein Herz und eine Leber haben (vgl. S. 67); diese letzteren können ohne Bezug auf die subjektive Bedeutung, die ihnen ihr Besitzer oder ihre Besitzerin zumißt, untersucht und adäquat beschrieben werden. Das macht in bezug auf das Selbst, wie oben gesehen wurde, offensichtlich keinen Sinn, es kann vielmehr *nur* durch die Bedeutungen beschrieben werden, die bestimmte Dinge, Probleme und Fragen, und damit auch Orientierungen, für die Person haben. Gegen das dritte Merkmal spricht nach Taylor die Einsicht Humboldts und Wittgensteins, daß wer Personen untersucht, Wesen vor sich hat, die nur durch Sprache existieren bzw. teilweise durch sie konstituiert werden. Personen sind keine Organismen. In der Natur der Artikulation liegt jedoch eine prinzipielle Nicht-Abschließbarkeit: denn wer Sprachliches klären will, muß sich weiterer Sprache(n) bedienen, welche ihrerseits wiederum nur mittels Sprache geklärt werden können u.s.f. Dies gilt zwar auch für wissenschaftliche Sprachen hinsichtlich nichtsprachlichen Gegenständen, aber im Falle des Selbst ist die Sprache konstitutiv (vgl. 68f.). Gegen das vierte Merkmal spricht nach Taylor, daß wir ein Selbst nur unter anderen Selbsten sein können, deshalb sei es im Grunde nicht möglich, ein Selbst ohne Bezug auf seine soziale Umwelt zu beschreiben. Über Identität verfügen Menschen nur indem sie einer Welt von Menschen leben, in Sprachgemeinschaften hineingeboren werden und in „Geweben des sprachlichen Austauschs" mit den anderen zu immer differenzierteren Wahrnehmungen über die Welt und sich selbst kommen (vgl. S. 69ff). Ein Selbst ist und wird man jedoch nur im Verhältnis zu jeweils „bestimmten" anderen, die Mitglieder „bestimmter" *definierender* und *urteilender* Gemeinschaften[174].

[174] Das schließt freilich nicht aus, daß es („universelle") Gemeinsamkeiten der „Vergesellschaftung" und „Individuierung" durch Sprache gibt, die man aus der Fülle möglicher Gemeinschaften abstrahierend postulieren kann, etwa im naturalistischen bzw. sozial-behaviouristischen Sinne Meads (1934/1973; vgl. Honneth 1994). Das bloße Faktum, daß jeder Mensch in eine bestimmte raum-zeitliche Gemeinschaft hineingeboren wird, welche bestimmte oder auch eine Vielfalt von Orientierungen (Definitionen, Deutungen, Urteile) pflegt und sich durch dieselben konstituiert – nota bene Orientierungen, die für die Entwicklung des Selbst notwendigerweise von herausragender Bedeutung werden -, besagt und erklärt nicht sehr viel. Zwar erscheint es für ein angemessenes Verständnis des Selbst notwendig, auf die Gemeinsamkeiten von Entwicklung aus größerer Abstraktionsdistanz hinzuweisen, jedoch können Menschen sich immer nur in bezug auf bestimmte andere Menschen abzuheben und deren Anschauungen (möglicherweise) zu überschreiten versuchen und so ein Selbst werden. Sie bleiben in diesen Bemühungen stets abhängig von den Interpretationen dieser bestimmten anderen, stehen in einem Verhältnis zu bestimmten Sprachen, die sie durch und mit den anderen gelernt haben. Kurz, ihre Originalität hat Grenzen, und diese Grenzen machen es im Grunde überhaupt erst möglich, ein bestimmtes Selbst zu werden und nicht nur Konfusion zu sein.

Selbst in gravierenden psychotischen (Selbst-)Ausgrenzungsprozessen ist der Mensch nicht beliebig „frei" im Sinne von unabhängig von bestimmenden Sprachgemeinschaften, vielmehr sind selbst die inhaltlichen Formen des „Wahnsinns" – um ein veraltetes und politisch unkorrektes Wort zu gebrachten – kultur-, raum- und zeitspezifisch im Sinne von spezifischen Skripts organisiert, wie man aus der Psychopathologie weiß. Die Rede von „universellem Selbst" und dergleichen mag deshalb ein psychologisches Desiderat eines bestimmten Aufklärungsdenkens sein, welches die Fähigkeit zur Dekontextualisierung strapaziert. Da aber ein Selbst zu sein bedeutet, sich bestimmte Orientierungen eines vorhandenen moralischen Raumes zu eigen gemacht zu haben, welcher sich gerade dadurch wandelt, daß er selber bewertet und umgewertet wird, kann es einen universellen Raum und ein universelles Selbst nur als unbescheidenen Anspruch geben, nämlich als Anspruch, Tradition und Geschichtlichkeit transzendieren zu können.

Da wir uns selbst nur durch Sprache verstehen können und der sprachliche Austausch in der einen oder anderen Form sowieso unumgänglich ist (Taylor, a.a.O., S. 77), kann man auch sagen, daß wir uns nur verstehen können, *weil* es die anderen gibt. Dieser Sachverhalt scheint durch „die Herausbildung eines stark auf Unabhängigkeit pochenden Individualismus" in der Neuzeit aus den Augen verloren gegangen zu sein (S. 78). Sprache, so Taylor, ist nicht nur mehr als ein bloßes Werkzeug, sie kann auch nie rein privat sein. Ganz abgesehen davon, daß die Leugnung der Relevanz von Tradition, man könnte sagen, von einem bestimmen moralischen Raum, auch unter edlen Vorzeichen letztlich – quasi-paradox – als Ethnozentrismus entlarvt werden muß, müssen die transzendentalen Bedingungen dafür, daß man ein Selbst sein kann, von den tatsächlichen Inhalten einer Gemeinschaft, Tradition oder Kultur strikte getrennt werden. Keinesfalls kann aus den Bedingungen auf Inhalte geschlossen werden, deshalb sagen die allgemeinen Bedingungen, wie wir ein Selbst sein können, so wenig darüber aus, welche Gestalt dieses annehmen kann; es kommt entscheidend auf die konkreten (moralischen) Orientierungen an.

Zur Erläuterung dieses Punktes ist die Raum-Metapher von einiger Bedeutung. Als handelnde Personen können wir uns in räumlicher Hinsicht auf zwei verschiedene Weisen orientieren bzw. orientierungslos sein. „Zum einen kann es sein, daß mir die Lage der Umgebung völlig unbekannt ist. In diesem Fall weiß ich nicht, welche wichtigen Örtlichkeiten diese Umgebung bilden und in welchem Verhältnis sie zueinander liegen" (S. 84). In einem solchen Fall ist uns mit einer Landkarte geholfen. Außer –

und das ist die zweite Form von Orientierungslosigkeit – „wenn ich nicht weiß, welches mein Ort auf dieser Karte ist" (ebd.). Dann weiß ich zwar, in welchem Verhältnis bestimmte Örtlichkeiten zueinander stehen, aber das hilft mir nicht viel, weil ich nicht weiß, in welchem Verhältnis ich zu diesen stehe. Man braucht, um sich orientieren zu können, also nicht nur eine Karte, sondern muß auch wissen, wo man sich darauf etwa befindet. „In Analogie hierzu verlangt unsere Orientierung im Hinblick auf das Gute nicht nur einen oder mehrere Rahmen, welche die Gestalt des qualitativ Höheren bestimmen, sondern auch ein Gefühl dafür, wo wir uns im Verhältnis zu diesem Höheren befinden" (S. 85). Im Unterschied zur räumlichen Orientierung ist die Frage, wo wir uns im moralischen Raum befinden, nicht neutral. Wir können uns ihr gegenüber nicht gleichgültig verhalten im dem Sinne, daß wir jede Antwort, sofern sie uns nur „zu einer wirksamen Orientierung verhilft, als befriedigend gelten lassen, egal, in welcher Entfernung vom Guten sie uns plaziert" (ebd.). Vielmehr ist das, was wir wollen, eine Nähe zu dem, was wir als gut empfinden. Insofern wir qualitative Unterscheidungen treffen, heißt dies, daß es für uns von Bedeutung ist, welchen Standort wir im Verhältnis zu unseren Unterscheidungen einnehmen. Da wir außerstande sind, als Selbst ohne Orientierung für uns ausschlaggebende Dinge tätig zu sein, sind wir auch außerstande, „uns nicht mehr um unseren Aufenthaltsort in diesem Raum zu kümmern" (ebd.). Dieses Sich-Kümmern ist kultur- und zeitspezifisch geprägt. Während sich moderne Menschen heute wohl eher fragen, ob ihr Leben „lebenswert", „gehaltvoll", „sinnvoll" oder vielmehr „sinnlos", „banal" und „leer" sei, ging es älteren Sehnsüchten eher um „höhere Daseinsweisen", z.B. um „Unsterblichkeit" (vgl. S. 86f.). Das Streben nach Sinn oder einer gewissen Fülle des Lebens, d.h. der Versuch, möglichst nahe an den für gut gehaltenen Orientierungen zu sein, den richtigen Standort im Verhältnis zum Guten einzunehmen, kann aber auch vollzogen werden, ohne daß der Person dies bewußt bzw. zum Problem wird. Nach Taylor liegt dies aber auch nur daran, „daß sich ihr Gefühl für Wert und Sinn bruchlos in ihre Lebensgestaltung einfügt" (S. 89)[175].
Da menschliche Existenz jedoch geschichtlich, d.h. von Veränderung geprägt ist, sind wir dennoch immer wieder gezwungen, uns die Frage nach unserem relativen Standort zu dem, was wir für gut und richtig halten, zu stellen. Deshalb geht es nicht nur um die Frage, *wo* wir uns befinden, sondern auch, *wohin* wir unterwegs sind. Während die Frage nach dem Standort in Begriffen des Mehr oder Wenigers beantwortet werden kann, ist die Frage nach dem Wohin eher in Kategorien des Ja/Neins zu beantworten (S. 93). „Das ist der Grund, weshalb unsere relativen Fragen stets im Rahmen einer absoluten Frage stehen" (S. 93f.). Die Frage nach der Richtung stellt sich mit anderen Worten schon allein deshalb, weil wir uns verändern und weil unser Sinn für das Gute in das Verständnis unseres sich entfaltenden und vergehenden Lebens, d.h. in eine Geschichte eingeflochten werden muß. Deshalb müssen wir das Selbstverstehen als „narrative Darstellung" begreifen (vgl. 94), und das eigene Leben als „narrative Form", d.h. letztlich als „Suche" (S. 103).

Die Natur der Artikulation als prinzipiell nicht-abschließbar und das Faktum, daß wir als sprachliche Wesen nur bedingt originell sein können und vielmehr die Deutungen,

[175] Beispielsweise sei das „Empfinden des Familienoberhauptes für den Wert des (...) gewöhnlichen (...) Lebens (...) mit den Gefühlen und Sorgen seines Alltagsdaseins durch und durch verwoben. Durch es wird diesen Fülle und Tiefe verliehen" (ebd.).

Orientierungen, d.h. „Sprachen" der anderen benützen müssen, um verstehen zu können, wer wir sind, führt zur Einsicht, daß wir über uns selbst und die Bedeutungen unserer Handlungen nur begrenzt verfügen können und daß wir uns in unseren Selbstinterpretationen mit den (moralischen) Idealen auseinandersetzen müssen, die in der Kultur (bzw. den Kulturen), in welcher (welchen) wir unser Leben verbringen, große Anziehungskraft besitzen. Für spätmoderne demokratische Gesellschaften westlichen Typus bestehen zwei solche besonders aufdringliche Ideale bzw. „Hypergüter" darin, ein „*eigenes* Leben" zu führen und „*frei*" zu sein. Diese Ideale können die Begriffe der *Selbstverwirklichung* und *Selbstbestimmung* bzw. der *Authentizität* und *Autonomie* zugewiesen werden. Es wird im folgenden (5.3) zu zeigen sein, daß sich diese Ideale in einer Art „Hypergüter-Kampf" befinden und zunächst, daß auch das Ideal der Selbstverwirklichung moralische Relevanz besitzt, ja selber sogar ein moralisches Projekt ist, wiewohl es in bestimmten Äußerungsformen oft als Paradebeispiel für ein eher egoistisches und insofern moralisch prekäres Projekt herangezogen wird. Eine solche Sichtweise verkennt die Selbstdefinitions- und Selbstinterpretationsschwierigkeiten, in denen sich das spätmoderne Selbst befindet.

5.3 Autonomie und Authentizität: Eine tragische Kollision?[176]

Der Hintergrund für die Idee, die Moderne als eine „Tragödie im Sittlichen" zu beschreiben, geht auf Hegel zurück, wiewohl Hegel selber das „modernitätstheoretische Potential" dieser Sicht Menke zufolge nicht stark macht (1996, S. 243). Mit dem „Einbruch des modernen Prinzips subjektiver Freiheiten" vollzieht sich in der ethisch-politischen Ordnung demzufolge ein „Schauspiel einer tragischen Entzweiung" zwischen „widerstreitenden" und „unhintergehbaren Grundprinzipien", deren Kampf immer nur vorübergehend geschlichtet werden kann und jeweils neu aufbricht (Menke 1993, S. 218). Wie Menke (1996) in seiner detaillierten Hegel-Lektüre aufzeigt, kann das moralisch-ethische Grundproblem der Moderne als eine „doppelte Entzweiung" begriffen werden. Subjektive Freiheit, für welche die Moderne steht, wird einerseits ermöglicht durch die Erfahrung der Entzweiung des Subjekts mit der (substantiellen) Sittlichkeit, führt aber andererseits zu einer Entzweiung der Freiheit im Subjekt selbst, nämlich zu einem Auseinandertreten von Freiheit als *Autonomie* – d.h. ihrer moralisch-rechtlichen Orientierung an Gerechtigkeitsgesichtspunkten – und der Freiheit als *Selbstverwirklichung* – d.h. ihrer Orientierung an individueller Authentizität bzw. dem je eigenen Guten (vgl. S. 239). Dabei steht subjektive Freiheit – im Gegensatz zu personaler Freiheit, welche ihrerseits die Freiheit von der Unterwerfung unter die Willkür anderer bezeichnet –, *zusätzlich* für die Freiheit, sein eigenes Leben zu wählen und zu bestimmen (Menke 1993, S. 223). Das Bild der Tragödie im Sittlichen bezieht sich auf die – von Hegel hervorgehobenen, von Kant verneinten – *Kollisionen der Freiheit* (mit sich selbst; vgl. 5.3.2). Das Streben nach Glück und Authentizität wird als mit der Autonomie kollidierend begriffen. Die unterschiedliche Fassung des Verhältnisses dieser beiden Seiten subjektiver Freiheit läßt das Bild der Tragödie je nach Perspektive passend oder unpassend erscheinen. Für bestimmte Varianten kommunitaristischen

[176] Die Erörterungen unter Punkt 5.3 werden – in kürzerer und stark veränderter Form – an anderer Stelle publiziert (vgl. Reichenbach im Druck).

Denkens erscheint es eher passend (etwa bei Taylor), während es aus liberalistischer Sicht als unangemessen behandelt wird. Liberale Theorie pflegt eine „antitragische Zuversicht", die ethisch-politische Ordnung der Moderne sichert ihren Mitgliedern auf der Grundlage des Gerechtigkeitsprinzips Gleichheit an Freiheit (a.a.O., S. 219). Diesem Denken entspricht die Position des Vorranges der Gerechtigkeit vor dem guten Leben in Moral und Politik.
Liberale Theorie leugnet nicht die Konflikthaftigkeit der Moderne, aber sie sieht sich auch nicht außerstande, in moralischen und politischen Konfliktfällen die besseren Gründe für eine Konfliktlösung nach Prinzipien der Gerechtigkeit angeben zu können. Die „tragische Diagnose" der Moderne wendet sich entweder gegen den Vorrang der Gerechtigkeit im Politischen oder gegen ihren Vorrang im Moralischen, oder aber gegen beide. Jedenfalls ist es notwendig, zwischen den beiden Momenten zu unterscheiden. Menke nennt die tragische Diagnose in bezug auf die politische Dimension „republikanisch", in bezug auf die moralisch-ethische Dimension „romantisch" (1993, S. 220). Mit Taylor sind oben schon beide Momente angetönt worden[177]. Taylors Rekurs auf den Streit zwischen Hypergütern bezieht sich zwar auf permanente Spannungsverhältnisse, aber er entzieht sich im Grunde einer „tragischen Diagnose". Taylor leugnet keineswegs empirisch tragische Momente, aber es fehlt die Argumentation für die *Notwendigkeit* und *Schicksalhaftigkeit* der modernen Konflikte.
Menke scheint mit seiner Meinung völlig richtig zu liegen, wenn er behauptet, daß die kommunitaristische Kritik in ihrer „romantischen" Version überzeugender ist als in der republikanischen, mit welcher letztlich mehr oder weniger – etwa bei MacIntyre mehr, bei Taylor weniger – behauptet wird, daß „die politische Freiheit der Selbstbestimmung" notwendig mit der patriotischen Identifikation mit einer partikularen Gemeinschaft in Verbindung gebracht werden müsse (a.a.O., S. 221). Die romantische Version der tragischen Diagnose wendet sich gegen die Idee, daß der Vorrang des Gerechten ethisch uneingeschränkt gelte, da die private Lebensführung auf einer Freiheit individueller Selbstwahl beruhe, „aus deren Vollzug ebenfalls dem rechtlich Geforderten grundsätzlich konfligierende Anforderungen erwachsen können" (S. 220). Da die private Freiheit nach der romantische These eine ungebrochene personale Identifikation „mit sich selbst in der je eigenen partikularen Bestimmtheit" verlangt, behauptet die romantische Version der tragischen Diagnose nach Menke nicht einen unauflösbaren Konflikt *in* der politischen Ordnung (wie die republikanische Version), sondern *mit* der politischen Ordnung (S. 220f). Aus diesem Grund ist der romantische Konflikt in seiner Bedeutung keineswegs auf den privaten Bereich beschränkt, wiewohl er seinen Ort in der Lebensführung der Einzelperson hat. Es geht also weniger darum, der Gemeinschaft als Gegensatz zu liberalen Gerechtigkeitsvorstellungen einen besonderen politischen Wert oder gar Vorrang beizumessen, sondern darum, den Widerstreit zwischen der Freiheit privater Lebensführung und dem Vorrang liberaler Gerechtigkeit zu beschreiben und ihn hinsichtlich seiner „tragischen Relevanz" zu erkunden.
In einem ersten Schritt (5.3.1) soll gezeigt werden, inwiefern die subjektive Freiheit in Gestalt der Freiheit als Selbstverwirklichung ein ethisches Ideal darstellt, das durch die Form der Teilnahme und Teilhabe an gemeinschaftlichem *Sinn* geprägt wird. Hier deutet sich an, daß Authentizität weder notwendigerweise an die Teilnahme gemeinschaftlicher *Praxis* gebunden ist noch daß sie dies notwendigerweise nicht ist. In einem zweiten Schritt sollen die Kollisionsformen der Freiheit als Selbstverwirklichung in ihrer Orientierung an Authentizität mit der Freiheit als Autonomie in ihrer Orientierung an der Gerechtigkeit diskutiert werden (5.3.2). Auf einer weniger abstrakten Ebene könnte gesagt werden, daß es in diesen Punkten um die Frage geht, inwieweit moderne Individuen ein „eigenes Leben" führen können und sollen. Diese Frage ist für das Verständnis des Hintergrundes jeder demokratischen Bildung und Erziehung deshalb bedeutsam, weil an ihr eine Diskussion darüber beginnen kann, daß bildungs- und erziehungstheoretische Konzepte, welche sich einseitig an liberalen Demokratievorstellungen orientieren, die Lage der spätmodernen Menschen im Hinblick auf ihre Schwierigkeiten, ein sinnvolles Leben zu führen, in zentralen Aspekten verkennen und sie in bezug auf moralische Fähigkeiten möglicherweise unterschätzen. Diese Verkennung rührt auch daher, daß die Freiheit der Selbstverwirklichung die Gefahr der Verflachung und Vergleichgültigung des Lebens in sich birgt und die Person in ihren Entscheidungen stark „psychologisiert" (vgl. 4.2.2 & 4.3.1).

[177] In bezug auf die politische Dimension unter Punkt 5.1.2.2, in bezug auf die ethische Dimension unter Punkt 5.1.2.3.

5.3.1 Ein „eigenes" Leben führen: Die Kultur der Authentizität

Wie Taylor in *Das Unbehagen an der Moderne* (1995) aufzeigt, gerät mit der Rede von „Narzißmus", „Hedonismus" oder auch „Individualismus" als kritischer Kennzeichnungen spätmoderner Kultur leicht in Vergessenheit, daß das Ideal der Selbstverwirklichung oder Authentizität selber moralischen Ursprungs ist und große moralische Kraft besitzt (S. 24). Diesen Zeitdiagnosen – etwa bei Lasch, Bell oder Bloom – kann auf der Oberfläche größtenteils jedoch zugestimmt werden, ohne daß die Eindringlichkeit des Ideals der Authentizität abgeleugnet oder gar als moralisch fragwürdig bezeichnet werden müsset. Nicht zuzustimmen ist solchen Diagnosen, wenn sie die Gründe einer Kultur der „selfishness" bzw. eigennützigen Einstellung in einem Zerfall an gelebter Gemeinschaftsmoral lokalisieren. Diese Ansicht wird zweifelsohne von manchen kommunitaristischen (aber auch einigen liberalen) Autoren vertreten, die einen Mangel an Gemeinschaftssinn bzw. die mangelnde Bindung an (moralische) Gemeinschaften beklagen. Das Ideal der Selbstverwirklichung ist als Ideal der Authentizität zu bezeichnen, insofern als der Gedanke der „Treue zu sich selbst" ein Leitmotiv der Biographie und des Selbstverständnisses werden konnte. Das Ideal der Selbstverwirklichung ist nicht nur kompatibel mit, sondern stützt sich sogar scheinbar auf einen Liberalismus der Neutralität, nach welchem eine Gesellschaft sich hinsichtlich Fragen des guten Lebens neutral zu verhalten habe (vgl. Taylor, a.a.O., S. 25). Liberale Gesellschaften diesen Typus unterstützen und ermöglichen offenbar „Individualismus". Das heißt jedoch hinsichtlich seiner Bewertung zunächst nicht sehr viel, da der Begriff des Individualismus sowohl positiv – als moralisches Ideal – gedeutet werden kann als auch negativ – als amoralisches Phänomen des zunehmenden Egoismus – (S. 29, Fußnote; vgl. dazu auch Bellah et al. 1996).
Daß das Ideal der Authentizität eine eher junge Erscheinung ist, liegt in jenem neuzeitlichen Einbruch der subjektiven Freiheit begründet, mit welchem der kulturelle Beginn der Moderne ins Laufen kommt. Subjektive Freiheit vollzieht sich nicht nur in der Praxis, sich möglichst „seines eigenen Verstandes zu bedienen", sondern – und damit eng verbunden – auch darin, auf seine „innere Stimme" zu hören. Der Authentizitätsbegriff dient in einem gewissen Sinn der romantischen Bemühung, den Gefahren des

Individualismus der „desengagierten Rationalität", namentlich dem gesellschaftlichen Atomismus bzw. dem Zerfall der Gemeinschaftsbande, Gegensteuer zu halten (vgl. Taylor, a.a.O., S. 34). Die Forderung, in eigener Verantwortung selbständig denken zu sollen – eine zumindest potentiell gemeinschaftsbedrohende Forderung –, erfordert auf der „psychologischen" Ebene einen vertieften Zugang zu und verstärkte Beschäftigung mit sich selbst (vgl. 1.2.2), welche ihrerseits paradoxerweise ebenso potentiell gemeinschaftsbedrohend werden[178]. Potentiell gemeinschaftsbedrohend wird die „innere Stimme" (erst) in ihrer neuzeitlichen Fassung, dann nämlich, wenn die (neue) Form der Innerlichkeit bzw. der inneren Tiefe weniger theistisch oder pantheistisch geprägt ist als vielmehr als „natürliches" Charakteristikum des „wahren" Menschen betrachtet wird. Die Schlüsselfigur dieses Wandels ist Rousseau, der nach Taylor im Grunde nur artikuliert, „was sich in seiner Kultur bereits abspielt" (S. 36). Danach wird die innere Stimme als moralische Stimme der Natur begriffen, der gefolgt werden soll, weil uns nur die authentische Verbindung mit uns selbst – als „amour de soi" – vor der monopolisierenden Amoral der „amour propre" zu bewahren vermag (vgl. 3.1.2.2). In diesem (moralischen) Sinne, d.h. damit eng verknüpft, ist aber auch Rousseaus Verständnis der Freiheit als *Selbstbestimmung* zu begreifen – eine Intuition, die Immanuel Kant von Rousseau übernimmt und in der bekannten eindrücklichen Weise systematisch ausarbeitet (vgl. Höffe 1983). Hier deutet sich an, daß die beiden Momente des modernen Freiheitsbegriffs – das Ideal der Authentizität und das Ideal der Autonomie – *gleichursprünglich* sind. Dies ist für das Verständnis moderner Moral von herausragender Bedeutung (vgl. 5.3.2).

Mit Rousseau und danach Herder kommt zum Ausdruck, daß das Folgen der eigenen Stimme und die Differenzen, die sich dadurch zwischen den Menschen ergeben, weil sie in einer je eigenen Weise (wahrer) Mensch zu sein versuchen, von moralischer Bedeutung sind. Damit bin ich, um es mit Taylor zu formulieren, „aufgefordert, mein Leben in ebendieser Weise zu führen, ohne das Leben irgendeiner anderen Person nachzuahmen" (1995, S. 38). Die Treue zu sich selbst wird ausschlaggebend für ein sinnvolles Leben; ich muß lernen, was es für *mich* bedeutet, Mensch zu sein[179]. Es ist evident, daß das Ideal der Authentizität, also die als moralisch empfundene Aufforderung, ein je eigenes Leben zu führen, unter der Bedingung des Menschen, nämlich ein sprachliches Wesen zu sein und allein durch Sprache Subjektivität bilden zu können, nicht in Abwesenheit der anderen, sondern vielmehr gerade nur deswegen verwirklicht werden kann, *weil* es die anderen gibt. Schon deshalb ist eine bloß vulgäre Deutung und moralische Abwertung des Selbstverwirklichungsideals von vornherein verfehlt. Vielmehr kommt es auf die Betrachtungsweise an, inwiefern und in welchen Bezügen zu gemeinschaftlichem Sinn ein eigenes Leben „geschrieben" werden kann.

178 „Werden", nicht schon notwendigerweise „sind", da mit der Idee einer moralischen Quelle im Inneren – zu denken ist an Augustinus – zunächst nicht ausgeschlossen scheint, beispielsweise im Kontakt zu Gott oder zu ewigen Ideen zu stehen, mit Instanzen also, die mir den richtigen Weg aufzeigen oder finden helfen: dieser Kontakt wäre demnach ein Mittel zum moralischen Zweck – vgl. Taylor, a.a.O., S. 35).

179 „Sich selbst treu sein heißt nichts anderes als: der eigenen Originalität treu sein, und diese ist etwas, was nur ich selbst artikulieren und ausfindig machen kann. Indem ich sie artikuliere, definiere ich zugleich mich selbst" (S. 39). Dies ist nach Taylor auch der Hintergrund, welcher der Kultur der Authentizität selbst in ihren „heruntergekommensten, absurdesten und trivialsten Formen" moralische Kraft verleiht (ebd.).

Menke (1996, S. 198-201) hat drei Modelle der Authentizität vorgeschlagen, die sich zur Klärung dieses Sachverhalts als hilfreich erweisen können. Dabei spricht er zurecht von der „Ironie der Selbstverwirklichung" (vgl. S. 137-201), die darin besteht, daß Authentizität nicht ohne unbedingte Bezugnahme auf gemeinschaftliches Anderes denkbar ist, d.h. also nur in bezug auf ein „gemeinsames Gutes", mit Hilfe dessen sie sich als „individuelles Gutes" zu bestimmen versucht. Das Ironische dieser Beziehung besteht darin, daß das Individuum zum gemeinsamen Guten in Distanz treten muß, um seine Authentizität zu erfahren, daß dies aber nur durch die konstitutive Bezogenheit auf das gemeinsame Gute möglich ist (S. 199). Das Individuum kann den Inhalt des eigenen Guten nur im ironischen Bezug zum gemeinsamen Guten gewinnen, also dadurch, daß es in gewisser Weise – als authentisches Eigenes – nur das Gegenteil dessen artikuliert, was es „eigentlich" meint: „Individualität besteht in einem (ironischen) Umweg zur (eigenen) Identität über (fremde) Formen" (ebd.). Die drei Modelle der Authentizität kennzeichnen ein je unterschiedliches Verhältnis des authentischen Guten zum gemeinsamen Guten. Das authentische Gute könne als *bejahende Übernahme*, als *endgültige Überwindung* und als *unaufhörliche Überschreitung* des gemeinsamen Guten beschrieben werden (S. 200).

Nach dem *Übernahmemodell* findet sich das Individuum darin als authentisch, als es zur Einsicht gelangt, daß es nicht nur immer schon, sondern auch immer noch durch herkömmliche und geteilte Deutungsmuster bestimmt ist, welche es bejaht (bzw. bejahen lernt). Insofern kann – wie Menke es tut – von diesem Modell als einem „traditionalen Modell der Individualität" gesprochen werden (ebd.)[180].

Das *Überwindungsmodell* entspricht nun aber klassischen (und in einem gewissen Sinne „liberalen") Modellen der Individualität und ihrer Entwicklung; „das Werden des Individuums zu sich besteht demnach darin, daß das Individuum sich aus seinen anfänglich allgemeinen Formen befreit und Wissen von seiner eigentümlichen Bestimmung gewinnt" (Menke, a.a.O., S. 200). Dieses Modell besagt – psychologisch ausgedrückt – letztlich, daß das Individuum insofern *eigene* Authentizität zu finden vermag, als es imstande ist, sich von der „natürlichen Identität" (der Kindheit) über die „soziale Identität" (der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters) zur „Ich-Identität" zu entwickeln, oder etwa über „Präkonventionalität" über „Konventionalität" zur „Postkonventionalität" (vgl. Althof 1990). Damit würde weder dem Kleinkind noch dem auf einer relativ frühen Entwicklungsstufe „stehengebliebenen" Erwachsenen Authentizität in einem kontextuell verankerten und geprägten Sinne abgesprochen, hingegen eine *eigens* bestimmte und im Sinne des Authentizitätsideals gefundene.

Das *Überschreitungsmodell* beschreibt Menke als das „skeptische Modell der Individualität" (a.a.O., S. 201), es ist verstärkt prozedural gedacht und – je nach Blickwinkel – pessimistisch gefärbt; „das Werden des Individuums zu sich besteht demnach in einem unendlichen Prozeß spielerischen Auflösens vorgegebener allgemeiner Formen,

180 Im Sinne psychologischer Theorien der Identitätsentwicklung scheinen sich hier auf den ersten Blick Ähnlichkeiten mit dem Konzept der „übernommenen Identität" (bzw. „foreclosure) nach Marcia (1966; vgl. Marcia et al. 1993) zu ergeben. Auf den zweiten Blick erweist sich eine solche Identifizierung als moralische Zumutung, da die übernommene Identität sensu Marcia negativ konnotiert ist, und Individuen, welche quasi das Leben ihrer Väter und/oder ihrer Mütter weiterführen ohne daß es zu einer adoleszenten Identitätskrise kommt – auch wenn dies für die moderne Situation nicht typisch erscheint –, aus dieser Perspektive eine wesentliche (moderne) Entwicklungsaufgabe nicht optimal erfüllt haben, sich nämlich abzulösen und sich neu zu bestimmen.

ohne jemals zu einer bestimmten Gestalt zu gelangen, die sich als die eigene auszeichnen läßt" (S. 201). Dieses Modell entspricht in vielerlei Hinsicht einem Denken, das mit Eugen Fink hervorgehoben worden ist, einem Denken nämlich, welches eine problematische Gleichzeitigkeit von Bindung und Selbstbestimmung als Bedürfnis und Notwendigkeit betont. Das Modell entspricht damit auch am ehesten der modernen Gleichursprünglichkeit von Authentizität und Autonomie, dessen „tragische Relevanz" weiter unten diskutiert wird (5.3.2). Es scheint weiter nahezulegen, daß die *Suche* (nach Authentizität) in der Tat am besten als *Versuch* (der Selbstbestimmung) gefaßt wird und jegliches *Finden* nur immer vorläufiges *Erfinden* sein kann. Die jeweilige Revidierbarkeit und möglicherweise Revidiernotwendigkeit des Selbstverständnisses des modernen Menschen kann dadurch nicht in Begriffen linearen Entwicklungsdenkens gefaßt werden, höchstens als entwicklungsalterspezifische und möglicherweise entwicklungsstufenspezifische Problemdynamik oder -dialektik zwischen Autonomie und Authentizität, d.h. einer Dialektik zwischen der Forderung bzw. dem Wunsch, ein eigenes Leben zu führen, und der Notwendigkeit bzw. dem Bedürfnis, ein Leben wie die anderen und mit den anderen zu führen.

Entscheidend ist Menkes Bemerkung, wonach alle drei Modelle der Bestimmung des eigenen Guten Modelle individueller Selbstverwirklichung darstellen, „allein worin sie besteht, verstehen sie anders" (S. 201). Sie haben keinen deskriptiven, sondern einen normativen Sinn; sie „verstehen unterschiedlich, wie sich die Bestimmung des eigenen Guten in bezug auf gemeinsames Gutes vollziehen *soll*, um zum je eigenen *Guten* des Individuums zu gelangen" (ebd.; kursiv wie im Original). Obwohl Menke diese Modelle rein normativ verstanden haben möchte, kommt man m.E. nicht darum herum, sie im Sinne einer Typologie individueller Authentizitätsformen zu diskutieren, wodurch der normative Aspekt erst seine Relevanz erweisen kann.

Menkes Unterscheidung von Übernahme, Überwindung und unaufhörlicher Überschreitung als Möglichkeiten, ein eigenes Leben zu führen, läßt sich in einen komplexen Zusammenhang mit den Bestimmungen moderner Lebensformen bringen (vgl. 4.1.2.2). Der Wunsch nach authentischer und selbstbestimmter Praxis kann als (mehr oder weniger reflektierte und eindringliche) Suche nach (einer) „geeigneten" Lebensform(en) gesehen werden. Was in Abschnitt 4.1.2.2 mit Rekurs auf Seel (1993) als „dezidiert moderne Lebensform" beschrieben worden ist, nämlich die Gleichberechtigung zwischen distanzierter Zugehörigkeit und emotional-identifizierender Angehörigkeit, in welcher Partizipation und Distanzierung koexistieren, was dazu führt, daß eine solche Lebensform gegen innen und gegen außen offen sein muß, entspricht in vielerlei Hinsicht der *Ermöglichungsbedingung* des Modells der Überwindung; das Individuum wird weder darauf verpflichtet, gemeinsames Gutes zu übernehmen – was nur heißen kann, dieses explizit zu bejahen und in seiner Praxis wirksam werden zu lassen -, noch wird aber von ihm erwartet, daß es sich gegenüber einem gemeinsamem Guten zum souveränen Akteur entwickeln muß. Moderne Lebensformen *erlauben* vielmehr die emotionale Identifikation mit einem gemeinsamen Guten, sie dürfen sie aber nicht *fordern*. Eine solche Forderung wäre vielmehr als vor-modern zu bezeichnen, weil sie sich gegen das Ideal der Autonomie richten würde. Allerdings wurde auch gesagt, daß moderne Lebensformen ihre Grenzen als kontingente Grenzen begreifen (müssen), daß sie mir gewähren, zwischen Angehörigkeit und Zugehörigkeit zu wechseln und daß sie für Transfer und Transit nach außen und von außen offen sind. Unter solchen Bedingungen ist es keineswegs einsichtig, wie dezidiert moderne Lebensformen Quelle der

Authentizität werden können, weil ihnen in einem „materialen" Sinne das Verpflichtende abzugehen scheint, das meine (Selbst-)Bestimmung des Standpunkts, meinen Ort gegenüber dieser (modernen) Lebensform „herausfordert" und als bedeutungsvoll erscheinen läßt. Prinzipielle Offenheit läßt meinen Standort in einem gewissen Sinne bedeutungslos werden. Das „Hypergut der negativen Freiheit" – wenn sich das so sagen läßt – ist im Hinblick auf sein authentizitätsstiftendes Potential unterbestimmt, einfach deshalb, weil es sich jeder Bestimmung des Guten enthalten *will*. Ein authentisches Leben wäre aber eine Praxis, die sich möglichst an einem Guten orientiert, welches ich nicht nur akzeptiere oder finde, sondern welches mich auch fordert. Das heißt natürlich nicht, daß in modernen Lebensformen keine Authentizität möglich ist, es heißt vielmehr, daß moderne Lebensformen *als moderne* Lebensformen für Fragen der Authentizität keine Anhaltspunkte liefern. Insofern läßt sich vermuten, daß das authentische Gute mit den Prinzipien moderner Lebensformen in Konflikt gerät und ironischerweise auch gerade weil diese sich gegenüber von mir perzipierten Vorstellungen des Guten *gleichgültig* verhalten. Diese Gleichgültigkeit, die auch Neutralität genannt werden kann, ist allerdings – das wurde mit Taylor gezeigt – bloß vermeintlich, im Grunde versteckt sich dahinter das ehrgeizige Bildungs- und Entwicklungsideal moralischer Autonomie als Fähigkeit, die eigene und immer auch kontingente Gewordenheit zu übersteigen (vgl. Kp. 6). Im Sinne der kommunitaristischen Kritik ist Überwindung eine resistente moderne Illusion.

Mit dem skeptischen Modell der unaufhörlichen Überschreitung, welches Menke postuliert, wird eine Form der Authentizität beschrieben, die – als „unglückliches Bewußtsein" – für unsere Kultur vor allem bei gesteigertem Bildungsniveau typisch erscheint. Das Individuum gelangt danach letztlich zur Einsicht, daß es sich dann noch am ehesten als „authentisch" erfahren kann, wenn es anerkennt, daß es sich in der Spannung zwischen den zentrifugalen und zentripetalen Kräften des gemeinsamen Guten einer Lebensform befindet und sich manchmal in diese Richtung, dann aber wieder in die andere Richtung bewegt, sich aber kaum je permanent stabilisieren wird. Es ist nicht nur das Modell, welches die Ironie der Selbstverwirklichung am deutlichsten zum Vorschein treten läßt, weil jeder Überschreitungsversuch am Ende doch nur darauf verweist, daß sich das gemeinsame Gute als Teil des gewordenen Selbst nicht souverän überwinden und der Versuch der Überwindung Gefühle des Inauthentischen wecken läßt. Wie oben angedeutet, kann dieses Modell pessimistisch interpretiert werden, namentlich wenn es an den moralischen Idealen des Überwindungsmodells gemessen wird. Doch das ist m.E. unangemessen, weil mit dem skeptischen Modell weder behauptet werden muß, daß keine Entwicklung über das gemeinsame Gute hinaus möglich ist, noch, daß das moderne Individuum damit zum Spielball kontingenter Kräfte wird. Die Souveränität, mit welcher der Akteur des Modells unaufhörlicher Überschreitung ein eigenes Leben führt oder führen will, ist allerdings eingeschränkt, er wird sich nie vom gemeinsamen Guten lösen können, aber versuchen, in kritischer Distanz sein eigenes Leben zu führen. Die Person erfährt das Ideal der Authentizität als Aufruf, mehr oder anderes als das Deutungsmuster des gemeinsamen Guten für sein/ihr eigenes Leben anzustreben bzw. sich gegenüber der Praxis und der Sinndeutung des gemeinsamen Guten zu emanzipieren.

Die Rede vom „gemeinsamen Guten" ist unter moderner Perspektive allerdings unterkomplex. Ein gemeinsames Gutes kann unter modernen Bedingungen erstens nur ein gemeinsames Gutes unter anderen Vorstellungen des gemeinsamen Guten sein, d.h.

das Gute kann nur im Plural gedacht werden, und zweitens unterliegt jedes gemeinsame Gute im sozio-kulturellen Wandel der diskursiven Hinterfragung und permanenten Neuinterpretationen, ja es verdankt sein Überleben gerade diesen Kommunikationen, aber es ist damit immer nur vorläufig definiert und definierbar. Dies bedeutet auch, daß die Wahrnehmung des gemeinsamen Guten bildungsabhängig ist, und zusätzlich, daß die gesteigerte Einsicht in das gemeinsame Gute als Diskurskonstrukt zu gesteigertem Mißtrauen in die Verpflichtungskraft des gemeinsamen Guten führt. Das skeptische Modell Menkes kommt dadurch an gewisse Grenzen, die nur noch mit einem Modell gesteigerter Skepsis bzw. einem skeptischen Modell zweiter Stufe überschritten werden könnten. Dies wäre ein Modell nicht der unaufhörlichen Überschreitung des gemeinsamen Guten, sondern ein Modell der Skepsis der unaufhörlichen Überschreitung; es wäre dies ein wirklich ironisches Modell, dessen Quintessenz in der Einsicht bestehen würde, daß wir uns offenbar veranlaßt sehen, etwas zu überschreiten, wovon wir nicht (mehr) genau wissen, was es ist, und deshalb immer wieder von vorne beginnen müssen. Soviel Ironie – die nun weniger eine Ironie der Selbstverwirklichung wäre als vielmehr eine Ironie der Vergleichgültigung (man mag sich auch dann immer noch in den „Dienst des Sozialen" stellen, z.B. einfach deshalb, weil es „Spaß" macht [vgl. 1.2.2.2]) – mag für gewisse Anteile der Mitglieder moderner Gesellschaften in bestimmten Phasen ihres Lebens möglich sein, in denen es ihnen gegönnt ist, wie „schicksallos" als MeisterIn ihrer Biographie zu leben. Die Verpflichtungen in Partnerschaft, in der Familie, der Erziehung, aber auch das (quasi „unmoderne") Faktum des eigenen Todes und desjenigen der anderen, die Wahrscheinlichkeit von Unglück in Liebe und Arbeit, von Krankheit, von demütigenden Erfahrungen, und die Erfahrung, daß nicht jeder Wunsch in Erfüllung geht, kurzum, das sogenannte Leben – vor allem in seinen harten, dunklen und traurigen Seiten – wirft das Streben nach Authentizität (und Autonomie) jedoch zurück auf die Notwendigkeit der Kontingenzbewältigung, die ihrerseits ohne Anleihen an gemeinsame Güter, d.h. gemeinsamen Sinn nicht denkbar sind[181].

Wenn authentisch sein bedeutet, sich selber treu zu sein oder zu bleiben, und wenn sich das Selbst nicht anderes denken läßt als in bezug auf andere Selbste und die zwischen ihnen hervorgebrachten, gepflegten und hinterfragten (pluralen) Vorstellungen des Guten, die sich ihrerseits transformieren und widersprechen mögen, dann kann Authentizität letztlich nicht nur *ästhetisch*, als Produkt der Einbildungskraft, als Selbstentwurf aufgefaßt werden, sondern zusätzlich als etwas, worüber wir nur *situativ* befinden können, dann nämlich, wenn wir – oft nur gegen äußere Widerstände – ein Handeln hervorbringen, von welchem wir merken, daß es dem zu entsprechen scheint, was wir selber offenbar von uns erwarten. Diese Erwartungen an uns selbst, welche die Person bezeichnen, die wir sein wollen, können sich weder immer noch auch nur häufig, sondern bloß manchmal so „materialisieren", daß wir uns als authentisch erleben. Sie können in unterschiedlichem Masse artikuliert (bewußt) und artikulierbar sein und sind unter der modernen Bedingung hoher Rollenkomplexität selber im Plural zu denken. Damit ist die Rede von „Selbstentwurf" kritisch zu betrachten. Der interne

181 In Anlehnung an Marquard (vgl. oben) könnte man sagen, daß auch unsere Kapazität zur Skepsis begrenzt ist, einfach deswegen, weil Menschen geschichtliche Wesen und damit in ihren „unaufhörlichen" Überschreitungsversuchen eingeschränkt sind.

(intra-individuelle) Wertpluralismus und die Rollenkomplexität (der Menschen in) der Moderne lassen den Selbstentwurf – wenn überhaupt dann – eher als lose Maximensammlung erscheinen, denn als ein kohärent-einheitliches Gebilde. Authentizität kann es – modern – nur fragmentarisch geben; eine „authentische Gesamtperson" bzw. eine „vollumfänglich authentische Person" nur als moderne Illusion[182]. Der Niedergang der Selbstverständlichkeit, das eigene Leben so zu führen wie die Ahnen, die Alten, die Eltern, die anderen Gleichen und Vergleichbaren, macht die Selbstsuche überhaupt erst zu einem akuten Thema. Die Sehnsucht des „Mit-sich-eins-Seins" – und allenfalls noch des „Mit-sich-und-den-anderen-eins-Sein" – kann nur empfunden werden, wenn das Gefühl der Entzweiung, Fragmentierung und Entwurzelung stark und störend wird. Moderne Sehnsucht kann zum Inhalt nur haben, was die Moderne nicht bietet, um es etwas überspitzt zu formulieren. Die verlorene Authentizität bzw. die Aufgabe, authentisch zu werden, ist ein Preis für die Moderne, welcher nicht im einmaligen Akt abgegolten werden kann, sondern immer wieder „bezahlt" werden muß – es sei denn, man gibt auf, wofür er bezahlt worden ist: das Ideal der Autonomie. Es steht dem modernen Menschen frei, ob er diesen Preis bezahlen will oder nicht, er muß sich nicht dem Ideal der Autonomie verschreiben und sich des „eigenen Verstandes" bedienen, er darf in seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit" verharren, solange er will, um hier zu polemisieren. Aber es steht ihm nicht frei, die anderen in der Praxis der Freiheit als Selbstbestimmung einzuschränken.

Mit diesen Überlegungen zeigt sich, warum das skeptische Modell der Authentizität, das eine unaufhörliche Überschreitung des gemeinsamen Guten postuliert, die Natur und die Möglichkeit des Authentischen unter modernen Bedingungen angemessener als die anderen Modelle beschreibt – auch in normativer Hinsicht. Das Modell bietet nämlich einen plausiblen Hintergrund für die Begründung jenes Ethos des Selbstirritation, welches in demokratischen Lebensformen und für demokratische Bildung eine zentrale Stelle einnimmt (vgl. 9.1.2). Allerdings bezeichnet das Modell keine „Lösung", sondern vielmehr nur das Problem; die beste „Lösung" dieses Problems liegt scheinbar bloß in der Anerkennung seiner Existenz. Das ist nicht viel, aber mehr – und demokratieverträglicher – als mit der *normativen* Fassung der Modelle der Übernahme oder der Überwindung möglich ist. Denn das Übernahme- und das Überwindungsmodell lassen sich im Unterschied zum Überschreitungsmodell „fundamentalisieren"[183]. Das skeptische Modell *kann* im Sinne einer Sollsetzung nicht fundamentalisiert werden, weil seine Bestimmung selber anti-fundamentalistisch ist (deshalb bleibt es jedoch nicht weniger Problem). Wenn das eigene authentische Gute aber nicht vom gemein-

182 Daß es eine „authentische" Person aber unter den Bedingungen extrem niedriger Rollenvielfalt und extrem geringem Handlungsspielraum geben könnte, ist unter anthropologischen Voraussetzungen ebenfalls unwahrscheinlich: mit Plessner (vgl. 2.2.1) muß man eher davon ausgehen, daß Menschen auch nur so authentisch sein können wie sie sich fremd sind und fremd sein können. Authentizität ist also vielmehr als eine Erfahrung denn als Eigenschaft zu sehen, zwar nicht als beliebige Erfahrung und nicht ohne Bezug zu Eigenschaften der Person, aber doch als etwas, das man suchen muß, um es zu finden – und zweifelsohne sucht man nur das, was man vermißt. Darin liegt auch begründet, warum Authentizität mit der Neuzeit und in die Moderne hinein zu einem aufdringlichen Ideal werden konnte.

183 Meyer schreibt zum Fundamentalismus: „(Er) ist nicht eine bestimmte Religion, Weltanschauung, Ethik oder Einstellung, *sondern eine Weise, sie zu haben und gegen die Ansprüche anderer zu handhaben*" (1994, S. 188; kursiv R. R.).

samen Guten abweichen darf (gesolltes Übernahmemodell), oder aber dieses überwinden soll (Überwindungsmodell), so wird in beiden Fällen ein moralisch legitimes Ideal verletzt bzw. in der Soll- oder Normsetzung eingeschränkt und abgewertet; der erste Fall könnte als „anti-liberaler Kommunitarismus anti-moderner Prägung" bezeichnet werden, der zweite als „anti-kommunitaristischer, anti-traditionaler Liberalismus". Im Hinblick auf individuelles Authentizitätsstreben zeichnen sich solche Orientierungen durch „Verkrampftheit" aus, d.h. als forcierte Zustimmung oder forcierte Ablehnung der Bedeutung des gemeinsamen Guten. Ein „eigenes Leben" wird aber in der Regel nicht in diesen Extrembereichen geführt. Das hängt damit zusammen, daß die beide Momente subjektiver Freiheit, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, in einem engen, aber spannungsreichen Zusammenhang mit den gemeinsamen Guten stehen.

5.3.2 Die Freiheit im Konflikt mit sich selbst

Im folgenden sei erläutert, inwiefern das Bild einer tragischen Kollision zwischen den Freiheitsmomenten der Authentizität und der Autonomie zu überzeugen scheint. Als „tragisch" kann eine solche Kollision nur insofern bezeichnet werden als sie „(strukturell-)notwendig" ist. Der Begriff der tragischen Notwendigkeit hat zwei Komponenten. Zum einen meint er, daß das Kollidierende notwendig, d.h. gleichberechtigt ist, zum anderen, daß die Kollision notwendig, d.h. eine Konsequenz des Verhältnisses zwischen dem Kollidierenden ist (Menke 1996, S. 263f.). Von einer tragischen Kollision kann nicht die Rede sein, wenn es bloß empirisch häufig vorzukommen scheint, daß im Namen der Selbstverwirklichung gegen den Zwang durch rechtliche Autonomie „vernünftelt" wir, um es mit Kant zu sagen (vgl. Menke, a.a.O., S. 244). Man kann mit Kant durchaus akzeptieren, daß die „Erfordernisse autonom gewollter Gerechtigkeit auf den Widerstand individuell gewollter Glückseligkeit stoßen können", doch daraus folgt nicht auch „die normative Berechtigung eines Widerspruchs der Glückseligkeit gegen die Gerechtigkeit" (ebd.). Daß dies der Fall sei, versucht Hegel gegen Kant zu zeigen. Die Frage ist also, ob die Freiheit der Autonomie eine „höhere" ist als jene der authentischen Individualität, wie mit Kant und in der liberalen Theorie behauptet wird. Menke zeigt, daß die Vorrangthese bei Kant in unterschiedlicher Weise begründet wird, einmal als *Ausschluß*, ein anders Mal als *Begrenzung*. Vorrang bedeute Ausschluß, wenn die Höherwertigkeit der Autonomie behauptet wird, er bedeute aber bloß Begrenzung, wenn er sich in der normativen Voraussetzung der einen Perspektive für die andere begründet (S. 246). Es ist evident, daß „der Kant der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*" Vorrang als Ausschluß versteht. Die Gesetze, die sich eine vernünftige Freiheit gibt, haben den Anspruch auf *unbedingte* Gültigkeit. Die Schwierigkeiten, die wir mit den Forderungen eines (so gefaßt) freien Willens haben, sind danach nicht moralischer Natur, nicht argumentativ ernstzunehmender Widerspruch, sondern bloßer Widerstand der Bedürfnisnatur, Widerstand aus Neigung (Heteronomie), nicht Widerspruch aus Autonomie. Menke argumentiert, daß eine wesentliche Voraussetzung für die Begründung der Vorrangthese „Kants völlig unzureichende Beschreibung der Freiheit authentischer Individualität" sei (S. 247). Er verstehe sie in der „*Grundlegung*" zweifelsohne als Nutzen-Kosten-Kalkulation des je persönlichen Glücks, und könne so gut verständlich machen, warum „Vernunft" vor „Neigung" kommen muß. Neben dieser substantiellen Begründung der These eines Vorrangs der einen Seite der Freiheit gegenüber der anderen (nennen wir sie Kant 1) sah sich Kant

jedoch gezwungen, eine zweite Begründung zu liefern, die den Vorrang nur in bezug auf Konfliktfälle, nicht aber prinzipiell behauptet (Kant 2). Zur revidierten (Kant 2-) Version sah sich Kant veranlaßt, weil Kant 1 zu Deutungen führte, die nach Kant bloße Mißverständnisse darstellen und sich inhaltlich darauf beziehen, daß der „Tugendhafte" scheinbar nie seinen Neigungen folgen dürfe, um die wahre bzw. höhere Form der Freiheit zu gewinnen[184]. In der Neufassung der Vorrangthese sieht sich Kant (in *Über den Gemeinspruch*) gezwungen, von der prinzipiellen Höherwertigkeit abzusehen. Kant 2 besagt, daß im Konfliktfall vom natürlichen Zweck der Glückseligkeit entsagt bzw. abstrahiert werden soll (vgl. Menke, a.a.O., S. 249ff.). Der Grund, meine persönlich verfolgten Ziele im Konfliktfall gegenüber dem moralischen Gesetz der Pflicht zurückzustecken, liegt nun offenbar nicht mehr darin begründet, daß die moralische Freiheit höheren Wert besitzt, „sondern in dem kategorialen Unterschied zwischen den Orientierungen an öffentlicher Gerechtigkeit und individueller Glückseligkeit: zwischen reflexiv vorausgesetzten Normen und den *in ihrem Rahmen legitimen Werten*" (S. 250; Hervorhebung wie im Original). Gerechtigkeit wird so als Bedingung legitimer Glückseligkeit gesehen, nicht (mehr) als deren Ausschluß. Das Absehen von der Glückseligkeit in Konfliktfällen bedeutet aber eine Einschränkung der Glückseligkeit durch die Gerechtigkeit, also eine Einschränkung der Freiheit, ein eigenes Gutes zu bestimmen und zu verwirklichen (S. 251). Vorrang bedeutet deshalb – ganz im Sinne Hegels – Zwang. Er betrifft einen Zwang im Hinblick auf etwas, das „endliche Vernunftwesen" zu wollen nicht umhinkönnen und wozu sie berechtigt sind (ebd.). Im Sinne des normativen Ausschlusses (Kant 1) ist der Zwang als Unterdrückung der individuellen Freiheit schon in der Bedeutung des Begriffs enthalten, im Sinne der gerechten Begrenzung (Kant 2) bloß eine Folge.

Das Verhältnis zwischen Selbstverwirklichung und gerechter Begrenzung als den beiden Gestalten subjektiver Freiheit definiert nach Menke die Welt der Moderne, die aus der tragischen Krise der Sittlichkeit entsteht (ebd.). Die beiden Dimensionen subjektiver Freiheit sind gleichberechtigt, weil sie Gesichtspunkte je verschiedener Berechtigung darstellen (vgl. S. 264). Damit ist die erste Bedingung für eine tragische Kollision der Freiheit mit sich selbst gegeben (vgl. oben). Die Frage ist jedoch zusätzlich, worin das Verhältnis zwischen den beiden Dimensionen besteht. Menkes Überlegungen führen von der bloßen „Unterscheidung" (der Dimensionen) über die „Begrenzung" und die gegenseitige „Verletzung" zur „Kollision" (vgl. S. 265). Aus der Differenz der Freiheitsdimensionen folge nicht logisch ihr Kollidieren, aber das heiße nicht, daß die Kollision nur von den zufälligen Umständen einer Situation abhänge (S. 264). Möglich sind Kollisionen vielmehr in jeder Welt, in welcher es eine Mehrzahl von berechtigten Gesichtspunkten gibt. Doch das Faktum der Pluralität begründet keine Kollisionsnotwendigkeit. Diese verdankt sich allein einem speziellen Verhältnis zwischen dem Kollidierenden. Der „Unterschied" zwischen öffentlicher Gerechtigkeit des Rechtszustandes (Autonomieideal) und dem individuell authentisch Guten besteht nicht nur in der verschiedenen Gestaltung subjektiver Freiheit, sondern daß sie verschiedene Beschreibungen eines Gleichen sind. Im Lichte des Rechtszustandes werden die Individuen nur als abstrakte Gleiche adressiert, als jeweils eines unter allen (und unabhängig vom Selbstverständnis des einzelnen), weil eine öffentliche Gerechtigkeit nicht „alle als konkrete Individuen gleichermaßen" berücksichtigen kann (S. 266). Damit geht aber

[184] Einwand durch Garve, vgl. Menke (a.a.O.); Einwand durch Schiller, vgl. Höffe (1983).

die „Begrenzung" einher, welche die Gerechtigkeit auf die Selbstverwirklichung ausübt. Was den abstrakt beschriebenen Individuen in gleichem Masse gesichert und gewährleistet wird, kann das Gute als konkretes Gutes nicht in vollem Umfang umfassen: „Daher gehört zur Differenz der Beschreibung, in rechtlicher Adressierung und individuellem Selbstbezug, daß die Gerechtigkeit die Selbstverwirklichung einschränkt und die Selbstverwirklichung die Gerechtigkeit überschreitet" (S. 266). Dieses Spannungsverhältnis ist aber eines der wechselseitigen Verletzung. Sowie die rechtliche Gleichheit (als öffentliche Gerechtigkeit, d.h. rechtliche Autonomie) eine Verletzung des individuell Guten sein kann, wenn sie nämlich eine Handlung, die eine Äußerung des eigenen Authentischen wäre, verbietet, kann umgekehrt individuell Authentisches (als Selbstverwirklichungsstreben und -handeln) rechtliche Regelungen mißachten, welches eine Verletzung der Gerechtigkeit darstellen mag. Die wechselseitige Einschränkung heißt aber, daß sich die beiden Freiheitsdimensionen gegenseitig in ihrem Gelingen verletzten. „Nicht schon, daß sie sich immer und wie sie sich im einzelnen verletzen müssen, aber auch nicht nur, daß sie sich gelegentlich durch äußere kontingente Umstände verletzten können, folgt aus der Differenz von öffentlicher Gerechtigkeit und individueller Selbstverwirklichung. *Sondern daß die* Struktur *ihres Verhältnisses dadurch bestimmt ist, daß sie sich verletzten werden*" (S. 267; kursiv R. R.). Die beiden Gesichtspunkte subjektiver Freiheit stellen jedoch nicht „bloß" Werte dar, zwischen denen nach einem höheren Gesichtspunkt gewählt bzw. abgewägt werden kann; es handelt sich dabei – um die Taylorsche Terminologie zu verwenden – vielmehr um zwei gleichursprüngliche „Hypergüter" der (post-traditionalen, nach-sittlichen) Moderne, die eine vergleichbare Absolutheit beanspruchen und deshalb in letzter Konsequenz nicht vereint werden können, sondern im „Widerstreit" (Lyotard 1989) liegen. Dies begründet ihre Kollisionshaftigkeit und damit ihre „Tragik". Menke verweist in seiner überzeugenden Argumentation darauf, daß die Freiheitskultur der Moderne deswegen weder relativierend noch homogen ist; sie wird vielmehr regiert von einer „Dualität des Absoluten", in welcher es einen *prinzipiellen* Vorrang nicht geben kann (S. 268). Die gleiche Geltung, welche die Dimensionen der subjektiven Freiheit in der Moderne beanspruchen können, bedeutet deshalb Gewalt und Konflikt (ebd.). Der Kampf zwischen diesen modernen Hypergütern kann jedoch nicht erkannt bzw. anerkannt werden, wenn die individuelle Freiheit rein aus der öffentlich-rechtlichen Perspektive konzipiert wird (vgl. S. 296). Dies geschieht offensichtlich unter liberaler Perspektive, aus welcher die „tragischen" Folgen des Vorrangs gleicher Rechte gleichsam indifferent hingenommen werden und möglicherweise als „tragisch" bezeichnet werden, um sie nicht beklagen zu müssen (ebd.). Damit ist freilich nicht gesagt, daß das kommunitaristische Lager vor „Differenzblindheit" gefeit ist. Wer einen unbedingten Vorrang eines „kommunitaristischen Kollektivguts" vor rechtlicher Autonomie behauptet, ist auf analoge Weise differenzblind, weil er den Kampf zwischen den modernen Hypergütern nicht anerkennt und nicht merkt, wie die Verabsolutierung nur einer – seiner präferierten – Seite subjektiver Freiheit ebenfalls „tragische" Folgen hat.

Mit diesen Erläuterungen deutet sich an, daß eine „demokratische Gesinnung" unter modernen Bedingungen sich nicht auf die Orientierung auf das Hypergut der öffentlich-rechtlichen Gerechtigkeit beschränken *darf*. Demokratische Bildung muß sich vielmehr auf die Differenz zwischen Autonomieideal und Authentizitätsideal beziehen, wenn richtig ist, daß der große kulturelle Konflikt westlicher Gesellschaften weniger

innerhalb der politisch-rechtlichen Ordnung stattfindet als vielmehr zwischen der vermeintlich rein privaten Lebensführung und der politisch-rechtlichen Ordnung. Ein „klassisches" Versöhnungsdenken, welches das Ideal der politischen Lebensführung postuliert, in welcher die Schranken zwischen privater und öffentlicher Sphäre gleichsam verschwinden oder wenigstens konfliktfrei transzendiert werden können, ist deshalb nicht allein *utopisch*, sondern eine *gefährliche* Utopie. Mit Platon (3.1.1), Rousseau (3.1.2) und Dewey (3.1.3), aber auch Kohlberg (3.2.2), sind klassische Erziehungsprogramme und Bildungsideen diskutiert worden, denen aus *heutiger* Perspektive, insbesondere aber aus der Perspektive eines modernen Hypergüterkampfes und allein *insofern* sie zum Leitmotiv *zeitgenössischer* demokratischer Bildung und Erziehung hochstilisiert werden, unterstellt werden muß, daß sie den Keim eines derart Utopischen auf je besondere Art in sich tragen und zu schützen versuchen. Subjektive Freiheit als (rechtliche) Autonomie – d.h. Gerechtigkeitsdenken – kann bzw. darf nicht Haupthintergrund für demokratische Erziehung und Bildung sein; mit einem solchen ausschließlichen Fokus wird die Situation des modernen Menschen – gerade in seiner Adoleszenz, der Schlüsselphase seiner Identitätsentwicklung – verkannt und in ihrer Konflikthaftigkeit nicht wahrgenommen. Moderne Demokratie muß das Ideal der Selbstverwirklichung und das Ideal der Selbstbestimmung gleichermaßen gutheißen. Deshalb sind in ihr permanente Konflikte vorbestimmt. Demokratie muß den Kampf zwischen den Hypergütern anerkennen. Sie wird nur dann fundamentalistisch, wenn sie ihr besonderes Wesen aufgibt, nämlich eine „gesittete Arena des Hypergüterkampfes" zu bieten. Dieses Wesen der Demokratie, ein bestimmtes Ethos des Kampfes zu sein und zu pflegen, muß sich auch in den Köpfen ihrer Mitglieder in mehr oder weniger ausgeprägtem Masse widerspiegeln. Demokratische Bildung heißt deshalb auch, den Hypergüterkampf im Selbst aushalten zu lernen, und demokratische Erziehung, in das Ethos dieses Kampfes einzuführen (vgl. Reichenbach 1998b).

III.

Selbst und Subjekt

6. Das Selbst und seine Entwicklung

Die folgenden Erörterungen sind der Psychologie des Selbst und seiner Entwicklung (6.1), dem antiken Ideal der Selbstsorge und dessen heutigen Bedeutung (6.2) und dem intersubjektivitätstheoretischen Verständnis des Selbst (6.3) gewidmet. Die Ausführungen haben ein Verständnis des Selbst zum Ziel, das ohne den Gedanken der „Höherentwicklung" und ohne die Metapher der „Tiefe" auskommt. Von solchen Festlegungen wird später behauptet, daß sie sich für die Situierung des Selbst in demokratischen Lebensformen als ungünstig, zumindest aber als unnötig erweisen.

6.1 Zur Entwicklungspsychologie des Selbst

Mit Rekurs auf unterschiedliche psychologische Ansätze des Selbst und in Abgrenzung von denselben wird im folgenden erläutert, inwiefern das Selbst als moralisch-epistemische Instanz problematisch ist.

6.1.1 Zum psychologischen Begriff des Selbst

Wie andere für unseren Kulturkreis zentrale Begriffe ist auch jener des Selbst in hohem Grade unklar. Die Verwendung des Begriffs wird deshalb auch im psychologischen Diskurs immer wieder kritisiert. So schreiben etwa Wells und Marvell (1976): „(...) no theorist has been able to work consistently with this term and/or concept" (1976, S. 231). Nach Kaplan (1986) verhinderte die (unklare) Verwendung des Begriffs sogar Fortschritte im Verständnis der Selbst-Problematik: „Although the term has a long history in the behavioral sciences, there is increasing recognition that this undifferentiated concept has impeded understanding of the phenomea subsumed under its label by virtue of its diverse meanings for scientists and laymen alike" (S. 6). Die Vielfalt der Verwendungsweisen des Begriffs (Selbst) und die Abgrenzungsschwierigkeiten in bezug auf Begriffe wie „Identität" oder „Ich" sind nicht zu übersehen: „The terms *self* and *identity* have been used in a dizzying diversity of ways ..." (Blumstein 1991, S. 305). Die Begriffswahl hat aber auch diskurskontingente Gründe, so schreibt beispielsweise Meili (1987): „Um den Diskussionen, die in den philosophischen und bewußtseinspsychologischen Betrachtungen vorherrschend waren, auszuweichen, hat man den Begriff *Ich* durch den des *Selbst* ersetzt" (S. 951). Unabhängig von den Schwierigkeiten, den Begriff zu definieren, wird in der Regel jedoch angenommen, daß er notwendig ist bzw. daß bestimmte menschliche (Lern-)Phänomene – z.B. Adaptationsmechanismen – nicht verständlich wären, würde auf den Begriff verzichtet. Dabei mag das Selbst – wie etwa bei Allport oder Hilgard – „bloß" als *Konstrukt* betrachtet werden, „das den *Zusammenhang* zwischen verschiedenen Erscheinungen herstellt. Das Selbst in diesem Sinn bedeutet aber nicht einfach Einheit der Persönlichkeit. Es kann am besten als eine individuell charakteristische *Zentrierung* der Persönlichkeit verstanden werden" (Meili, ebd.; Hervorh. R. R.).
Bevor die Erläuterungen zur Begriffsbestimmung systematisiert werden, sei hier mit einigen Hinweisen erörtert, welche Gemeinsamkeiten der Begriffsverwendung ausgemacht bzw. welche psychischen Phänomene als „Basis" des Selbst angeschaut werden

können. Eine wesentliche Gemeinsamkeit bezieht sich auf die „*Reflexivität*" des Selbst bzw. seine „*Selbstbezüglichkeit*": „... the common elements are that the phenomenon of self involves some process of *reflexive* activity (thoughts, feelings, or actions in which the agent and the objects of the behavior are the same person)", und damit zusammenhängend, „that the self is typically regarded as an experiential rather than objective phenomenon, and the self is generally an acquired structure" (Wells & Marvell, a.a.O., p. 231). Der selbst-referentielle und damit „prozeßorientierte" Charakter des Selbst wird auch von Kaplan (a.a.O.) erwähnt: „An examination of the literature dealing with the self will reveal that generalizations made about the self refer to operationalized self-referent behaviors rather than the self as an objectified phenomenon. Behavioral scientists study not the determinants and consequences of the self but rather the determinants and consequences of self-referent behaviors" (S. 9). Mit der Selbstreferentialität des Selbst wird auf ein weiteres zentrales Merkmal verwiesen, namentlich, daß dieses, wenn überhaupt, dann nur der Person *selbst* zugänglich ist: „When the self is conceptualized in terms other than self-referent behaviors, the end result is the same. The decision is generally made that the self is not knowable but may only inferred through the observable behaviors (including self-descriptions) of a person toward (aspects) of his own person" (a.a.O., S. 10). Diese scheinbar plausible Ansicht wird auch von Blumstein vertreten: (The) „*self* is a personal intrapsychic structure and is only knowable be the person to whom it belongs. In this view the self can be part of the mechanics that motivate the actor's behavior" (1991, S. 306).
Allerdings wurde die Annahme einer als „Selbst" existierenden psychischen Struktur schon früh und massiv kritisiert. Bekannt ist die Humesche Kritik geworden; so steht in *A Treatise of Human Nature*: „For my part, when I enter most intimately into what I call *myself*, I always stumble on some particular perception or other, of heat or cold, light or shade, love or hatred, pain or pleasure. I never catch *myself* at any time without a perception, and never can observe anything but the perception" (1955/1739-40, I, VI, iv). Die nüchterne Idee eines „Bündel"-Selbst, wie es Wren (1993, S. 85; vgl. weiter unten) genannt hat, also einem Selbst, welches bloß aus Wahrnehmungen und deren „Assoziationen" besteht, ist zwar aus empirisch-psychologischer Sicht plausibel bzw. attraktiv (gewesen), doch sie widerspricht unserem Empfinden für das Selbst. Varela, Thompson und Rosch (a.a.O., S. 60f.), die auf die Differenz zwischen „wissenschaftlichem Selbst" und „lebensweltlichem Selbst" aufmerksam machen, nennen drei Strategien, wie der Diskrepanz zwischen bzw. der Inkommensurabilität von Reflexionsergebnis (zum Selbst) und Erfahrung/Erleben (des Selbst) begegnet werden kann: (1) Der Widerspruch kann einfach ignoriert werden (dies sei typisch für viele nicht-westliche Kulturkreise; in Sartrescher Manier könne postuliert werden, daß wir zum Glauben an das Selbst „verurteilt" sind). (2) Eine zweite Strategie besteht darin, ein „transzendentales Selbst" zu postulieren, das der Erfahrung per definitionem nicht zugänglich ist, aber vorausgesetzt werden müsse (dieser Strategie entspreche etwa das Atman der Upanischaden oder Kants transzendentales Ich). (3) Schließlich liege eine sehr alte Strategie darin, diesen Widerspruch mit Meditationspraktiken direkt zu konfrontieren (mit dem entsprechenden Ziel einer – zumindest zeitweiligen – „Auflösung" des Selbst). Es ist, mit anderen Worten, ganz offensichtlich, daß das Selbst ein Problem darstellt; man kann mit Fink auch nochmals betonen, daß es sich selbst ein Rätsel ist (vgl. 2.3.2.1).

6.1.1.1 Allgemein-psychologische Annäherungen

Varela, Thompson und Rosch (a.a.O.) diskutieren verschiedene psychologische Momente in bezug auf deren Möglichkeit, als Basis des Selbst (bzw. einer akzeptablen Konzeption des Selbst) fungieren zu können (vgl. S. 66ff.). Zunächst fragen sie, inwiefern *Gefühle* bzw. *Empfindungen* den Kern oder das Wesen des Selbst bilden können. Jede Erfahrung wird von Gefühlen bzw. Empfindungen begleitet und es steht außer Frage, daß uns diese wichtig sind: „Our feelings are certainly self-relevant, and at moments of strong feelings we take ourselves as our feelings" (S. 66). Gefühle tangieren das Selbst, aber sie verändern sich konstant und sind aus diesem Grund keine hinreichende Basis für unser Verständnis des Selbst: „Though feelings affect the self, no one would say that these feelings *are* the self" (ebd.). Auch die Momente der *Wahrnehmung* und der *Impulse*, insofern sie eine unmittelbare „Bedeutungseinschätzung" der Objektwelt für das Selbst betreffen, werden von den Autoren als nicht hinreichende Basis für ein angemessenes Verständnis des Selbst dargestellt: „Insofar as beings are caught up in habits of ego clinging, physical or mental objects are discerned, even at the first instant, in relation to the self – either as desirable, undesirable, or irrelevant to the self – and in that very discernment is the *automatic* impulse to act in the relevant fashion. These three basic impulses are also called the three poisons because they are the beginning of actions that will lead to further ego grasping. But who is this ego who is grasping?" (S. 67). Ein dritter Bereich betrifft (mehr oder weniger erlernte) *Persönlichkeits-* und/oder *Verhaltensdispositionen*. Dieses Aggregat bezieht sich auf Gewohnheitsmuster („habitual patterns") des Denkens, Fühlens, Wahrnehmens und Handelns sowie auf Persönlichkeitsdispositionen, auf Dimensionen wie Vertrauen, Geiz, Faulheit, Sorge etc., welche in der Sprache der Kognitionspsychologie als kognitive Muster, in der Sprache der Persönlichkeitspsychologie als Persönlichkeitszüge angeschaut werden. Wird unsere Persönlichkeit kritisiert oder gelobt, fühlen wir, daß sich diese Urteile auf unser Selbst beziehen (S. 67). Aber dennoch gilt: „We do not normally identify our habits with our self. Our habits, motives, and emotional tendencies may change considerably over time, but we still feel a sense of continuity as if there were a self distinct from these personality changes" (ebd.). Demzufolge ist zu fragen, was das Gefühl von Kontinuität ermöglicht, und man kommt kaum darum herum, zu behaupten, daß es ein Selbst ist, welches dies zustandebringt und zugleich die Basis unserer Persönlichkeit bildet. Das Selbst wird damit mit einem weiteren „psychischen" Aspekt oder Aggregat mehr oder weniger gleichgesetzt, nämlich mit *Bewußtsein*. Bewußtsein beinhaltet bzw. umfaßt nach den Autoren die vorher genannten psychischen Komponenten: „It is the mental experience that goes with the other (...) aggregates; technically it is the experience that comes from the contact of each sense organ with its object (together with the feeling, impulse and habit that is aroused)" (S. 67). Kontinuität des Selbst, um hier die Autoren zu ergänzen, gibt es nur durch Vergangenheits- und Zukunftsperspektiven einerseits und durch „Gegenwartsdiagnosen" andererseits, psychologisch betrachtet also durch Erinnerungsvermögen, normativ geprägte Zukunftsantizipationen und durch diese Größen beeinflußte Selbsteinschätzungen in der Gegenwart. „The self exists only in the present, but it is interested in its past and future", schreibt Scheibe (1995, S. xi). Wir können aber ergänzen, daß das Selbst nicht nur an seiner Vergangenheit und Zukunft *interessiert* ist, sondern durch diese Bezüge im wesentlichen *konstituiert* wird. Damit ist man allerdings bei einer recht allgemeinen

Bestimmung angelangt und kann mit Gottschalch (1991) festhalten: „Die Gesamtheit der Bilder, Vorstellungen, Empfindungen und Erinnerungen, die wir von der eigenen Person haben, nennen wir das Selbst" (S. 55). Diese Bilder, Vorstellungen (etc.) beziehen sich auf festgestellte „Ist-Zustände", deren Validität prinzipiell zu befragen ist und auf mehr oder weniger spezifisch artikulierte und artikulierbare „Soll-Zustände".
In der psychologischen Literatur hat sich die Unterscheidung von „Real-Selbst" und „Ideal-Selbst" eingebürgert. Zentral ist für beide Komponenten, daß sie im wesentlichen sozial geprägt oder u.U. determiniert sind. Die Sicht, wonach sich das Selbst *nur* in einem sozialen Raum entwickeln kann und demzufolge von diesem geprägt ist, hat im sozialpsychologischen Diskurs – im Unterschied zu anderen psychologischen Traditionen (vgl. weiter unten) – spätestens mit Cooley (1902) Verbreitung gefunden: Wir erkennen uns 'im Spiegel' der Reaktionen unserer Mitmenschen („looking-glass-self"), indem wir ihre Äußerungen als Bestätigungen für unsere Vermutungen über uns erleben. Daß die soziale Gestaltung des Selbst auch die Beschreibungen zum „Ideal-Selbst" betreffen, läßt sich an deren hohen Korrelation mit sozialer Erwünschtheit ablesen (vgl. Fend 1994; Gottschalch 1991). Noch vor Cooley hat sich William James in *Principles of Psychology* (1890) zum Selbst und seiner sozialen Konstituiertheit bzw. Konstitution geäußert, wiewohl die Selbstpsychologie damals nur am Rande interessierte. Zentrale Aspekte zur sozialen Entwicklung des moralischen Selbst sind bei Hegel angelegt.

Das Selbst wird in der allgemein-psychologischen bzw. empirischen Forschung primär im Sinne des *Selbstbilds* bzw. *Selbstkonzepts* verstanden und untersucht, d.h. als Wahrnehmung, die ein Subjekt von sich hat (Varela, Thompson & Rosch 1993, S. 59). Im klinischen bzw. psychopathologischen Bereich, insbesondere aber in der Neurosenlehre der „humanistischen" Psychologie wird das Selbst vorwiegend mit Blick auf die Unterscheidung zwischen „Real-Selbst" und „Ideal-Selbst" thematisiert. Es wundert deshalb wenig, daß das Selbst in der Psychologie – mit der wichtigen Ausnahme der strukturgenetischen Tradition (vgl. 6.1.2) – hinsichtlich seiner moralischen Dimension stark vernachlässigt worden ist. So herrschen denn Untersuchungen zum Selbstbild und zur Diskrepanz von „Real-Selbst" und „Ideal-Selbst" vor, und die klinische, vom Gesprächstherapieansatz sensu Rogers geprägte psychotherapeutische Arbeit zielt bekanntlich darauf hin, diese Diskrepanz im Klient möglichst zu verringern, welche als Ursache der Unzufriedenheit, des mangelnden Selbstwertgefühls und anderer psychischer „Auffälligkeiten" oder Leiden verstanden wird. Die Zufriedenheit mit sich selbst, die Fähigkeit zur „Selbst-Aktualisierung" und die Kongruenz zwischen Selbstbild und sozialen Erfahrungen werden dabei als wesentliche Indikatoren psychischer Gesundheit betrachtet. Diese gewiß plausiblen Ansatzpunkte führten zur Übernahme der (Winnicottschen) Unterscheidung zwischen „wahrem" und „falschem" Selbst, welche weit über den klinischen Diskurs hinaus Akzeptanz gefunden hat, wohl weil sie einer Kultur der Authentizität (vgl. Kp. 5) sehr entgegenkommt[185]. Das Ideal eines authentischen „Mit-sich-eins-Seins" zeugt von einer Ästhetik, die auch in strukturgenetischen Modellen des Selbst und seiner Entwicklung – aber gewissermaßen auf höherem Niveau – festzustellen ist und weiter unten zu kritisieren sein wird (6.1.2.3).

[185] Vielleicht auch deshalb, weil sie wenig komplex ist und sogenannten „Überredungsdefinitionen" entspricht (vgl. Föllesdal, Wallöe & Elster 1986).

Das Selbst der („humanistisch" geprägten) Psychologie wird sowohl in Begrifflichkeiten der Dynamik bzw. des Prozesses als auch in solchen des Zustandes vorgestellt. In die erste Kategorie gehören etwa die genannte *Selbst-Aktualisierung*, womit eine ursprüngliche Tendenz zur Selbstverwirklichung bzw. zur Verwirklichung der individuellen Potentiale gemeint wird; weiter auch die Theorie der *Selbstwahrnehmung*, nach welcher Einstellungen wesentlich durch Beobachtungen des eigenen Verhaltens und Fühlens geprägt werden; oder aber die Idee von *Selbstüberzeugungsprozessen*, wonach Personen ihre Meinungen so verändern, daß sie mit ihrem Verhalten konsistent sind. In die zweite Kategorie gehören Begriffe wie *Selbstkonzept*, womit die Gesamtheit von Ideen, Gefühlen und Einstellungen gemeint ist, die Personen über sich selbst haben; *Selbstbewußtsein* als einer Form von erhöhter Selbstaufmerksamkeit im Hinblick auf Reaktionen der anderen Personen auf mich und *Selbstwahrnehmung* (jetzt) als einer „quasi-objektiven" Selbsteinschätzung (etwa körperlicher und kommunikativer Reaktionsweisen). Mit Moustakas (1956) lassen sich diese und andere Punkte als weitverbreitete Annahmen zum „psychologischen" Selbst, aber auch zum Selbst einer „lebensweltlichen", durch den humanistischen Ansatz geprägten Psychologie so zusammenfassen, daß das Individuum danach (1) sich selbst am besten kennt, (2) nur selbst seine Potentiale verwirklichen kann, (3) seine eigenen Gefühle, Einstellungen und Ideen valider wahrnehmen kann als dies Diagnosen von außen vermögen, (4) in bezug auf sein Verhalten am besten aus seiner Sichtweise verstanden werden kann, (5) sich konsistent verhalten will, wobei (6) seine Wahrnehmungen sein Verhalten bestimmen, (7) den Objekten Bedeutung und Wirklichkeit verleiht, welche seine Geschichte widerspiegeln, (8) sich im Kontext seiner Erfahrungen „logisch" verhält, auch wenn es von außen nicht so erscheinen mag, (9) – so lange es sich „akzeptiert" – für die Realisierung und Entwicklung seiner Potentiale offen ist, (10) beständig „Selbstverwirklichung" anstrebt und (11) nur insofern „signifikant" lernt, als dieses Lernen der Aufrechterhaltung und Entwicklung seines Selbst dient und es selbst lernen will, während jedes andere Lernen nur vorübergehenden Erfolg zeigen könne (S. 9-11). Diese und andere Beschreibungen der Qualität und Funktionsweise des Selbst lassen erkennen, daß das Selbst hier, wenn nicht psychologistisch und solipsistisch verkürzt, so doch eher als ein in sich abgeschlossenes Ganzes dargestellt wird und der soziale Raum nur marginal, der moralische Raum überhaupt nicht erwähnt wird[186]. Die Beschreibungen haben denn eher den Charakter von Postulaten, deren normative und erkenntnistheoretische Prämissen im Dunkeln bleiben. Die Ganzheitlichkeit des humanistisch-psychologischen Selbst ist im Unterschied zu Konzeptionen eines sozialen und moralischen Selbst jedoch eine bloß vermeintliche und hat gerade auf das Erziehungsdenken einen auch fragwürdigen Einfluß gehabt. Im Grunde ist ein solches Selbst weniger ganz als *leer*, da die sozialen und damit auch moralischen *Inhalte*, die ein Selbst überhaupt zu einem Selbst machen, größtenteils ignoriert werden und vielmehr suggeriert wird, das Selbst finde in sich selber seine „Eigenart". Mit der Idee eines „wahren" Selbst, welche nicht zuletzt von der antipädagogischen Bewegung auf recht unplausible Weise und entgegen jedem Entwicklungsdenken forciert worden ist (vgl. Oelkers & Lehmann 1990), wurde ein „klinisches" Konzept – dessen Validität und therapeutische Instrumentalität hier nicht in Frage gestellt werden soll – auf den Bereich der Erzie-

[186] Ohne welche das Selbst, wie im fünften Kapitel gesehen worden ist, kaum verständlich gemacht werden kann.

hung übertragen (vgl. Rogers & Freiberg 1994), mit welchem die letztere auf eine gewiß auch unpädagogische Weise psychologisiert worden ist (vgl. Reichenbach & Oser 1995). Damit ist allerdings keineswegs gesagt, daß die humanistisch-psychologische Perspektive des Selbst falsch oder vernachlässigbar wäre. Vielmehr muß anerkannt werden, daß in ihr ein Verständnis des Selbst zum Vorschein kommt, das dem Empfinden und auch den Wünschen vieler Menschen größtenteils entsprechen muß, da es in der „Alltagssemantik" so gerne aufscheint. Ganzheit, Authentizität, Kongruenz und Entfaltung des Selbst sind Ideale in einer modernen Situation, in welcher die Person realiter mehr oder weniger häufig das Gegenteil erfährt und darunter möglicherweise leidet. Dieser Umstand – sofern er angemessen bezeichnet wird – spricht aber weder für die Güte des Ideals noch für die Validität der Beschreibungen von Konstitutionselementen des Selbst, die unter diesem Ideal vorgenommen werden. In der Tat soll weiter unten die Auffassung vertreten werden, wonach solche *zu schönen* Ideen zum Selbst nicht ohne „kitschigen" Charakter auskommen, die, weil sie widerspruchs- und damit pluralismusuntauglich sind, kaum geeignete Wegweiser für demokratische Erziehung und Bildung abgeben.

6.1.1.2 Sozialpsychologische Annäherungen

Vielversprechender sehen Konzeptionen zum Selbst aus der Sicht psychologischer und soziologischer *Sozialpsychologien* aus, an deren Anfängen die Arbeiten von Baldwin, Cooley und Mead herausragen (vgl. Stryker 1991), wiewohl wesentliche Vorstellungen schon bei James zu finden sind[187]. Allerdings läßt sich nicht übersehen, daß die Linie von James zu Mead den Weg aus der Psychologie hinaus in die Soziologie hinein beschreibt, da die amerikanische Psychologie zu Zeiten von Meads besonders bedeutsamen Schaffen in den 20er- und 30er-Jahren stark behavioristisch geprägt ist, was eine Beschäftigung mit dem Selbst in der Psychologie nahezu verunmöglichte. Die soziologisch geprägte Sozialpsychologie betrachtet das Selbst typischerweise als Prozeß der Selbstreferenz im Rahmen interpersonaler Beziehungen und sozialer Interaktion, während das Selbst in einer psychologisch ausgerichteten Sozialpsychologie eher mit Hilfe von Eigenschaftskonzepten verstanden wird. Aus der Sicht des symbolischen Interaktionismus besteht das Selbst aus hierarchisch organisierten *Rollen-Identitäten* (im Plural), welche ihrerseits als internale, reflexive und positionale Kennzeichnungen sozialer Positionen zu verstehen sind (Burke 1991, S. 189). Identität verkörpert so gesehen die internale Komponente der Rollen-Identität und die Rolle ihre externale Komponente. Sie besteht in den internalisierten Bedeutungen (kognitiver und emotionaler Art) des Selbst in einer sozialen Position oder Rolle; Identitäten sind die von einer Person ihrem Selbst zugeschriebenen Bedeutungen (S. 190). Rollen-Identitäten widerspiegeln demzufolge den Grad der sozialen Differenziertheit (der Gesellschaft): je höher dieser ist, desto komplexer muß die *Organisation* der Identität (im Singular) ausfallen, welche ihrerseits die *relative* Bedeutung bzw. Gewichtung der Rollen-Identitäten für das Selbst widerspiegelt[188]. Identität kann unter dieser Perspektive als *kognitive Repräsentation der Lokalisierung in der sozialen Welt* bezeichnet werden (vgl. Howard 1991, S. 211). Diese Konzeption des Selbst kann kritisiert werden, indem darauf verwiesen wird, daß Personen nicht notwendigerweise über ausformulierte und kommunizierbare Selbstkonzeptionen verfügen würden bzw. daß Personen sich vielmehr so zu orientieren scheinen, *als ob* sie „auffindbare" und „charakterisierbare" Selbste hätten (wiewohl dies nicht der Fall zu sein braucht). Der Hinweis auf unterschiedliche Grade der Artikuliertheit und Artikulierbarkeit ist jedoch eher als Bestätigung der Ansicht zu bewerten, wonach das Selbst letztlich sozial konstruiert wird bzw. daß Selbstinterpretationen sprachlich, also sozial bedingt sind. Die Qualität dieser Artikulationen ist natürlich entwicklungs- und erfahrungsabhängig. Dies besagt über die „Wahrheit" oder „Falschheit" des Selbst zunächst überhaupt nichts. Wird das Selbst als Agentur der Selbstinterpretation betrachtet, dann ist es vom Konzept der Identität kaum mehr zu unterscheiden (vgl. Taylor 1996; Wren 1993). Man kann so mit Scheibe formulieren: „I am a self who has an identity. This statement could be made anyone and it would be true" (1995, S. 1). Eine Redeweise wie „falsche Identität" macht unter einer sozialpsychologischen Perspektive überhaupt keinen Sinn; sie besagt so wenig wie die Rede von einem „wahren Selbst", insofern dieses eine *empirisch* zugängliche Entität darstellen soll[189]. Meine Interpretationen der Diskrepanz zwischen dem, wie ich zu sein glaube, und dem, wie ich sein möchte, mögen zwar Quelle der Unsicherheit, des Zweifels und möglicherweise psychischer Probleme sein; sie sind aber zu allererst einfach Zeichen dafür, daß ich die Kindheit verlasse bzw. verlassen habe. Wie Fend (1994, S. 197-214) überzeugend aufzeigt, kommt es in der Dynamik des Selbst im Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz – bedingt durch distanzierende biologische und kognitive „Kräfte" und durch veränderte Erwartungen der Umwelt – zu einem Auseinandertreten von „handelndem Ich" (geprägt durch Intelligenz, Temperament, Charakter) und „reflektierendem Ich" (Ich-Bewußtsein), weshalb überhaupt erst eine Unterscheidung zwischen „Real-Selbst" und „Ideal-Selbst" (durch das „reflektierende Ich") möglich wird. Die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Reflexionen zu den Aspekten (a) „So bin ich eigentlich" (*true self*), (b) „So denkt ihr vom mir" (*appearing self*), (c) „So möchte ich sein" (*ideal self*) und (d) „So solltet ihr von mir denken" (*presented self*) ist somit konstitutiv für die Grundqualifikationen der Ich-Identität (vgl. Krappmann 1975), namentlich Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung. Die Fähigkeit, sich über sich selbst zu täuschen, ist ein Zeichen der Ich-Entwicklung. Nur ist Selbsttäuschung im „Paradigma" der sozialen Konstruktion des Selbst ein unklarer Begriff, da es ein „wahres" Selbst – um hier auf Plessner zurückzugreifen (vgl. 2.3.1.1) – nur als *Problem* oder *Frage* geben kann, nämlich als Frage, wer oder wie ich „eigentlich" bin; eine Frage also, die direkt bzw. in bezug auf die gesuchte „Eigentlichkeit" prinzipiell nicht beantwortbar ist, sondern nur durch weitere und stets vorläufige *Interpretationen*[190]. Die populäre „Metaphysik des wahren Selbst" führt aber in jeder

187 Etwa die Unterscheidung zwischen „I" und „me", welche für den symbolischen Interaktionismus sensu Mead so bedeutsam wird (vgl. Scheibe 1995, S. 27f.) und welche auf eine funktionale und nicht substantielle Interpretation des Ego („I") hinausläuft.

188 „Identities are organized into a hierarchy of salience, a hierarchy defined as the probability of various identities being invoked in a given situation. This salience hierarchy is the product of pri- or interactions in structured role relationships, and in turn affects future role performance" (Howard 1991, S. 210).

189 Denn „wahr" – so muß man paradox formulieren – kann ein Selbst nur sein, wenn es seiner „Wirklichkeit" entspricht, welche wiederum erkannt können werden müßte.

190 Zwar kann ich etwa sagen: „Ich habe gemerkt, daß ich *eigentlich* ganz anders bin als ich bisher gedacht habe", und ich meine damit, daß ich mich jetzt besser kennen würde als vorher. Eine solche Aussage ist aber nur als *veränderte Selbstinterpretation* und damit als *verändertes Selbst* zu bewerten. Sie kann aber weder auf valide Indizien dafür rekurrieren, daß ich vorher mit einem

Biographie und vielleicht täglich zu Schwierigkeiten, da unsere vielfältigen und heterogenen Wünsche, Sehnsüchte, Einstellungen, Empfindungen, Reaktionsweisen etc. uns immer wieder von einem vermeintlich „wahren" Selbst entfernen, welches im Grunde schon deshalb unplausibel ist, weil es *stabil* bleiben müßte[191]. In bezug auf die Frage, wer ich eigentlich bin, ist es plausibler, bloß von *Interpretationen* zu sprechen. Die dazu benötigte Interpretations*fähigkeit* ist ein Zeichen von Ich-Identität, wenn sie sich nicht überhaupt mit dieser deckt. Da hier ein großes Fragezeichen gesetzt werden muß, erscheint es angemessener, vom *Ideal* der Ich-Identität zu sprechen (oder wie im Englischen von „ego ideal"). Das „Ich-Ideal" wird von vielen Autoren als Zentrum der Moralität dargestellt, weil es die Frage ermöglicht – um es in der Taylorschen Metaphorik zu formulieren –, an welchem Ort ich mich relativ zum Guten befinde. Weston (1985) formuliert es so: „The role of the ego ideal is to establish values and meaning, to help provide a sense of connectedness. It is the center of the individual's conception of a summum bonum, of an ultimate aim or set of aims which makes life worthwhile, and it provides the person with a basis from which to judge good and evil" (S. 110). Ein sozialpsychologisches Verständnis des Selbst kommt aber letztlich auch davon ab, allein die Selbstinterpretation als *Produkt* für zentral zu halten, vielmehr gewinnt der *Prozeß* des Selbstinterpretierens – auch in bezug auf die moralische Dimension – an Bedeutung. In diesem Sinne ist Gergen zuzustimmen, wenn er schreibt: „... it is the *process* of self-understanding that is more important than the ‚self' which the individual attempts to understand. The ‚self' may always elude our comprehension, but the process of comprehension is open to understanding" (Gergen 1971, p. viii).

6.1.1.3 Eine Definition des Selbst

Aus diesen Erläuterungen geht m.E. hervor, daß der folgenden Definition des Selbst bei Fend (1994) mit gewissen Veränderungen bzw. Ergänzungen – zwischenbilanzierend – zugestimmt werden kann. Fend schreibt: „Unter dem 'Selbst' verstehen wir (...) eine *epistemische* Instanz, die auf Verstehen und Begreifen der eigenen Innenwelt ausgerichtet ist. Dieses Begreifen wird sozial ausgehandelt und konstituiert damit den *sozialen Charakter* des Selbst. Gleichzeitig ist es *dynamisch*, auf Veränderung, auf zunehmende Größe, auf Ideale ausgerichtet. Es enthält 'personal projects', Entwürfe eines erwünschten Selbst, die Zielpunkte der Selbstentwicklung werden können" (1994, S. 199). In Anlehnung an diese Definition und in Erinnerung an die obigen Erläuterungen sowie die Ausführungen im vorausgehenden Kapitel läßt sich (re-)formulieren:

„falschen" Selbst gelebt habe, noch dafür, daß ich nicht zu einem späteren Zeitpunkt meine heute präferierte (und als wahr empfundene) Selbstinterpretation erneut als „Selbsttäuschung" entlarven werde. Dies trifft m.E. auch für gravierende Fälle zu: nehmen wir einen „Triebtäter" als Beispiel, der sich später in seinen Verbrechen nicht mehr „wiedererkennen" kann und sich sagt, daß er in der Zeit seiner Verbrechen nicht „sich selbst" gewesen sei. Eine solche Rede ist bedingt durch das Gefühl für die Kontinuität des Selbst in Konfrontation mit einem veränderten Werthorizont, vor welchem das Geschehene oder Gefühlte jetzt (neu, anders oder überhaupt) interpretiert wird (und sich die interpretierende Instanz nun fremd vorkommt).

191 Denn wie sollte ein sich dauernd veränderndes Selbst „wahr" sein können? Doch wie wäre Entwicklung denkbar, wenn von einem primär stabilen und wahren Selbst ausgegangen werden müßte? Nur als Entdeckungsarbeit?

Unter dem 'Selbst' verstehen wir eine *Interpretationsinstanz*, die auf Verstehen der eigenen Innenwelt ausgerichtet ist. Die Interpretationen des Selbst sind *sozial konstruiert* und werden in bezug auf die *Entwürfe* des eigenen Lebens im Lichte erworbener und sozial ausgehandelter *Werthorizonte* vollzogen. Durch die prinzipielle Nicht-Abschließbarkeit von Selbstinterpretationen und die nicht verhinderbaren Veränderungen der Lebensumstände ist das Selbst auf *Transformation*, d.h. Neuinterpretation insbesondere in bezug auf den jeweiligen Standort relativ zum Werthorizont ausgerichtet.

Die Definition von Fend wird also insofern „entschärft" als das Erkennen, Verstehen und Begreifen bloß als ein Interpretieren gefaßt wird, insofern aber zugespitzt, als sich diese Interpretationen auf einen (moralisch-ethischen) Werthorizont beziehen (und zwar auch gerade dann, wenn sich die „persönlichen Projekte" scheinbar bloß auf „Selbstverwirklichung" beziehen; vgl. Kp. 5). Es handelt sich also um eine „Moralisierung" des Selbstbegriffs. Diese mag aus einer rein sozialpsychologischen oder humanistisch-psychologischen Sichtweise befremdlich wirken, hingegen ist sie aus der Perspektive von psychologischen Theorien der Identitätsentwicklung zumindest nicht unplausibel und unter bildungstheoretischem Blickwinkel geboten. Unabhängig von diesen Differenzen ist Wren (1993) m.E. zuzustimmen, wenn er ganz *generell* schreibt: „the concept (self, R.R.) and its conceptions are profoundly normative, though this might not be as obvious as it was in the case of morality (S. 83)[192]. Die hier vorgeschlagene Definition ist als moderat konstruktivistisch und als „negotiatorisch" zu verstehen und kommt der Vorstellung nahe, die Jerome Bruner in *Actual Minds, Possible Worlds* (1986, S. 57-78) postuliert und als „transaktionales" Selbst bezeichnet[193]. Bedeutsam ist der Hinweis auf die soziale Konstruktion des Selbst auch deshalb, weil er einem *engen* strukturgenetischen Verständnis widerspricht, die den Egozentrismus des kleinen Kindes betont[194]. Die hier vorgeschlagene Definition des Selbst versteht dieses also weder als sich notwendig aus egozentrischen Weltbezügen zu universellen Perspektiven hin entwickelnd noch als (höchstprivate) natürliche Entität, die sich einer Natur des Menschen gemäß entwickeln bzw. „vertiefen" würde, weder als radikale Konstruktion noch als in direktem Kontakt mit einer objektiven Welt stehende, epistemische, sich Welt einverleibende Entität. Das Selbst, das uns hier vorschwebt, ist vielmehr eine *Deutungsinstanz*, die eher *kultürlich* als natürlich geformt ist, in *vermitteltem, mediatisierten* Kontakt zur Welt steht (vgl. Plessner bzw. 2.3.1), sich selbst auf eigentümliche Weise das größte *Rätsel* ist (vgl. Fink bzw. 2.3.2.1), sich durch *Vorstellungen* des *Guten* konstituiert (vgl. Taylor bzw. 5.2.2) und letztlich – das wird mit Foucault (vgl. 6.2.2) zu zeigen sein – *„tiefenlos"* gedacht werden kann, d.h. ohne Rekurs auf tiefe innere Wahrheiten. *Dies* sind Attribute, die gemeint werden können,

192 Diese Ansicht wurde mit Taylor hinreichend ausgeführt.

193 Was freilich nichts mit Transaktionsanalyse zu tun hat.

194 Bruner selber, als in der Piaget-Tradition stehend, diskutiert an gleicher Stelle Forschungsbefunde, wonach schon einjährige Kinder in bezug auf soziale Interaktion und Personenwahrnehmung nicht als „egozentrisch" zu bezeichnen wären, weil sie sehr wohl die Perspektiven der anderen berücksichtigen könnten. Da es hingegen unbestreitbar ist, daß kleine Kinder Mühe bekunden oder unfähig sind, beispielsweise das klassische „Drei-Berge-Experiment" von Piaget zu lösen, kann es nicht darum gehen, die Existenz egozentrischer Perspektiven abzustreiten, sondern zu fragen, auf welche Entwicklungsbereiche der Begriff mit welchen Gründen übertragen werden kann und auf welche nicht (vgl. 6.1.3).

wenn von der *sozialer Konstruktion* des Selbst ausgegangen wird. Die Metaphysik der inneren Tiefe, der inneren Wahrheit, des direkten Zugangs zum eigenen Wesen, der authentischen Mitte, des Sich-selbst-Seins, des Mit-sich-eins-Seins, des Kongruent-und-echt-Seins usw. usf., beinhaltet zur Hauptsache Beschreibungen, die nicht nur mit der Idee der sozialen Konstitution des Selbst letztlich *unverträglich* sind, sondern auch – weil sie genuin „*a-sozial*" gedacht sind – für konzeptionelles Denken demokratischer Bildung und Erziehung wenig oder nicht nutzbar gemacht werden können.

6.1.1.4 Konzeptionen des moralpsychologischen Selbst

Wren (1993) ist Autor eines Vorschlages zur Einteilung von Konzeptionen des Selbst, die für den vorliegenden Kontext hilfreich ist, weil sie die psychologischen Dimensionen des Selbstbegriffs mit deren philosophischen Voraussetzungen verbindet. Nun könnte man argumentieren, daß sich die Psychologie schon im Verlaufe des 19. Jahrhunderts genügend vom philosophischen Diskurs habe emanzipieren können und eine solche Verbindung weder nötig noch wünschenswert sei. Eine solche Argumentation hat denn auch für viele psychische Phänomene allgemein-psychologischer und differenziell-psychologischer Art gute Gründe bereit. Hier soll kein wissenschaftstheoretischer Diskurs geführt werden, gleichwohl sei daran erinnert, daß die Psychologie sich von der Philosophie zunächst auch nur insofern hat emanzipieren können als sie „physiologisch" geworden ist (vgl. Bruder 1993, S. 50), aber weiterhin beansprucht hatte, Fragen der Philosophie beantworten zu können, namentlich Fragen der Erkenntnistheorie, der Beziehung zwischen Wahrnehmung und Denken, Erkenntnis und Urteilsbildung etc. (vgl. ebd., S. 51). Einer rein *empirischen* Psychologie des Selbst sind jedoch gegenstandsbedingt enge Grenzen gesetzt: der *soziale*, *moralische* und *interpretative* Charakter des Selbst, aber auch sein „*Sich-selbst-ein-Rätsel-Sein*", lassen einen mehr oder weniger „psychometrischen" Untersuchungsansatz als unzureichend erscheinen, wiewohl damit keineswegs impliziert ist, daß wichtige Aussagen zur „modernen Identität" und ihrer Entwicklung in der Adoleszenz sich nicht genau empirischen Untersuchungen verdanken würden (vgl. z.B. Fend 1991, 1994). Dennoch kommt man in der Thematik kaum umhin, sich der vor-empirischen Grundpositionen zu vergewissern. Eine überzeugende Systematisierung solcher Positionen leistet Wren (1993). Diese Konzeptionen zum Selbst stellen theoretische und metatheoretische Versuche dar, persönliche Erfahrungen – konzeptuell – für Analyse- und Evaluationszwecke zugänglich zu machen (vgl. S. 84ff.)[195]:

1. Die *substantialistsche* Konzeption des Selbst begreift dieses entweder als eine nach außen gerichtete Entität („outward-looking entity"), welche sich durch und in Begriffen der externen (natürlichen und transzendenten) Welt kennt und erkennt, oder aber als nach innen gerichtete Entität („inward-looking entity"), dessen Bewußtsein der externen Welt auf Introspektion zu basieren scheint. Die Wurzeln der substantialistischen Konzeption reichen nach Wren sowohl in die metaphysischen Philosophien der Antike (und deren Interpretationen im Mittelalter) als auch die Neuzeit/Moderne[196].
2. Die zweite Konzeption nennt Wren „*bundle* conception of the self". Das Selbst wird als „*Bündel*" von kontingenten, mehr oder weniger lose verbundenen Kognitionen, Wünschen und anderen psychologischen Zuständen bzw. Tendenzen verstanden, deren Verbindung unter einander zufälligen Charakter hat. Die Anfänge der wissenschaftlichen Psychologie seien von dieser Sicht geprägt (frühe „Assoziations-Psychologien"), deren theoretische Wurzeln in den Arbeiten Humes (vgl. oben) lokalisiert werden könnten[197].
3. Die *eidetische* Konzeption des Selbst betrachtet dieses als Konstruktion oder Projektion, welche der Person ermöglicht, die vielfältigen Erfahrungen unter dem Dach eines „Selbst-Konzepts" zu organisieren. Das Selbst-Konzept ist zugleich Objekt des Wissens und im günstigen Fall „the terminus ad quem of self-esteem"[198].
4. In *noumenalen* Konzeptionen des Selbst wird dieses – transzendental oder naturalistisch – als formales Vereinheitlichungsprinzip der Subjektivität gesehen. Die „noumenale" Konzeption sieht Wren in enger Verbindung mit dem kantischen Unterschied zwischen Erscheinung (phenomena) und Ding an sich (noumena). Das Selbst fungiere hier zwar nicht als „Ding an sich"; aber: „the self and its operations somehow provide the condition under which phenomena can emerge from noumenal reality" (S. 86)[199].
5. Die *dialektische* Konzeption des Selbst versteht dieses eher als „Knotenpunkt" im Netz der sozialen oder interpersonalen Beziehungen denn als epistemisch oder psychologisch unabhängiges Subjekt. Die dialektische Konzeption illustriert nach Wren die Hegelsche Kantkritik (und damit auch die Kritik der noumenalen Konzeption) – insbesondere was den Monologismusvorwurf betrifft (vgl. auch Habermas 1986). Der Fokus wird weniger auf das individuelle Selbst gelegt als auf die Beziehungsstrukturen, unter bzw. in welchen sich das Selbst entwickelt[200].
6. Schließlich nennt Wren die *Identitäts*-Konzeption des Selbst, „which conceives of the self as a self-interpreting agent concerned with the way its own history is validated or invalidated by the cultural tradition it finds itself within" (S. 85). Die „Identitäts-Konzeption des Selbst" würde heute durch (kommunitaristische) Phi-

195 Wenn Wren von „Konzeptionen des Selbst" spricht, meint er nicht Selbst-Konzepte: „The so-called 'self-concept' is only verbally close to the (...) 'concept of self'. The latter is a philosophical, semantical, or epistemological idea, whereas the former is both an autobiographical phenomenon and – because this phenomenon is the subject matter of personality theories – a psychological category" (S. 94, Fußnote 2).

196 Wren nennt als Exponenten der „outward-looking"-Position u.a. Platon und Aristoteles, für die „inward-looking"-Position Descartes, Leibniz und Spinoza.

197 Diese Sicht hätte die anglo-amerikanische Persönlichkeitspsychologie einst lange dominiert, sei aber später – auch durch empirischen Psychologien – eher zugunsten der eidetischen Konzeption in den Hintergrund getreten.

198 Exponenten dieser Konzeption werden in den „Selbst-Konzept"-Psychologen Allport, Markus und anderen gesehen, deren Arbeiten auch die europäische Phänomenologie, insbesondere den Existentialismus Sartres geprägt hätten.

199 Diese kantische Sicht zeige sich „naturalisiert" in Piagets Arbeiten zur kognitiven Entwicklung, in welchen das Selbst als Ort der kognitiven Konstruktion von Schemata gesehen wird, mit welchen Realität wahrgenommen wird. Mit Kohlberg sei dieser konstruktivistische Ansatz auf den Bereich des soziomoralischen Urteilens übertragen worden und damit ebenso die kantische Sicht des Primats der Gerechtigkeit und anderer deontischer Konzepte.

200 Diese Konzeption sei nebst Hegels dialektischer Philosophie u.a. auch bei John Dewey und G. H. Mead zu finden, und natürlich Psychologien, deren Ausgangspunkt der symbolische Interaktionismus ist.

losophen wie Charles Taylor, Bernhard Williams und Alsdair MacIntyre repräsentiert, wiewohl diese Sicht in der neofreudianischen Literatur seit Erik Eriksons Arbeiten zur Identitätsentwicklung vertreten gewesen sei und heute von Sozialpsychologen gepflegt werde, die sich für den Schnittbereich von Kulturkritik und Persönlichkeitstheorie interessieren würden (S. 86).

Alle hier genannten Konzeptionen sind nach Wren *normativ*, weil sie Unterscheidungen zwischen erfolgversprechenden („successful") und erfolgverhindernden („unsucessfull") Wegen individueller Lebensführung enthalten würden. Die moderne Lesart der *substantialistischen* Konzeption, mit welcher das Wort „Selbst" als Substantiv überhaupt eingeführt worden sei, verlangt – in der kartesianischen Variante – eine geistige Wendung nach innen, weg vom Kosmos (der nun – im Unterschied zur antiken Variante – als neutrales System begriffen wird und nicht als Ort des Telos und der Werte) und weg von der Bedürfnisnatur[201]. Der „Kosmos" und die Körpernatur des Menschen werden hier jedoch weder verneint noch abgelehnt, vielmehr werden sie „instrumentalisiert". Das nach innen gewendete, desengagierte Individuum versucht sich in psychischer und physischer Hinsicht rational zu kontrollieren. Die Sicht des sich (d.h. seine „Leidenschaften") rational kontrollierenden bzw. beherrschenden Selbst tauche denn in den Jahrhunderten nach Descartes immer wieder auf, nicht zuletzt mit dem „Ich" der psychoanalytischen Theorie Freuds. Kontrolle heißt hier immer Selbstobjektivierung, und „erfolgreich" ein Selbst, das zu dieser fähig ist (vgl. S. 87). Mit der Humeschen Konzeption des *Bündelselbst* werde die kartesianische Vorstellung der Instrumentalisierung fortgesetzt, aber gewissermaßen unter umgekehrten Vorzeichen; hier sind es nicht die Leidenschaften, die der Vernunft dienen und von ihr beherrscht werden sollen (wie bei Descartes), sondern die Bedürfnisnatur des Menschen gibt der Vernunft vor, welche Normen gelten sollen, oder besser: die Vernunft liest die Ziele (der Lebensführung) am menschlichen – affektiv-emotionalen – Funktionieren ab. Das Selbst als ein Bündel von Gefühlen, Empfindungen, Begehren und Wünschen ist insofern „erfolgreich" und intakt als es diese zusammenbringen und für seine Handlungen Verantwortung übernehmen kann (S. 88). Auch die *eidetische* Konzeption des Selbst habe normativen Charakter, wenngleich dies von einigen Exponenten des „Selbst-Konzept"-Ansatzes sicher verneint würde: „the empiricists' self-concept is a constructed figure that does not claim to point out to anything real beyond itself or to any sort of ideal or value" (S. 88). Eine kompromißlos empirische Selbstkonzepttheorie sei aber letztlich nicht haltbar, denn wenn das Selbst bzw. das Selbst-Konzept keine evaluativen Kriterien für die Lebensführung und Gestaltung liefern würde oder könnte, wäre zu fragen, wovon es überhaupt ein Konzept sei[202]. Die normative Komponente der *noumenalen* Konzeption des Selbst komme weniger bei Kant als in der naturalistischen Kognitionspsychologie sensu Piaget zum Vorschein. Hier fungiert das Selbst als epistemisches Subjekt, welches durch eigene Konstruktionsarbeit möglichst äquilibrierte kognitive Schemata entwickelt, welche die Wahrnehmung der natürlichen und

201 Wren verweist auf Taylor, der diesen Prozeß in *Quellen des Selbst* (1996) bekanntlich als „Desengagement" (bzw. desengagierte Vernunft) bezeichnet hat.

202 Jedoch sei diese Schwierigkeit etwa bei Gordon Allport (als einem der Pioniere der Selbstkonzept-Psychologie) früh antizipiert worden und er hätte darauf auch konzeptionell reagiert, namentlich mit der Unterscheidung zwischen „realem" und „idealem" Selbst als Komponenten eines *dynamischen* Selbstbildes und mit der damit zusammenhängenden Idee, daß die Person motiviert ist, sich in Richtung des Ideals zu entwickeln (Wren a.a.O., S. 88f.).

sozialen Welt organisieren. Obwohl dieses Selbst – wie bei Kant – kein Objekt der Erfahrung sein kann (als *Noumenon* ist es Begriff ohne Gegenstand), enthalte es einen klaren normativen Standard (für „human success"), welcher freilich ausgeprägt kognitiv verstanden wird: Äquilibration, „which is to say that our success as persons consists primarily in our ability to structure reality with maximum coherence, explanatory adequacy, and range of perspectives" (S. 89). Die Transformations- bzw. Entwicklungsphasen sind als Phasen der Desäquilibration zweifelsohne auf erneute (komplexere, adäquatere) Äquilibration ausgerichtet[203]. Auch die beiden letzten, eng aufeinander bezogenen Konzeptionen des Selbst haben einen normativen Kern. Die *dialektische* Konzeption sieht den „Erfolg" des Selbst in seinen interpersonalen Beziehungen, es wird *primär* sozial verstanden. Die Sicht des „relationalen" Selbst, wie es im Amerikanischen gerne genannt wird, widerspiegelt nach Wren nicht nur die Hegelianische Perspektive, sondern auch eine pragmatische sensu Dewey und eine feministische Sicht. Der Erfolg des Selbst besteht in der Qualität der Beziehung zu anderen Selbsten, denen es sich in letzter Konsequenz verdankt. Die *Identitäts*-Konzeption des Selbst „suggests that a successful person has achieved a special type of integration and hermeneutical self-realization ('identity'), whereby one can understand and carry forward the cultural and autobiographical horizons of one's selfhood, simultaneously affirming and contending with one's own history in terms of whatever norms, principles, and ideals are its legacy" (S. 90).

Im Unterschied zur noumenalen Konzeption des Selbst wird in den beiden letztgenannten Konzeptionen verstärkt Gewicht auf die (glückende) Verarbeitung der auch kontingenten Bedingungen und Erfahrungen eigener Gewordenheit gelegt. Diese bilden nicht bloß das „Material" eines zugrundeliegenden „Eigentlichkeits-Selbst" der kognitiven Abstraktion, sondern machen das Selbst vielmehr gerade aus; ein solches Selbst sagt weniger „Ich bin, was ich kann" als „Ich bin meine Geschichte", d.h. auch: „Ich bin meine Geschichte und die Beziehungen der darin vorkommenden Personen". Es handelt sich also um ein *interpretatives* und *narratives* Selbst – als solches ist es *kontextgebunden*. Nun ist es unter modernen Bedingungen adäquater von „Geschichte*n*" (im Plural) zu sprechen. Damit wird die Frage zunächst offen gelassen, inwiefern die *Einheit* des Selbst, wie sie identitäts- und bildungstheoretisch traditionell postuliert wird, (a) möglich, (b) wünschenswert und (c) notwendig ist, bzw. welche (a) psychologischen Voraussetzungen für eine solche Möglichkeit behauptet werden müssen, welche (b) Vorstellungen des Guten damit einhergehen und welche (c) moralische Argumentationen hier triftig erscheinen sollen (vgl. Punkt 6.1.2 & Exkurs II). In der Literatur, welche sich einer Phänomenologie des narrativ-interpretativen Selbst widmet, wird denn auch meist von „stories" (im Plural) gesprochen: Geschichte*n*, welche unterschiedliche Kontexte des Lebens bzw. Werdens der Person bezeichnen (vgl. z.B. McAdams 1993; Hermans & Hermans-Jansen 1995). Die postulierte oder verneinte „Einheit" des Selbst betrifft die Frage nach der Möglichkeit von Kontinuität und Konsistenz des Selbst und damit auch die Frage nach den Möglichkeiten der moralischen Person. Ein gänzlich kontextabhängiger „Organismus" würde weder über ein Selbst

203 Die strukturgenetische Perspektive auf das Selbst als einer Instanz der An- und Einpassung wird im unter Punkt 6.1.2 weiter erörtert werden. An dieser Stelle mag der Hinweis ausreichen, daß mit einer noumenalen Konzeption des Selbst Einheit, Gleichgewicht und Souveränität in bezug auf die Kompetenzen eines kohärenten Perspektivenwechsels das Telos seiner Entwicklung bilden.

noch Freiheit verfügen; ohne die Fähigkeit, sich zur physischen und sozialen Welt in eine Distanz bzw. ein mehr oder weniger gewußtes und bewußtes Verhältnis zu setzen, kann kein Selbst entstehen. Das entspricht natürlich nicht der Situation des Menschen – die Psychologie des Selbst ist deshalb letztlich darin so bedeutsam, weil sie *die Frage nach der Freiheit* aufwirft. „It matters greatly to us as human beings to know whether we can control our circumstances and to what degree this is possible", schreibt Scheibe (a.a.O., S. 10). Doch die Idee der Freiheit als „Kontrolle" stößt schnell an die unüberschreitbaren Grenzen der Interpretation; wir können über die Bedeutungen der Interpretationen, mit denen wir uns „lesen" und „schreiben" – um in dieser Metaphorik zu bleiben – nicht verfügen. Auch dieses „Lesen" und „Schreiben" sind „Kulturtechniken" im weitesten Sinn, nämlich Techniken des Sich-Verstehens (als Teil eines Ganzen und im Unterschied zum Ganzen) und Sich-Interpretierens, möge man sie auch „Technologien des Selbst" nennen (vgl. 6.2). Die Freiheit des Selbst liegt so, wenn überhaupt, dann im *Interpretieren* selbst, nicht im Interpretierten („Stück", „Text", „Leben") und nicht in einer (intersubjektiv-geteilten) Bedeutung der Interpretation.

6.1.2 Das Selbst im Lichte der strukturgenetischen Tradition

In diesem Abschnitt wird weiter auf die vierte von Wren (1993) postulierte Konzeption des Selbst, der *noumenalen* Konzeption, eingegangen. Es handelt sich um eine Konzeption (bzw. Varianten davon), die unter dem strukturgenetischen Paradigma entwikkelt worden ist, welches in den letzten Jahrzehnten wesentlichen Einfluß auf psychologische und pädagogische Forschungsbemühungen sowie philosophische Analysen hatte (vgl. auch 3.2). Nun steht die Forschungstradition sensu Piaget und Kohlberg primär für Theorie und Forschung kognitiver Urteilsstrukturen und es erscheint evident, daß sich das Selbst nicht in den kognitiven Urteilskompetenzen (als Kompetenzen) erschöpft. Das mag Vertretern dieses Paradigmas denn auch bewußt sein. So schreiben Wren und Noam: „But the restrictiveness of that paradigm is now increasingly obvious, even to those (...) who have contributed most to it" (S. vii). Der Grund, warum das Selbst im Lichte der strukturgenetischen Tradition hier vertiefter behandelt werden soll ist zweifach; einerseits steht m.E. außer Frage, daß die empirischen und theoretischen Arbeiten unter diesem Paradigma am ehesten die humanwissenschaftliche Seite des „Projekts der Moderne" sensu Habermas gleichsam vertreten, da sie Operationalisierungen der zu diesem „Projekt" als erforderlich angesehenen Kompetenzen des Einzelindividuums bieten und in Längs- und Querschnittsvergleichen zu erfassen versuchen, und andererseits läßt sich daran in kritisch-würdigender Abgrenzung aufzeigen, inwiefern das moderne Projekt der kognitiven Urteilskompetenz zumindest wenn es um ein adäquates Verständnis der Situation des spätmodernen Selbst geht, zu kurz greift (vgl. Exkurs II). Hier soll erwähnt sein, daß es m.E. nicht möglich ist, die Kernannahmen des strukturgenetisch postulierten Primats der Kognition bzw. Sozialkognition (bzw. der kognitiven und sozialkognitiven *Urteils*-Kompetenzen) dadurch zu verteidigen, daß die relationale und affektive Seite des Selbst vermehrt – aber immer unter diesem Primat – diskutiert werden, wiewohl dieser Einbezug wünschenswert ist. Das Problem ist vielmehr, daß die Kontextualität und die nicht-kognitiven Dimensionen des Selbst nur bedingt in das Paradigma aufgenommen werden können. Hier ist Jerome Bruner zuzustimmen, wenn er – auch Kohlberg und Colby ansprechend –

schreibt: „Particularity, localness, context, historical opportunity, all play so large a role that it is embarrassing to have them outside Piaget's system rather than within. But they cannot fit within" (1986, S. 147)[204].

6.1.2.1 Harte und weiche Stufen

Die kompetenztheoretisch angelegten genetischen Entwicklungstheorien lassen sich nach Bauer in Anlehnung an die kantische Unterscheidung von transzendentalem und empirischem Subjekt in zwei grobe Richtungen einteilen: (a) In Theorien, die sich eher an einem *epistemischen* Subjektkonzept orientieren und (b) in Theorien, die eher an der „Entwicklung der Selbstbeziehungsmuster des Subjektes" interessiert sind und daher einen „empirisch 'angereicherten' Subjektbegriff" pflegen müssen (a.a.O., S. 159). Innerhalb dieser Ansätze sei eine weitere Zweiteilung möglich, nämlich in (a) Theorien, die „sich durch den Nachweis einer grundlegenden Tiefenstruktur um eine integrative Konzeption des Selbst bemühen" würden, und solchen, die von „bereichsspezifisch getrennten Strukturen und Entwicklungsverläufen" ausgehen würden (ebd.). Gemeinsam ist den unterschiedlichen kognitiven Entwicklungstheorien bzw. -modellen dieses Ansatzes ein genetisch-dynamisches Selbstverständnis, d.h. die Idee, wonach sich kognitive Strukturen durch Assimilationsprozesse und Akkomodationsprozesse auszeichnen und verändern und daß diese Veränderungen qualitativ unterschiedlichen Entwicklungs*stufen* beschrieben werden können. Zugestanden wird allerdings, daß die Bedingungen der Strukturtransformation nicht befriedigend geklärt sind und sich hier ein weites Forschungsfeld eröffnet hat (vgl. Althof & Garz 1986; Bauer 1997a), welches freilich seit längerem schon von einzelnen Forschergruppen „beackert" wird (vgl. z.B. in Oser, Althof & Garz 1986; Oser, Fatke & Höffe 1986). Dieses Defizit wird von Bauer (a.a.O.) dadurch erklärt, daß sich die von Piaget und Kohlberg geleistete Pionierarbeit erst einmal hat etablieren müssen, später – bei Kohlberg – durch die Kritik am Ansatz der Stufentheorie bzw. der Stufenerfassung große Investitionen in die Psychometrisierung des Ansatzes und in die Trennung von Form- und Inhaltsaspekten zu leisten war, dies führte „zu einer Vernachlässigung der entwicklungsdynamischen, diachronen Seite sowie zu einer Abstraktion von psychodynamischen und lebensweltlichen Kontexten, in die Entwicklung immer eingebunden ist" (S. 163)[205].
Strukturgenetische Modelle der *Selbst-* bzw. *Ich-Entwicklung* erfordern freilich, „nicht-kognitiven", innerpsychischen Variablen und Kontextvariablen – im Unterschied zu strukturgenetischen Modellen der *Moralentwicklung* bzw. der Entwicklung des Regelverstehens verstärkt Rechnung zu tragen, auch wenn die Ich-Entwicklung analytisch kaum als eine von der kognitiven, moralischen und ästhetischen Entwicklung völlig unabhängige Entwicklungsdimension bezeichnet werden kann. Sie erfordern eine psychische, sozio-kulturelle und lebensweltlich kontextuelle Situierung verstärkt, weil das

---

204 Es ist zugegebermaßen nicht möglich, an dieser Stelle einen vertieften Einblick über die Vielfalt der (strukturgenetisch geprägten) Konzeptionen zum Selbst und zur Identität bzw. der Entwicklung zu geben, wie sie etwa von Althof (1990) oder Bauer (1997a) geleistet worden sind. Dennoch ist eine Deskription der wesentlichen Merkmale des „strukturgenetischen Selbst", sofern sie für den vorliegenden Kontext interessieren, natürlich möglich.

205 In Zukunft müsse es also um eine „Rekontextualisierung" des epistemischen Subjektkonzepts gehen, was bedeute, die psychische Ausstattung des Menschen und entwicklungsrelevante Umweltfaktoren vermehrt zu berücksichtigen (Bauer a.a.O., S. 165).

Selbstverständnis eben entscheidend von diesen Variablen konstituiert wird, das bloße Regelverstehen – vor dem Hintergrund der kantischen Ethik und Erkenntnistheorie – aber *scheinbar* viel weniger. Das ist auch der Grund, warum ein rigoros universalistischer Anspruch bisher nur für die Kognition der physikalisch-objektiven Welt und die moralische Kognition erhoben worden ist. Das *epistemische* Subjekt entwickelt sich in dieser (kantischen) Sicht und Tradition nach universell gültigen Stufen, während man zum *empirischen* Subjekt einen solchen Anspruch kaum oder nur vermindert erheben kann. Das epistemische Subjekt beweist sich als solches eben gerade durch sein Vermögen, die bloße Empirie – die Welt seines Wünschens, seiner Bedürfnisse, seiner Befindlichkeit und psychischen Konstitution (kantisch gesprochen: seine Bedürfnisnatur) – zu transzendieren, sei es im Erkennen der (objektiven) Welt der Objekte (Piaget) oder in der Einsicht in die (intersubjektive) Welt der Gerechtigkeitsregeln (Kohlberg). Da das Selbst aber offensichtlich weiter gefaßt werden muß, kann es mit dem epistemischen Subjekt nicht gleichgesetzt werden[206]. Ein Selbst „erkennt" sich weniger als es sich interpretiert. Wie Bauer (a.a.O., S. 173ff.) aufzeigt, liegt denn der Unterscheidung zwischen sogenannten „hard stage"-Theorien und „soft-stage"-Theorien ein unterschiedlicher Subjektbegriff zugrunde: die ersteren rekurrieren auf ein epistemisches Subjekt (primär die Modelle von Piaget und Kohlberg), die letzteren auf ein empirisches Subjekt (z.B. die Modelle von Kegan, Gilligan, Belenky oder Noam). „Der Preis für die Einführung eines mit psychischem 'Innenleben' versehenen Selbst-Konzepts in die Theorie", schreibt Bauer (S. 175), „besteht im Verzicht auf einen streng universalistischen Geltungsanspruch und einer Einebnung der Kompetenz-Performanz-Unterscheidung". „Harte" Stufentheorien unterscheiden sich von „weichen" Stufentheorien dadurch, daß

(1) in den ersteren ein universelles Vorkommen der Stufenentwicklung postuliert wird, der Universalitätsanspruch in den letzteren durch die starke Erfahrungsabhängigkeit aber kaum erhoben werden kann;
(2) in den ersteren eine mehr oder weniger unmittelbare Verbindung zwischen Handeln und Urteil angenommen wird, während dies in den letzteren nicht der Fall ist;
(3) in den ersteren eine scharfe Trennung zwischen Struktur und Inhalt gemacht wird, die in den letzteren nicht möglich ist und vielmehr von einer Vermischung von Inhalt und Struktur ausgegangen werden muß;
(4) in den ersteren eine Formalisierung in einem normativen Modell vorgenommen wird, wonach „höhere" Stufen „bessere" Stufen sind[207], in den letzteren höchstens von höherer Reflexivität, nicht aber unbedingt von „besser" die Rede sein kann; und
(5) die ersteren ohne Konzeption des Selbst bzw. des Ich auskommen, während die zweiten dies einschließen bzw. ausmachen (vgl. zu dieser leicht revidierten Beschreibung, Bauer, ebd.).

[206] Das ist auch der Grund, warum in der „Revision" der unter Punkt 6.1.1.3 zitierten Definition des Selbst nach Fend (1994) der Begriff des Epistemischen durch jenen des Interpretierens ersetzt worden ist.
[207] Vgl. 3.2.2

Mit diesen Unterscheidungskriterien mag angedeutet sein, daß die Frage, inwiefern „weiche" Stufen überhaupt „Stufen" sind, berechtigt ist[208]. Auf die Metaphorik der *Höher*entwicklungsidee wird im Exkurs II noch eingegangen. An dieser Stelle mag die Feststellung genügen, daß es problematisch ist, in Analogie zur gewiß besonders beeindruckenden Theorie der Stufenentwicklung der kognitiven Urteilskompetenz sensu Piaget schon für den moralischen Bereich, aber besonders für jenen der Entwicklung des Selbst, einem zweifelsohne „starken", aber gleichwohl bereichsspezifischen Paradigma treu bleiben zu wollen. Diese etwas gewagte Formulierung soll an Erläuterungen zu den Stufentheorien des Selbst (nach Autoren wie Robert Kegan, Gil Noam, aber auch Jane Loevinger) weiter unten gerechtfertigt werden (6.1.2.3).

6.1.2.2 Moralstufe und Selbststufe

Zunächst sei eine Typisierung zur möglichen Logik der Beziehung zwischen Stufen der Entwicklung des Selbst und Stufen der Moral erwähnt, welche Haste (1993) diskutiert. Wie die Autorin bemerkt, liegen empirische Daten für „Western conceptions of the self" und den Moralstufen nach Kohlberg vor. Die Daten zur strukturellen Beziehung zwischen Ich-Entwicklung und Moralentwicklung geben, so Haste, jedoch keine Auskunft zur Frage, inwiefern unterschiedliche Konzeptionen des Selbst und der Selbst-Anderen-Beziehungen selber Ursprung von subjektiven Moraltheorien sein können (S. 195). Haste diskutiert sechs Modelle:

(1) Nach Modell 1 werden die Stufen des Selbst als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung paralleler Moralstufen betrachtet. Darüber gibt es mehr oder weniger konfligierende Resultate.
(2) Nach Modell 2 hängen beide, die Stufen des Selbst und die Stufen der Moral, möglicherweise von einer dritten Dimension ab (z.B. kognitive Komplexität oder etwa Selmans Stufen der sozialen Perspektivenübernahme; vgl. Selman 1980).

Diesen beiden Modellen liegen die Annahmen zugrunde, wonach (a) das Individuum Konstrukteur seines Selbst ist und dieser Konstruktionsprozeß in Richtung größerer Autonomie verläuft und (b) Moral auf Gerechtigkeitsdenken basiert. Zweifelsohne sei es, so Haste, möglich, die Parallelität zunehmender kognitiver Komplexität im Verstehen des Selbst bzw. im Selbstverständnis und im moralischen Denken empirisch aufzuzeigen, und zwar unabhängig vom kulturellen Kontext (S. 196). Dazu sei es jedoch notwendig, die Annahme aufzugeben, daß die „Universalität" dieser Beziehung bzw. Parallele auf einer *bestimmten* moralischen Theorie und Selbstkonzeption („in a Western view") basieren würde. Vielmehr sei eine „pluralistische" Perspektive gefragt (vgl. S. 196 & S. 204).

(3) Nach einem dritten Modell, welches Haste diskutiert und das die soziale Determination besonders hervorhebt, sind Stufen bloß Artefakte „in the sense of being an inherent part of some systems but not others" (S. 196).

Die Autorin schreibt dazu kritisch: „This position holds that once the individual has come to understand the self and moral theory of the culture to the extent that he or she

[208] Um in der Treppen-Metaphorik zu bleiben, kann gefragt werden, ob eine weiche Treppe (z.B. aus Schaumgummi), die zwar dann, wenn man sie nicht benutzt, wie eine Treppe aussieht, aber sich dann, wenn sie benutzt wird, so verbiegt, daß eine „höhere" Stufe auf das Niveau einer „tieferen" Stufe zu liegen kommt, noch „Treppe" genannt werden sollte, vor allem dann, wenn sie nicht wirklich nach „oben" führt, sondern „bloß" – *irgendwie* – weiter.

produces the right responses, no further 'development' takes place; there is no difference between a competent four-year-old and an adult. While logically tenable, this position seems absurd to anyone familiar with developmental theory" (S. 196f.). In einer anderen Version kann behauptet werden, daß Kulturen, welche sich durch Kennzeichnungen wie „wissenschaftliche Abstraktion", „Gerechtigkeit" und „autonomes Selbst" beschreiben lassen, eher Entwicklungen zu zunehmender Komplexität stimulieren würden als Kulturen, welche durch andere Kernelemente beschrieben werden müßten (S. 196).

Die zwei folgenden Modelle beinhalten ebenfalls die Ansicht, wonach die Stufen moralischer Komplexität eher als kulturspezifische Verstehensformen zu betrachten sind, welche in unterschiedlichen Entwicklungsphasen relevant werden, und weniger das Ergebnis individueller Rekonstruktion.

(4) Nach Modell 4 sind die Stufen der Komplexität Ausdruck bzw. Ergebnis des „Eintritts" auf ein neues Niveau des „Expertentums". Es handelt sich um sozial gebundene Transitionen auf ein höheres Niveau (kognitiver Komplexität) und sozial unterstützten Zugang zu komplexeren „Glaubenssystemen": „The growing child is, as it were, 'apprenticed' at a new level of expertise when mentors deem that he or she is ready for it" (S. 197).

(5) Nach Modell 5 sind die Stufen der Entwicklung zwar ontogenetisch zu verstehen, aber der sozial-kulturelle Kontext erleichtert den Zugang zu bestimmten „Theorien" des Selbst und der Moral. Dies impliziert, daß es unterschiedliche Niveaus kultureller Schemata oder Szenarien gibt, in welche das Kind – mit Unterstützung – lernend „hineinwächst".

In allen fünf genannten Modellen würde von unterschiedlichen Komplexitätsniveaus ausgegangen, aber es handele sich um unterschiedliche Variationen und Gruppierungen der zugrundeliegenden Selbst- und Moraltheorien in unterschiedlichen sozialen Kontexten.

(6) Einem sechsten Modell zufolge verdankt sich postkonventionelles Argumentieren und Urteilen (im moralischen wie im Bereich des Selbst) gerade der „Verwurzelung" in einer kulturspezifischen Semiotik. Das Individuum entwickelt die kognitive bzw. sprachliche Fähigkeit, die kulturellen Normen (konventionelle Stufen) kritisch zu thematisieren, quasi als eine Systematisierung der semiotischen Instrumente seiner Kultur (vgl. S. 198).

Unklar sei dabei, ob das „Postkonventionelle" bzw. „Abstrakte" als Ausdruck kulturspezifischer Schemata in ihrer „höchsten" Form zu betrachten ist oder ob die Konfrontation mit alternativen kulturellen (Zeichen-)Systemen (d.h. pluralistischen Kulturen bzw. Gesellschaften) diese Fähigkeit bei geeigneter Entwicklungsstufe stimulieren, so daß es sich um einen Ausdruck einer höheren allgemein-kognitiven Kompetenz unabhängig vom jeweiligen Kulturkreis handelt. Unklar ist, mit anderen Worten, ob postkonventionelle Kompetenzen ein mögliches *Ergebnis* des Zugangs zu pluralen Diskursen darstellen oder ob sie die *Voraussetzung* zu diesem Zugang bilden. Diese Unklarheiten scheinen sich dem Umstand zu verdanken, daß die Differenzen zwischen einer kognitiven Stufentheorie der Entwicklung im moralischen Urteil und des Selbst, in welcher das Individuum als Konstrukteur und Rekonstrukteur zunehmend komplexer Schemata begriffen wird, und einer Sozialpsychologie, welche das Verständnis und die Konzepte der „Größen" Moral und Selbst in der sozialen Interaktion verortet, größer sind, als zunächst vermutet. Daß das Individuum Selbst und Moral in einem sozialen

Kontext rekonstruiert, welcher sowohl entwicklungsfördernd als auch entwicklungshemmend sein kann, erscheint einerseits eine plausible allgemeine Sichtweise zu sein[209]. Andererseits ist der Anspruch einer Theorie, die das Selbst auch und gerade in seiner moralischen Dimension hinsichtlich qualitativ-unterschiedlichen, einander notwendig folgenden Entwicklungsstufen beschreiben will, u.a. deshalb sehr hoch, weil vom jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext und den mannigfaltigen internen Differenzen eines solchen Kontextes, welcher evidentermaßen gerade als Ermöglichungsbedingung dieser Entwicklung diene, *abgesehen* werden muß, um die Bedeutsamkeit von ontogenetisch-anthropologischen Aussagen oder Deskriptionen behaupten zu können. Daß die Idee einer – mehr oder weniger – universell gefaßten Theorie der Entwicklung des Selbst über – mehr oder weniger – formale Stufen[210] anspruchsvoll ist, sagt jedoch nichts darüber aus, ob sie auch plausibel ist. Ist es denn plausibel – wenn der Mensch mit guten Gründen als selbst-interpretierendes Wesen betrachtet wird, dessen Selbstinterpretationen überaus stark durch den jeweiligen sozialen Kontext geprägt sind – die Entwicklung des Selbst primär am Rande eines Denkens oder sogar in dessen Mitte zu diskutieren, welches ein Paradigma zur Entwicklung der *formal-kognitiven Qualität der Urteilskompetenz in dilemmatischen Gerechtigkeitsfragen* darstellt, also einem sehr bereichsspezifischen, wenn auch bedeutsamen Paradigma? Das „liberale" Gerechtigkeitsdenken, das dem strukturgenetischen Paradigma der Moralentwicklung zugrunde liegt, kommt denn auch in bekannten Theorien zur Entwicklung des Selbst zum Ausdruck. Die Fülle an theoretischen und empirischen Arbeiten im Bereich der sozialen Kognition in den letzten Jahrzehnten, die von der Entwicklung der Perspektivenübernahme bis hin zur Entwicklung von Freundschaftskonzepten und sozialen Konventionen reichen, läßt das Interesse an integrativen Ansätzen, in deren Mittelpunkt die Ich- oder Selbst-Entwicklung bzw. deren grundlegende Struktur steht, einerseits verständlich werden (vgl. Bauer 1997a, S. 177). Und zweifelsohne liefern die Ansätze von Piaget und Kohlberg dazu ein naheliegendes Fundament. Dieses beinhaltet andererseits Vorentscheidungen zur konzeptionellen Herangehensweise, die sich für andere Thematiken, die inhaltlich die Grenzen der kognitiven Urteilskompetenz sensu Piaget und sensu Kohlberg weit überschreiten, zunächst als plausibel und dann valide erweisen müssen.

6.1.2.3 Problematische Stufenbeschreibungen

Die Entwicklung des Selbst wird in strukturgenetisch motivierten Konzeptionen primär in der Entwicklung der Beziehung von Selbst und Anderem bzw. Anderen gefaßt (Subjekt-Objekt-Beziehungen) und auf Stufen beschrieben, welche diese Beziehung in einem jeweils neuen „Gleichgewicht" darstellen. Die Übergänge zwischen den Stufen werden – dem Paradigma gemäß – als jeweils kritische Transformationsphasen beschrieben. Diesen Merkmalen folgend wird in der Regel eine unterste Stufe „1" oder „0" postuliert, bei der es sich – je nach Kompetenz, die im Vordergrund steht – um die Phase des Säuglings- und Kleinkindalters handelt, in welcher das Kind zunächst als

209 Es handelt sich dabei jedoch, wie oben gesehen worden ist, um keine neue Einsicht – sie erscheint vielmehr nur neu, nachdem man den Standpunkt einer ausgeprägt individuumzentrierten Entwicklungspsychologie verlassen hat.

210 Welche sich, wenn möglich, durch Invarianz der Stufenreihenfolge, durch das Fehlen von „Regressionen" auszeichnen und dadurch, daß sie nicht „übersprungen" werden können (sollen).

„vorsozial", „symbiotisch" oder „einverleibend" (sogar „autistisch") beschrieben wird und offensichtlich noch nicht von einem „Selbst" oder „Ich" die Rede sein kann, weil es die Grenze zwischen Selbst und Anderen/Anderem für das Kind nicht gäbe, welche es erst mit dem Erreichen der Objektpermanenz langsam zu ziehen lerne, dabei aber lange noch „impulsiv" bzw. „impulsabhängig" bleibe (vgl. Loevinger 1976, Kegan 1986). Solche psychoanalytisch inspirierten Kennzeichnungen des Säuglings- bzw. des Frühkindalters – als einem Fehlen der Grenze von „Ich" und „Nicht-Ich" bzw. „Selbst" und „Nicht-Selbst" – sind heute zwar alltagspsychologische Gemeinplätze. Dennoch sind sie vielleicht nicht so unproblematisch, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Denn würden Säuglinge und kleine Kinder weniger als Wesen mit einem „stereotypen" und „konzeptuell verwirrten" kognitiven Stil bzw. einem „autistischen" und „symbiotischen" Stil der interpersonalen Beziehung, der weniger „interpersonal" als „vorsozial" gesehen wird (wie z.B. bei Loevinger), würden die „Neuankömmlinge", mit anderen Worten, weniger *defizitär* beschrieben, ergäbe sich sozusagen ein anderer „point de départ" der Entwicklung, welcher für die Beschreibung derselben nicht ohne Einfluß bliebe. Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob der Ausgangspunkt des nachgeburtlichen Menschenlebens im Hinblick auf die Entwicklung des *Selbst* mittels Kompetenzdefiziten („präsozial", „prämoralisch") beschrieben oder ob beispielsweise eine Phänomenologie des Säuglings- und Frühkindalters gewagt wird, die sich nicht davor scheut, das Sein und Wesen des kleinen Kindes auch spekulativ zu beschreiben. In spezifischeren Bereichen der Ontogenese – etwa (rein) kognitiver Kompetenzen des physikalischen Verstehens – ist eine „Defizitbeschreibung als Ausgangslage" durchaus angebracht und sogar geboten. Da wir aber über das *Selbst* des Säuglings und Kleinkindes so wenig wissen können, sollten wir entweder darüber schweigen oder eine Sprache wählen, welche diese Schwierigkeit und vielleicht sogar Unmöglichkeit offenlegt. Die durch den strukturgenetischen Ansatz postulierten kompetenztheoretischen Defizitbeschreibungen des jungen Selbst müssen zwar nicht falsch sein – sie besitzen sogar Plausibilität -, aber sie widerspiegeln offensichtlich und eindringlich den sozialkognitiven Primat der Moralentwicklung sensu Kohlberg und teilen die Einseitigkeit (vgl. Exkurs II), daß nur *aktiv versprachlichte* Daten der untersuchten bzw. befragten Personen interessieren.

Nun findet sich in den strukturgenetischen motivierten Beschreibungen der *obersten* Stufen der Entwicklung des Selbst eine analoge, jedoch gewissermaßen *inverse* Problematik wieder. Um hier zu karikieren: Während das Selbst auf der untersten Stufe scheinbar *nichts* kann, kann es auf der obersten scheinbar *alles*; während es auf der untersten Stufe in der Symbiose mit der Objektwelt noch nicht Selbst ist bzw. in bezug auf ein (differentes) Selbst nichts ist, ist es auf der obersten Stufe gewissermaßen mehr als ein (differentes) Selbst, nämlich „überindividuell" (Kegan 1986) bzw. „universal" (Noam 1986), d.h. ganz und gar tauglich, mit den Widersprüchen und Differenzen der Welt souverän umzugehen. So ist etwa die höchste Stufe der Ich-Entwicklung nach Loevinger – eine Autorin, deren Arbeiten sich allerdings nur teilweise, aber immerhin noch sehr ausgeprägt mit dem strukturgenetischen Ansatz decken (vgl. Althof 1990, S. 270-292) – die sogenannte „integrierte" Stufe, die der „autonomen" Stufe folge und diese insofern überschreite, als das Individuum nicht nur mit der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Welt umzugehen weiß, ohne diese ablehnen oder ableugnen zu müssen, sondern auch gelernt hat, dieselben im Gefühl der Integriertheit zu versöhnen (vgl. 1976, S. 136-157; Althof a.a.O., S. 269f.). Dieses Selbst hat es geschafft, die Widersprüche der innerpsychischen Welt (z.B. zwischen dem Bedürfnis nach Bindung und Autonomie) und der moralischen Welt wenn nicht aufzuheben, so doch in bzw. zu einem Ganzen zu „versöhnen". Auch die Beschreibung der obersten Stufe des Selbst nach Kegan (1986) legt allein schon mit dem Begriff des „überindividuellen Gleichgewichts" bzw. der „Inter-Individualität" nahe, daß die Entwicklung des Selbst auf dieser Stufe zu einem die Widersprüche seiner Welt versöhnenden Endzustand gekommen ist, den es souverän regiert: „Das Selbst kann nun die Organisation leiten, statt sie zu *sein*" (S. 145). Erst auf dieser obersten Stufe ist es dem Selbst nach Kegan möglich, in den Bereichen der „Liebe" und der „Arbeit" – welche seit Freud immer wieder als die Hauptbereiche für Fragen und Indikatoren psychischer Gesundheit gesehen worden sind – Verwirklichung zu finden, ohne sich durch falsche „Identifikationen" (mit dem Beruf oder dem Anderen) zu „verlieren" (oder einen solchen Verlust befürchten zu müssen). Nur das Selbst auf der oberste Stufe hat die Dynamik zwischen „differenzbetonten Psycho-Logiken" (Bestrebungen nach mehr Autonomie) und „integrativen Psycho-Logiken" (Bedürfnis nach Bindung) der Subjekt-Objekt-Beziehung endgültig aufheben bzw. beruhigen können, indem diese beiden „Motoren der Entwicklung", um hier eine mechanistische Metapher zu gebrauchen, nun gewissermaßen nicht mehr gegeneinander, sondern miteinander arbeiten. Ein solches dynamisches Modell, welches gegenüber anderen Stufenmodellen den Prozeßcharakter besonders hervorhebt, ist allerdings im Unterschied zu Entwicklungstheorien, welche Wachstum mehr oder weniger ausschließlich als zunehmende Differenzierung, Trennung und Autonomie begreifen und mehr oder weniger außer acht lassen, daß diese Prozesse auch Bindung, Integration und Einbeziehung fordern, ein großer Fortschritt, wie Noam und Kegan zu recht betonen (1982, S. 440f.). Es ist ebenfalls von Bedeutung, daß Kegan die Funktionen und Aufgaben „einbindender Kulturen" (das können einzelne Menschen, Gemeinschafts- bzw. Lebensformen oder Institutionen sein) für die Entwicklung des Selbst beschreibt („Festhalten", „Loslassen" und „in der Nähe bleiben"; vgl. 1986, S. 191). Dennoch sind auch hier Fragezeichen zu setzen, die weiter unten noch ausgeführt werden. Als letztes Beispiel sei die oberste Stufe nach Noams Modell der Selbst-Entwicklung genannt, welche sich an die Ansätze der Perspektivenübernahme nach Selman (1980) und dem kurz erwähnten Modell von Kegan (1986) anlehnt; die oberste Stufe wird hier „integriertes" bzw. „universales" Selbst genannt, aber leider kaum erläutert (vgl. 1986; dies trifft auch für andere Stellen zu, vgl. dazu Bauer, a.a.O., S. 210). Auch von Noam wird jedoch scheinbar die Idee festgehalten, daß das Selbst in seiner höchsten Stufe ein Gleichgewicht erreicht, welches sich durch eine harmonische Integration von Ansprüchen und Bedürfnissen (inter-)personaler, systemisch-gesellschaftlicher und moralischer Art ausdrückt. Allerdings hebt sich Noam von theoretischen und methodologischen Prämissen anderer strukturgenetischer Modelle kritisch ab. Zum einen ist er nicht davon überzeugt, daß eine höhere Stufe auch notwendigerweise ein größeres Gleichgewicht in der Umwelt-Organismus-Interaktion mit sich bringt (1988), zum anderen glaubt er nicht, daß alle Aspekte des Selbst bei Stufentransformationen auf höherem Niveau rekonstruiert werden können oder müssen (1990) und schließlich führt er mit der Unterscheidung von *Stufe* (als Persönlichkeitsorganisation) und (Persönlichkeits-)*Stil* (1986) eine biographisch relevante Differenz ein, welche die strukturale Sicht durch eine dynamische sehr erweitert.

Diese Aspekte sollen hier jedoch nicht weiter erörtert werden. Vielmehr soll darauf hingewiesen sein, daß sich die in Begriffen der Kompetenzdefizite beschrieben Aus-

gangslagen der Entwicklung des Selbst in diesen Modellen angesichts der höchsten Gleichgewichtsstufen auf allen „Zwischenstufen" bemerkbar macht, nämlich insofern, als diese Defizite scheinbar von Stufe zu Stufe schrittweise und in qualitativ zu unterscheidender Form abgebaut werden. Interessant ist dies deswegen, weil sich über die untersten und die obersten Stufen so wenig aussagen läßt, aber dennoch davon ausgegangen wird, daß die empirisch meist datenlose oberste Stufe als Ideal die Entwicklungslogik der Zwischensstufen bestimmt: denn man muß einen Begriff davon haben, unter welchen Dimensionen die Daten zum Selbst betrachtet werden sollen. Dieser Begriff liegt in der Idee eines autonomen Selbst, welches sein Leben samt seinen Widersprüchen souverän meistert und die Abhängigkeit von Bindungen, sozialen Institutionen und moralischen Konventionen überwunden hat. Ein solches Selbst wird nicht als Atom beschrieben, sondern als ein Selbst, welches den Widerspruch von Authentizität und Autonomie (vgl. Kp. 5) gelöst hat bzw. jeweils souverän lösen kann. Bezeichnenderweise kommt in den Beschreibungen der obersten Stufen auch ein Vokabular der Authentizität zum Ausdruck. So findet das Selbst nach Kegan erst auf der obersten Stufe ein „*echtes*" Gleichgewicht von Autonomie und Beziehungsfähigkeit, ist erst jetzt „*wirklich offen*" für sich und für andere, kann die Anderen erst jetzt in ihrem Differentsein, d.h. als Individualität, akzeptieren; bei Loevinger ist das Individuum erst auf der obersten Stufe fähig, *sich selbst* zu *verwirklichen*, da es die Widersprüche des Selbst überwunden hat. Kurz: „*wirklich*" bindungsfähig in einem „autonomen" Sinn, „*wirklich*" fähig zur Intimität, ohne sich dabei zu verlieren etc., ist das Selbst scheinbar erst auf den obersten Stufen seiner Entwicklung.

Falls diese und viele weitere Kennzeichnungen der ähnlichen Art die obersten Stufen typisieren sollen, muß offensichtlich davon ausgegangen werden, daß die unteren Stufen diese Fähigkeiten nicht oder nur in „verminderter Qualität" aufweisen, das heißt aber nichts anderes, als daß diese Selbste (d.h. die überwältigende Mehrheit einer jeweiligen Probandenpopulation) weder „wirklich" autonom noch „wirklich" bindungsfähig oder „wirklich" authentisch sein können. Vielmehr sind sie (und bleiben es zur überwiegenden Mehrheit ihr Leben lang) je nach Stufe ihrer Entwicklung scheinbar weniger bindungs*fähig* als vielmehr bindungs*abhängig* (Stufe 3 bei Kegan, Stufe 3 bei Noam, Stufe I-3 bei Loevinger)[211], oder sie sind nur insoweit *autonom* als sie *Atom*, d.h. „psychische Institution" mit „ideologischem Charakter" geworden sind, kaum fähig, gegenüber anderen Selbsten als „Kontrollinstanzen" Stellung zu nehmen, potentiell bedroht durch das eigene Gefühlsleben (vgl. Stufe 4 nach Kegan)[212], oder aber sie erreichen diese Stufen nicht bzw. haben sie noch nicht erreicht und müssen mit den Attributen wie „impulsiv" bzw. „impulsabhängig" (Loevinger-Stufe I-2; Kegan-Stufe 1), „konformistisch" (Loevinger-Stufe I-3), „souverän" bzw. „imperial" (Kegan-Stufe 2) oder „reziprok-instrumentell" (Noam-Stufe 2) u.s.w. bezeichnet werden.

Den dahinterliegenden Stufenbeschreibungen, die in Parallele zur moralischen Vorkonventionalität und Konventionalität sensu Kohlberg gedacht, vorgestellt und diskutiert werden, haftet, nebst den positiven Beschreibungen erworbener Kompetenzen, das Defizitäre, Pseudo-Ganzheitliche und Unfertige an. Diese Selbste – und man mit einigem Grund davon ausgehen, daß es sich um ca. 90 % aller (potentiell) befragbaren Menschen handelt – definieren sich im Hinblick auf die Idealbeschreibungen scheinbar entweder zu ausgeprägt in den Beziehungen zu den anderen und sind als „relationale Selbste" zu wenig autonom, oder sind zu unabhängig als daß sie „echte" Bindungen zwischen gleichberechtigten Partnern eingehen könnten, oder sie sind noch nicht einmal soweit und vielmehr einer subjektiven Undifferenziertheit oder dem sozialen Instrumentalismus verhaftet.

Wiewohl die Bedeutung dieser Modelle und des strukturgenetischen Ansatzes insgesamt (bzw. dessen Erweiterung durch die genannten und andere Modelle) hier nicht in Frage gestellt werden soll und wiewohl die empirischen Untersuchungen zum Selbst, die unter diesen Vorzeichen vorgenommen worden sind und werden, die Erkenntnis zur Entwicklung des Selbst fraglos erweitert und befruchtet haben, müssen m.E. gewisse Fragezeichen gesetzt werden. Diese Fragezeichen könnten forschungstechnischer – theoretisch-konzeptioneller, methodologischer und messtechnischer – Art sein. Diese Diskussion kann aber hier nicht geführt werden (vgl. aber z.B. Althof, a.a.O., Bauer, a.a.O., Wren & Noam, a.a.O.). Diese Fragezeichen könnten die Gesamtheit strukturalistischer Entwicklungstheorien betreffen und die Diskussion aufnehmen, inwieweit holistische Konzeptionen gegenüber bereichsspezifischen Entwicklungsverläufen zu vertreten sind. Es könnte gefragt werden, wie sinnvoll es ist, das strukturgenetische Paradigma auf den Bereich der Persönlichkeit zu übertragen. Es müßte gefragt werden, inwiefern universalistische Theorien überhaupt kontextualisiert werden können. Auch dies kann hier nicht geleistet werden. An dieser Stelle sei vielmehr an die unter Punkt 6.1.1 aufgeworfene Frage erinnert, inwiefern nämlich die *Einheit* des Selbst, wie sie identitäts- und bildungstheoretisch traditionell postuliert wird, (a) möglich, (b) wünschenswert und (c) notwendig ist, bzw. welche (a) psychologischen Voraussetzungen für eine solche Möglichkeit behauptet werden müssen, welche (b) Vorstellungen des Guten damit einhergehen und welche (c) moralische Argumentationen hier triftig erscheinen sollen. Diese Frage soll unter dem „strukturgenetischen Blickwinkel" weiter, wenn auch keineswegs abschließend diskutiert sein (vgl. Exkurs II). Es läßt sich unschwer erkennen, daß das strukturgenetische Selbst (um hier zur Vereinfachung eine unklare Begrifflichkeit zu gebrauchen) in seiner „Höchstform" in wesentlichen Aspekten in der Tradition klassischer bildungstheoretischer Positionen der Aufklärung steht. Selbstbestimmung und Selbstbildung sind hier wie dort mit der Idee der (moralischen) Autonomie verknüpft. Die strukturgenetische Entwicklungspsychologie bedient sich in den Beschreibungen der obersten Stufen des Selbst (wie der Moral) größtenteils eines nicht-psychologischen und nicht-empirischen Vokabulars. Die Beschreibungen der „vorkonventionellen und konventionellen Stufen des Selbst" werden in Begriffen empirisch mehr oder weniger überprüfbarer Kompetenzen vollzogen, nämlich gerade dadurch, daß sie *Defizite* beinhalten. Es scheint, als ob eine empirisch gehaltvolle „Operationalisierung" von Autonomie (des Selbst wie auch der Moral) nicht möglich ist, hingegen Operationalisierungen in *Begriffen* des Nicht-Autonomen, d.h. es läßt sich mit einer gewissen Sicherheit feststellen, ob das Selbst einer Person von dieser in Begriffen der *Abhängigkeit* (von Beziehungen, Rollenerwartungen, moralischen Konventionen etc.) beschrieben wird; es muß aber als unsicher gelten, wann und wie eine Person ihr Selbst – vor allem im *Forschungs-* bzw. *Interviewkontext* – als

211 Etwa wie die berühmten Hausfrauen und Mütter, die Jahre und Jahrzente ihre Lebens in Haushalt und Erziehung investieren und dabei in ihrer Ich-Entwicklung kaum vorankommen, weil sie sich scheinbar kaum von konventionellen Rollenerwartungen trennen können, da sie sich zu lange in „Gutsein als Verzicht" geübt haben (vgl. Althof 1990, S. 307).

212 Etwa die berühmten Männer, die voll in den ihnen zugeschnittenen Berufsrollen und Karrieremuster aufgehen, dabei aber ein einseitiges und deshalb „ideologisches" Selbst entwickeln (vgl. Bauer 1997a, S. 1987).

autonomes artikulieren könnte. Autonomie als moralische Freiheit kann eben nicht von außen diagnostiziert werden, wie wir in Anlehnung an Kants Einsicht in die Bedeutung der höchstpersönlichen Willensbestimmungen (Maximen) behaupten können (vgl. Höffe 1979, 1983). Es macht gerade meine Freiheit aus, daß ich – *wenn überhaupt* – nur *selbst* über die Lage meines Willens Bescheid wissen kann.

Die unteren Stufen der Selbstentwicklung können zwar in *Begriffen* des Nicht-Autonomen (Abhängigkeit, Fremdbestimmtheit, Heteronomie) beschrieben werden, dies besagt aber nicht automatisch auch, daß auf diesen Stufen keine Autonomie möglich ist – einfach deshalb nicht, weil wir die Autonomie des Selbst von außen nicht feststellen können. Es bleibt deshalb prekär, eine Person, die sich primär in Begriffen der Beziehung beschreibt, als „nicht-autonom" zu bezeichnen. Man müßte schon Gründe dafür angeben können, warum eine „selbstgesetzgebende Vernunft" sich nicht relational verstehen könnte (wenn sie „selbstgesetzgebend" ist). Das bedeutet aber in letzter Konsequenz, daß man ein Monopol der Vernunftdefinition in Anspruch nehmen muß; denn der Hinweis, daß der Autonomiegedanke eben keine Heteronomie erträgt, ist angesichts der Beschreibung des Menschen als einem *sozialen* Wesen letztlich nur Begriffsspielerei[213]. Da die Freiheit des Menschen als Autonomie in den obersten Stufen strukturgenetischer Beschreibungen des Selbst als *Eigenschaft* („trait") bzw. *Kompetenz* und nicht als *Prozeß* oder *Akt* gehandelt wird, lassen sich auch kaum passende oder illustrierende empirische Beispiele zu diesen Stufen finden[214]. Es erscheint auch aus dieser Perspektive angemessen, von *der* Freiheit als solcher abzusehen, und wie Fink (vgl. 2.3.2.3) von Freiheiten (im Plural) zu sprechen, also von den Freiheiten des Kindes (schon des Kleinkindes), von den Freiheiten der Erwachsenen, des alten Menschen, und sich dabei einzugestehen, daß diese Freiheiten nicht quantifizierend unterschieden werden können[215].

Mit diesen zweifelsohne fragmentarischen Erläuterungen soll angedeutet sein, daß die Restriktionen des strukturgenetischen Ansatzes zum Verständnis des Selbst und seiner Entwicklung mit der überaus starken Hintergrundvorstellung zu tun haben, daß die Autonomie des Selbst nur am Ende einer langen und von Krisen gekennzeichneten, aber insgesamt geglückten Entwicklung zu erreichen sei und zwar so, daß sie, wenn sie einmal erreicht ist, auch stabil bzw. erhalten bleibt. Eine solche Sicht erscheint aus einer lebensweltlichen Entwicklungsperspektive bzw. Empfindung nicht sehr plausibel. Menschen kennen Phasen, in welchen sie sich autonomer, freier und vielleicht auch „wahrer" als in anderen erfahren, sie erinnern sich vielleicht an Freiheiten im Jugendalter und wie sie diese geschätzt haben, die ihnen jetzt aber nicht mehr als Freiheiten vorkommen und sie wissen, daß sie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit nicht nur immer autonomer, wahrer und ambiguitätstoleranter werden können, sondern möglicherweise auch rigider, lebensfeindlicher und abhängiger, auch weil sie psychophysisch bedingt anfälliger, zweifelnder, krank und gebrechlich werden können. Nun mag

[213] Wenn der Mensch ein soziales Wesen ist, dann unabhängig von seiner – möglichen – Autonomie, dieses Kennzeichen unterscheidet ihn nicht vom Tier.

[214] So muß man sich mit Verweisen auf „supererogative" verstorbene Persönlichkeiten wie Ghandi oder Martin Luther King begnügen.

[215] Analog könnten die Stufen des Selbst, wenn es denn Stufen bleiben sollen, als verschiedene *Qualitäten* der Autonomie unterschieden werden. So mag man eine Freiheit des adoleszenten Selbst erkennen, über welche das Selbst im Greisenalter nicht mehr verfügt, aber umgekehrt mag die betagte Person eine Freiheit kennen, von welcher der Adoleszente keine Ahnung besitzt.

auf solche wohlbekannten Hinweise entgegnet werden, daß es aus der strukturgenetischen Sicht eben um *Kompetenzen* des Selbst als Organisatoren der Entwicklung und der Lebensweltverarbeitung gehe und daß diese und andere mehr oder weniger kontingenten Lebensereignisse nicht ernsthaft gegen die Annahmen und Ergebnisse des strukturgenetischen Paradigmas gewendet werden können, da dieses sich dem sogenannten Leben gegenüber neutral verhalte. Ein solcher Gegeneinwand hat gewiß seine Berechtigung, ändert aber wenig an der Behauptung, daß das Selbst zu „echten" Bindungen und „wahrer" Autonomie in der Sicht der erwähnten Modelle erst auf oberster und letzter, und freilich kaum zu erreichender Stufe gelangt. Die Gleichgewichte der unteren Stufen sind quasi als nur *einseitige* Gewichtsetzungen der verschiedenen Dimensionen des Selbst (Interpersonalität, Kommunkationsstil, Unabhängigkeit etc.) zu verstehen und sind deshalb – um im Vokabular der Authentizität zu bleiben – jeweils nur „uneigentliche" Einheit, es fehlt die „Harmonie" der höchsten Stufe und die gleichwertige „Integration" der Anteile des Selbst. Die Einheit des Selbst wird strukturgenetisch, wenigstens im Sinne einer symbolischen Struktur, welche über *den zeitlichen und sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz* sichert (vgl. Döbert, Habermas & Nunner-Winkler 1977, S. 9), im Grunde erst auf postkonventionellem Niveau, d.h. als so verstandene Autonomie erreicht, da sich das Selbst auf den unteren Stufen vielmehr in einem labilen, jeweils *potentiell* zum Umkippen geneigten Zustand befindet, und von Umständen, die es nicht kontrollieren kann, *transformiert* wird. Wichtig ist allerdings das Wort „potentiell", denn faktisch bleiben die Individuen nebst den „Übergangsstufen" scheinbar notgedrungen über Jahre (und später Jahrzehnte) auf den gleichen Stufen stehen[216]. Dennoch bedeutet Entwicklung (gerade) im Rahmen des diskutierten Paradigmas *Strukturtransformation*, diese ist aber letztlich eine Bedrohung von Kontinuität und Konsistenz. *Insofern* ist diese Ansicht für den vorliegenden Kontext attraktiv; weiter unten soll argumentiert werden, daß es für demokratische Lebensformen wesentlich ist, daß Individuen das Gefühl des Konsistenzverlustes, des Kontinuitätsverlustes, aber auch der Entfremdung und Entzweiung kennen. Die Einheit des Selbst kann es unter diesen Gesichtspunkten nur vorübergehend oder als Ideal geben, sie wird in den Ideal-Beschreibungen der obersten Stufen aus strukturgenetischer Sicht scheinbar als wünschenswert erachtet und im Hinblick auf einen postkonventionellen-moralischen Standpunkt offensichtlich als notwendig. Parallel dazu muß in den kurz erläuterten strukturgenetisch motivierten Modellen des Selbst eine nicht oder kaum explizierte Vorstellung des Guten vermutet werden, die in der Harmonie bzw. Widerspruchlosigkeit des Selbst (in seiner höchsten Stufe) besteht. Mit sich und der Welt auf autonomen Niveau (wieder) eins werden, das ist das strukturgenetische Ideal der Entwicklung des Selbst. Daß ein solches Ideal weder notwendig noch ausgesprochen wünschenswert ist, soll im weiteren Verlauf der Arbeit zunehmend begründet werden.

[216] Es gibt ja auch nicht so viele Stufen und die wesentlichen Transformationen ereignen sich zwischen der Geburt bis zum frühen Erwachsenenalter.

Exkurs II: Die Höherentwicklungsidee und der sozial-kognitive Primat[217]

In diesem Exkurs erfolgen Überlegungen zu problematischen Aspekten eines Entwicklungsdenkens, welches sich primär an der „vertikalen" Dimension der Entwicklung orientiert, d.h. Entwicklung als *Höher*entwicklung versteht. Diese in wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Diskursen weitverbreitete Idee, welche im strukturgenetischen Paradigma für die kognitive Entwicklung des logischen Verstehens und des moralischen Urteilens wie auch für das Selbst auf eindrückliche Weise systematisiert und ausdifferenziert worden ist, erscheint für das Verständnis gerade des „moralischen Selbst" nicht übernehmenswert. Es soll im folgenden argumentiert werden, daß die Höherentwicklungsidee, wenn sie denn in einer Entwicklungs*logik* vorgestellt werden soll, nur durch die einseitige Gewichtsetzung auf die sozial-kognitive Dimension stark gemacht werden kann. Das moralische Selbst erschöpft sich jedoch nicht nur nicht in der sozialen Kognition, sondern wird durch den einseitigen Fokus auf dieselbe in zentralen Aspekten nicht einmal thematisiert (vgl. Bruner 1986, S. 61 & 67ff). Die Ausführungen betreffen zwar primär die *moralische* Entwicklung, welche aber, wie oben gezeigt worden ist, kaum von der Entwicklung des Selbst getrennt werden kann, es sei denn, man interessiere sich allein für die *formale* Qualität der moralischen Urteilskompetenz. Bevor der Primat der kognitiven und jener der sozialen Dimension für die Höherentwicklungsidee diskutiert werden (Abschnitte b und c), sei in bezug auf die kategoriale Unterscheidung von Genesis und Geltung der Moral (also Moralentwicklung und Moral „an sich") auf die vermutete Ursache des Problems hingewiesen.

a) Genesis und Geltung von Moral

Mit einer Metapher soll das (bekannte) Problem einleitend illustriert werden. Wittgenstein schreibt in seinen *Philosophischen Untersuchungen*: „Zu sagen: 'Die Höhe des Mont Blanc hängt davon ab, wie man ihn besteigt' wäre seltsam" (1993, S. 570). Dieses aus dem Zusammenhang gerissene Zitat bzw. der darin erwähnte Mont Blanc stehe als Metapher für Moral und Moralentwicklung. Wittgensteins Beispiel wäre in der Tat seltsam, wenn es denn in der Moralentwicklung (Bergsteigen) bloß um die Höhe (Stufe) gehen könnte. Aus der Sicht des Bergsteigers ist der Inhalt des Satzes allerdings sinnvoll: entscheidende Variablen wie die gewählte Route, die Angemessenheit der Ausrüstung, die Wetterverhältnisse und die körperliche und seelische Verfassung des Bergsteigers lassen den Mont Blanc subjektiv ganz unterschiedlich hoch, und höher oder tiefer als andere Gipfel erscheinen. Stünde nun also der Mont Blanc für die Moral („an sich") und der Versuch, den Gipfel zu erklimmen, für Moralentwicklung, so ergibt sich mit dieser Metapher ein Verweis auf die kategoriale Trennung von *Genesis* und *Geltung* von Moral. Diese Trennung setzt voraus, daß über Moral bzw. die Geltung moralischer Normen mit guten Gründen tatsächlich so gesprochen werden kann, *als ob* sie kein eigentlich menschliches Phänomen wäre, *als ob* die Gründe für postuliertes Sollen unabhängig von menschlichem Können diskutiert und bezeichnet werden

[217] Die folgenden Überlegungen sind in veränderter Form an anderer Stelle veröffentlicht (vgl. Reichenbach 1998c).

sollen, und *als ob* der kantische Dualismus von intelligibler Welt und Sinnen- oder Bedürfniswelt nicht überwunden werden könnte bzw. *als ob* dem Menschen, der seine Bedürfnisnatur zu transzendieren sucht, die Logik eines (heiligen) Moralgesetzes in seiner Unfehlbarkeit wie der Mont Blanc dem Bergsteiger *vorgegeben* bzw. *vorgesetzt* wäre.

Das Denken um Moral kommt im Zuge eines breiten Reflexiv- und Selbstreflexivwerdens der (Menschen der) Moderne (Giddens 1995, S. 52-62; vgl. 3.1.2) kaum darum herum, Moral letztlich als menschlichen *Entwurf* zu entlarven – als einen Entwurf nämlich, dessen Ermöglichungsbedingung man in der Folge (wieder) anthropologisch verankert sehen möchte. Dies bedeutet, daß – entgegen der Ansicht einer kategorialen Trennung – moralische Geltung nicht mehr so leicht unabhängig von Genesis diskutiert werden könnte. Damit sieht man sich auf die Beziehung von Anthropologie und Ethik verwiesen, wie sie heute wieder diskutiert wird (vgl. Barkhaus, Mayer, Roughley & Thürnau 1996). Wie mit Taylors Konzept der Menschen als „self-interpreting animals" (1990) hingewiesen worden ist (vgl. 5.2.2.1), kommt es so bei der Beurteilung moralischer Standpunkte entscheidend auf das *Selbstverständnis* des Menschen an. Die Schwierigkeiten einer „anthropologischen Fundierung" der Moral liegen jedoch gerade darin, „daß der Mensch ein kulturell und historisch wandelbares Wesen ist und daß seine 'Beschaffenheit' nicht unabhängig von seiner Selbstinterpretation ist" (Siep 1996, S. 283). Insofern läßt sich fragen, ob eine Fundierung überhaupt möglich ist, wenn die Perspektive des selbst-interpretierenden Menschen angenommen wird.

Der phylogenetisch und ontogenetisch verstandene Höherentwicklungsgedanke ist für den Bereich der Moral als ein „großer Entwurf" (vgl. Fischer 1992) zu bezeichnen. Er ist – zunächst als Idee „sozialer Evolution" – naturgemäß mit jenem des Fortschritts verbunden und muß auch dessen Problematik teilen[218]. Die Vorstellung eines Fortschritts der Menschheit im Ganzen war, wie Arendt ausführt, vor dem siebzehnten Jahrhundert unbekannt und „entwickelte sich im achtzehnten zu einer von den Gebildeten vielfach geteilten Meinung und wurde im neunzehnten zu einem nahezu allseits anerkannten Dogma" (1995, S. 28)[219].

Wenn heute von „sozialer Entwicklung" gesprochen wird, dann wird in der Regel die „Veränderung der Beziehungen eines Individuums zu anderen Menschen oder Gruppen von Menschen im Laufe des Lebens" gemeint (Schmidt-Denter 1994, S. 3). Ein zentraler Aspekt, der unter dem Stichwort des Sozialen abgewickelt wird, ist die *moralische Entwicklung*. Die Fokussierung auf die *soziale* Dimension ist keineswegs bedeutungslos. Moral wird, in der westlichen, christlich geprägten Kulturtradition in wesentlichen Belangen, wenn auch nicht ausschließlich, als *Selbstlosigkeit* (Foucault 1993a, S. 31; vgl. 6.2.1). Die Idee der Selbstlosigkeit, mit welcher die *Sorge um sich*

[218] Idee und Name des Evolutionsbegriffes sind naturgeschichtlich-geologischer Provenienz und auf die soziale Dimension bzw. die Situation des Menschen übertragen worden (vgl. Childe 1975). Wie bei der Aufeinanderfolge von Ablagerungsschichten sollte auch für soziale Evolution gelten, daß das „zeitlich Spätere" das „Höhere" und das „zeitlich Frühere" das „Tiefere" darstelle. Darüber hinaus sollte soziale Evolution in allgemeinen Gesetzen beschrieben werden können (ebd.).

[219] Die Autorin weist an gleicher Stelle auf die Problematik der damit oft verbundenen Analogie bzw. Parallelität von Phylogenese und Ontogenese hin. Wenn die Menschheit eine Kindheit kenne, könne sie auch dem Alter nicht entgehen, d.h. auf den biologischen Aufstieg folge unweigerlich ein Abstieg; die Fortschrittsideologie sei denn auch seit dem achtzehnten Jahrhundert bis in die Gegenwart immer von einer Untergangsideologie begleitet gewesen (S. 29).

selbst als moralisches Fundament abgelehnt wird, kommt denn im moralischen Standpunkt bzw. in den moralischen Prinzipien oder Regulativen, welche den moralischen Diskurs dominieren, prägnant zum Ausdruck. Immer muß *ego* scheinbar an *alter* denken und beweist sich in einem strengen Sinne als moralisch erst dann, wenn *ego* seine Bedürfnisnatur wenigstens situativ überwindet[220]. Die Konsequenz dieser Sicht besteht in der Annahme, daß – um die „reine" Moral zu erkennen – vom jeweiligen Kontext als dem Alltagsschutt der Lebenswelt abgesehen werden müsse, weil hier das „Eigentliche" oder „Wesentliche" der Moral verdeckt würde. Diese Art von „entwicklungstheoretischem Moralpurismus" läßt sich an verschiedenen Entwicklungsmodellen oder -theorien aufzeigen.

Die „Richtung" der Entwicklung im sozio-moralischen Bereich scheint eindeutig; sie verläuft im wesentlichen entlang der *Vertikalen* nach oben, wobei zuoberst die „reine" Moral angesiedelt wird[221]. Gegen den rein regulativen Charakter solcher Entwicklungswegweiser, die als mehr oder weniger konkrete Entwicklungserwartungen bzw. gesellschaftliche Zumutungen zum Ausdruck kommen, läßt sich freilich wenig einwenden und auch nicht gegen die entlang dieser Vertikalen empirisch feststellbaren Veränderungen sozial-kognitiver Urteilskompetenzen. Erstaunlich bleibt aber bloß die Diskrepanz, die sich zwischen diesen Ideen und jenen Situationen einstellt, in denen Moral tatsächlich etwas „kostet", in denen sie etwas taugen sollte, und in denen sie uns geradezu heraus- und oft überfordert, nämlich in distributiven, asymmetrischen und antagonistischen Situationen, in welchen einige oder alle der Beteiligten auf Liebgewordenes und subjektiv Bedeutungsvolles verzichten müssen.

Für die Höherentwicklungsidee im Moralischen ist der sozial-kognitive Fokus konstitutiv; d.h. die Sichtweise, wonach es um ein *Nachdenken* und *Beurteilen* des Handelns und Verhaltens in Beziehungen zu den anderen gehe. Es war die in den 60er Jahren einsetzende Piaget-Rezeption in den USA, die auch in der Entwicklungspsychologie eine „kognitive Wende" einläutete und dazu führte, daß Entwicklung – auch moralische Entwicklung – nun als *sozial-kognitiver Prozeß* angeschaut worden ist (vgl. Schmidt-Denter, a.a.O.). Dabei wurden die Charakteristika des Stufenkonzept (der logisch-mathematischen Entwicklung) nach Piaget übernommen, wonach Stufen als universale, unidirektionale und nicht-reversible Entwicklungssequenzen zu beschreiben seien. Die (selektive) Rezeption des Werks von Piaget führte nach Schmidt-Denter (a.a.O., S. 292) zu einer besonderen Betonung des kindlichen „Egozentrismus" und des „moralischen Urteils" wie auch zu einer globalen Verwendung des Strukturbegriffs: „Es wurde angenommen, daß die Formen des Denkens über die verschiedenen sozialen

220 Dieses Verständnis von Moralität, das uns in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* durch Kant (1981/1785) eindrücklich vorgelegt worden ist, hat wohl die meisten Theorien moralischer Entwicklung beeinflußt. Es führt dazu, daß Moral hier primär als *sozial-kognitives* Phänomen gekennzeichnet wird und damit die Rolle der Bedürfnisse, der Gefühle und des Selbstverständnisses für Moral als weniger wichtig erscheint bzw. u.U. sogar negativ bewertet wird (Roughley 1996, S. 263f.).

221 Wo Es war, soll Ich werden, wo Heteronomie war, soll Autonomie kommen, wo Haut und Körper waren, soll Geist kommen, wo das Uneigentliche war, soll sich das Eigentliche zeigen, wo Getriebensein war, soll Kognition kommen, wo Fremdeinfluß war, soll Souveränität kommen, wo Inkongruenz und Ambivalenz waren, soll das wahre Selbst kommen, wo Dunkelheit war, soll Transparenz kommen, wo das bloße Bedürfnis war, soll der freie Wille kommen und wo Sehnsucht war, soll Überzeugung kommen.

und nicht-sozialen Inhaltsbereiche eng miteinander verbunden seien. Auf dieser Grundlage schien es gerechtfertigt, das Stufenmodell auf alle Bereiche des Denkens anzuwenden: Diese wären dann alle durch dieselben strukturellen Merkmale gekennzeichnet" (ebd.).

Im folgenden sei nun auf die erwähnten zwei allgemeinen Einwände näher eingegangen, die, wie es scheint, das Fundament der Höherentwicklungsidee betreffen.

b) Zum Primat der Kognition

Der erste Einwand hat mit der Behauptung zu tun, daß eine starke Akzentuierung der Höherentwicklungsidee nur dann plausibel und sinnvoll erscheint, wenn dem kognitiven Urteil im moralischen Bereich Primatstatus attestiert wird. Nun ist evident, daß wir ohne Kognition auch im moralischen Bereich nicht auskommen können; gemeint ist hier also vielmehr die Kritik an der *motivationalen Kraft von Begründungen* bzw. an der Handlungswirksamkeit von Begründungsleistungen. Der Einwand ist weder neu noch originell, aber eben bedeutsam: Die Überzeugungskraft von argumentativen Begründungen wird für den moralischen Bereich stark überschätzt – sei diese Argumentation monologisch oder dialogisch verfaßt. Empirische Untersuchungen zeichnen ein eher nüchternes Bild zur Überzeugungskraft guter Argumentation (vgl. auch Reichenbach 1994, S. 240-44). Die Untersuchungen etwa zur Bedeutung der Glaubwürdigkeit und zum Status einer argumentierenden Person (vgl. Hovland & Weiß 1952; Willard 1989) weisen nicht nur deutlich darauf hin, daß Argumente in ihrer *pragmatischen* Struktur begriffen werden müssen (Kopperschmidt 1980, S. 110), sondern auch, warum die Unterscheidung zwischen effektiven und ineffektiven Argumenten nicht mit der Unterscheidung zwischen guten und schlechten Argumenten zusammenfällt (Föllesdal, Wallöe & Elster 1986, S. 5). Es ist nicht nur so, daß schlechte Argumente sehr kraftvoll sein können, sondern auch, daß ein Argument um so weniger akzeptabel ist, „je weiter weg" es von der Einstellung oder Haltung des Empfängers ist (vgl. Freedman 1964; Eagly & Telak 1972): Je mehr ich eine Meinung schon habe, desto eher kann ich sie akzeptieren. Die Wichtigkeit dieses „Ergebnisses" liegt bei der Wahrscheinlichkeit von argumentativ motivierten Einigungen in moralischen Diskursen. Denn wenn es weniger die Rationalität der Argumentationen bzw. deren Schlüßigkeit ist, die mich zu überzeugen vermag, als die inhaltliche Nähe dieser Argumentationen zu dem, was ich schon vorher glaubte und für (mich als) richtig empfand, dann ist dort, wo der moralisch-argumentative Diskurs am nötigsten erscheint, nämlich in Situationen großer Distanz und inhaltlicher Antagonismen, die Chance von aufgrund rationaler Kriterien überzeugenden Argumentationen am geringsten[222].

Die Überschätzung der Kognition und der damit einhergehende starke Glaube an die Kraft der Argumentation zeigt sich weiter vor allem gerade in jenen Situationen, in

222 Neben weiteren Punkten, die hier zu den allgemein kognitiven und besonders argumentativen Fähigkeiten der Empfänger von Nachrichten genannt werden müßten, soll nur noch der Aspekt der Versprachlichung von moralischen Überzeugungen genannt sein, also die Frage, ob mit der Rede von einem kognitiven Anspruch auch notwendig mitgemeint wird, „daß jemand all seine Prinzipien schon verbal geäußert oder in sprachlicher Form durchdacht" haben muß (Roughley 1996, S. 253). Es scheint klar, daß mit dem kognitiven Primat auch moraltheoretische Präferenzen einhergehen, so daß sich gesinnungsethische und verfahrensethische Moralen aufdrängen, während Gefühlstheorien in den Hintergrund treten.

welchen man gerne argumentative Kriterien zur Seite haben möchte, nämlich in den sogenannten moralischen Dilemmata. Ein moralisches Dilemma wäre eben keines, wenn es klare, konsensfähige Argumentationen für seine Auflösung gäbe. Hier ist der Verweis auf Konsensverfahren – wie gut es immer auch sein mag, diese anzustreben – hilflos. Dilemmata – sofern sie solche sind – scheinen uns vielmehr moralisch und moralkognitiv zu überfordern (vgl. Kp. 7). Zwischen gleich gut oder gleich schlecht erscheinenden Handlungsalternativen wird freilich früher oder später trotzdem entschieden, nur nicht aufgrund der Kraft besserer Argumente, sondern vielleicht aufgrund von Erwartungen an die eigene Identität bzw. des Selbstbildes, aufgrund von Zeitdruck oder Macht u.a.m..
Es kommt mitunter weniger auf die spezifischen Kognitionen in ihrer Qualität und Universalität an, sondern vielmehr darauf, *ob* überhaupt *irgend etwas* gedacht wird. Ohne die sokratisch-platonische Meinung zu vertreten, wonach niemand willentlich Böses tut, bzw. denken, daß jedermann nur Gutes wünsche, kann formuliert werden, daß es vielleicht nicht der falsche oder unterentwickelte Gedanke ist, der ein Problem für Moral darstellt, sondern das *Fehlen des Denkens* überhaupt (vgl. dazu Arendt 1994, S. 136-147), und mag dieses Denken auch bloß in der Erinnerung bestehen, daß es einen moralischen Standpunkt gibt. Daß der „Wind des Denkens" (Arendt 1994) wenigstens *ein wenig* säuselt, erscheint für den moralischen Standpunkt von elementarer Bedeutung, aber diese Notwendigkeit ändert nichts daran, daß Denken ein oft „ergebnisloses Unternehmen" ist, wie Arendt sagt (a.a.O., S. 144). Möglicherweise werden die Kognitionen mit dem Postulat des kognitiven Primats im Moralischen einerseits – als *urteilende* Gedanken – überschätzt, während sie andererseits als elementare Denktätigkeiten des *Sich-Erinnerns* und des *Sich-Fragen-Stellens* unterschätzt werden (vgl. 9.2).

c) Zum Primat des Sozialen

Wie mit Foucaults *Technologien des Selbst* unter Punkt 6.2 ausgeführt werden soll und oben schon erwähnt worden ist, wird Moral durch das christliche Erbe auch in der Moderne – zumindest tendenziell – als Selbstlosigkeit oder Selbstüberwindung gedacht. Moralentwicklung soll demzufolge auch den Weg von Heteronomie zu Autonomie und von partikularen Interessen zu universellen Anliegen beschreiben. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Distanz gegenüber den eigenen Interessen und Absichten kann auf der Vertikalen beschrieben werden, wobei zuoberst – oder je nachdem zuunterst – der universelle Standpunkt bzw. die reine Form des Menschseins überhaupt angesiedelt wird. „Im Kontext der Aufklärung", schreibt Gamm, „wurde die Vertiefung der Subjektivität von der Idee getragen, daß am Grund der Individualität – steigt man nur weit genug hinab – der allgemeine Zweck, die Verwirklichung der Menschheit in meiner Person, zum Vorschein käme. Im Horizont der Technisierung des Selbst muß man erkennen, daß am Grunde des Selbst nicht die wahre Gattungsallgemeinheit wartet, nicht die Menschheit in meiner Person, sondern das identische oder modifizierte Vielfache einer Person" (1996, S. 353). Daß wir am Grund des Selbst heute – und gerade durch die Kultur der *persönlichen* Authentizität – nicht mehr die wahre Gattungsallgemeinheit erwarten, scheint ebenso evident wie die Tatsache, daß die Suche nach dem Grund des Selbst in der Spät- oder Hochmoderne, in der radikalisierten oder reflexiven Moderne, Postmoderne – oder wie auch immer man sich an sie heranwagen mag (vgl. 2.1.1) – nicht nur mehr die Aufgabe einer *philosophischen* Lebensführung ist,

sondern eine gesellschaftliche Erwartung, die sich an alle richtet: Wir sind scheinbar dazu verdammt, an unserer Identität und Biographie zu arbeiten oder zu basteln[223]. Diese zu leistende Eigenarbeit meint vom Sich-selbst-Erkennen ausgehen zu müssen und findet sich schnell eingeschränkt oder verunmöglicht: „Wollen wir wirklich erkennen, wer oder was wir sind, müssen wir uns selbst erfinden, gemäß dem Kantischen Grundsatz, nach dem man nur soviel vollständig einsieht, 'als man nach Begriffen selbst machen und zustande bringen kann'" (Gamm 1996, S. 342). Nun könnte man mit den genannten Begriffen und der Idee des Erfindens fälschlicherweise unterstellt meinen, daß Biographie, Identität und Selbst beliebig erfunden werden könnten. Dem ist natürlich nicht so. Das Bedürfnis nach Biographie bezeugt nach Böhme (1996) vielmehr einen Mangel an Substanz und Kontinuität im Leben als Folge einer Reihe von beschädigten Lebenszusammenhängen. Diese bedacht, werde „das Projekt einer Biographie alles andere als eine reflexive und damit selbstbewußte Politik des Lebensstils, durch das Identität erzeugt wird. Es erweist sich nämlich vielmehr als der verzweifelte Kampf gegen Identitätsverlust" (S. 338f.).
Diese Diagnose mag zu dramatisch formuliert sein, da die Fragmentierung und Atomisierung des Sozialen einerseits durch eine starke, wohl primär massenkommunikationsbedingte Standardisierung flankiert wird und andererseits nebst Gefahren auch tatsächlich neue Chancen eröffnet. So schreibt Sennett in *Fleisch und Stein*: „Es ist eine moderne Angewohnheit, soziale Instabilität und persönliche Unzulänglichkeit rein negativ aufzufassen. Die Entwicklung des modernen Individualismus hat, allgemein gesprochen, das Ziel verfolgt, das Individuum selbstgenügsam, 'ganz' zu machen. Die Psychologie bedient sich einer Sprache, in deren Rahmen die Menschen ihr Zentrum finden, Integration und Ganzheit des Selbst erreichen sollen. Auch moderne soziale Bewegungen sprechen diese Sprache, als sollten Gemeinden wie Individuen werden, kohärent und ganz" (1995, S. 458). Sennett sieht diese falsche Ganzheit und Integriertheit des Selbst vor allem als Gefahr für die Möglichkeiten eines relativ friedlichen Zusammenlebens oder wenigsten Nebeneinanderherlebens in pluralistischen Gesellschaften: „Ohne signifikante Erfahrungen der Selbst-Entwurzelung (...) verhärten soziale Unterschiede allmählich, weil das Interesse am Anderen verdorrt" (ebd.). Zur Ermöglichung dessen, was Zimmerli (1994) „Pluralismustauglichkeit" genannt hat, sind für Sennett starke moralische Sanktionen jedoch unabdingbar (1995, S. 462).
Mit diesen Überlegungen soll einfach gesagt sein, daß die Situation des Selbst im sozialen Kontext weder adäquat beschreiben wird, wenn man die Beliebigkeit des Erfindens von Biographie diagnostiziert, noch wenn die Lockerung und der Zerfall traditionaler gemeinschaftlicher Lebenszusammenhänge nur als Beschädigung und Verlust interpretiert wird. Das Individuum der vorangeschrittenen Moderne muß im Zuge der pluralen Entzauberung und Individualisierung der Welt bis zu einem gewissen Grad eine „ich-zentrierte Weltsicht" entwickeln, wie Beck in seiner *Risikogesellschaft* (1986; vgl. 1.3.2) erwähnt und schon Lasch in seinem *Culture of Narcissism* (1979) überzeugend dargestellt hat. Da wir zwar wissen, daß wir nur unser eigenes Leben zu leben haben und nicht das unserer Eltern oder unserer Kinder oder der anderen, aber

[223] Nun verweist die Rede von „Patchwork-Identität", „reflexiver Biographie", „Wahlbiographie" und dergleichen, auf die Eigenarbeit, die zu leisten ist, wenn die Maschen der Lebenszusammenhänge lockerer werden bzw. soziale Netzwerke auseinanderreißen, die zwar vorher Enge und soziale Kontrolle bedeutet haben, aber eben auch Sicherheit und allenfalls die Wärme der Nähe (vgl. 1.3.2).

die unser eigenes Leben transzendierenden Perspektiven uns kaum mehr überzeugen, da auch sie – gewissermaßen wie das Selbst – „freigesetzt" worden sind, versuchen wir, Authentizität in unserem Selbst zu finden – und müssen eigentlich lernen, daran zu scheitern. Es ist dieser Diskurs der Authentizität (Taylor 1993, 1995), der heute auch im moralischen Bereich großen Raum einnimmt und einnehmen muß (vgl. 5.3)
Allerdings ist die Suche und das Streben nach Authentizität und nach einer kohärenten Biographie für die Möglichkeit von moralisch motivierten Selbstverantwortungszuschreibungen zwiespältig: einerseits bettet das Individuum sein Leben in dieser Suche auch in moralische Kategorien ein, welches dadurch möglicherweise an Bedeutung gewinnt (vgl. Gamm 1996, S. 349), andererseits kann sich das Individuum natürlich nie mehr ganz sicher sein, wirklich „bei sich zu sein" – diese Verunsicherung des Selbst durch erhöhte Reflexivität bietet sich aber glänzend als Entlastungsmöglichkeit an. In diesem Sinne schreibt Gamm: „Es scheint, daß in der Moderne mit dem vertieften Bewußtsein um die subjektive Seite von Schuld und Verantwortung ein ebenso ausgebreitetes Wissen um die Entlastungs- und Entschuldungsmöglichkeiten einhergeht" (1996, S. 346; vgl. dazu auch Reichenbach 1996)[224]. Die Selbstsuche – letztlich ein Versuch, das Selbst zu kontrollieren (vgl. 6.2) – führt also ganz im Sinne Foucaults eher zu einer „Vernichtung" des Selbst und damit zu einer Instabilität bezüglich moralischen Verantwortungszuschreibungen, die, wenn nicht überdauernde Identität, so doch ein bestimmtes Maß an sinnhafter, nicht allzu hinterfragter Kohärenz benötigen. „Wenn man mit Platon akzeptiert, daß alles am Individuum sich ändert einschließlich der Haltungen und der Gedanken", schreibt Böhme, „so ist es in der Tat eine Zumutung, daß man für die Taten geradestehen soll, die man vor fünf oder gar zwanzig Jahren begangen hat. (...) Andererseits muß man sehen, daß es keineswegs selbstverständlich ist, sondern vielmehr eine großartige Leistung, durch die sich der Mensch über sein ephemeres Dasein erhebt, wenn er bereit ist, für die Dummheiten seiner Jugend oder für die Schwächen, die er unter den Bedingungen eines vergangenen repressiven Systems gezeigt hat, geradezustehen" (1996, S. 332).
Nun finden sich bei Mead und Erikson Modelle, wie die „Leistungen der Synthese zu einer konsistenten und kontinuierlichen Identität" beschrieben werden können (vgl. Joas 1996, S. 361) und die darüber hinaus von Anhängern und Fortsetzern verbunden werden mit der „stillschweigende(n) Hintergrundannahme, daß es auch gut sei, eine Identität zu bilden – gut zumindest in dem auch empirisch bestätigbaren Sinn, daß das Maß seelischer und körperlicher Gesundheit und subjektiven Glücksempfindens bei gelingender Identitätsbildung höher sei. Gut aber sei Identitätsbildung auch noch in einem tieferen und eindeutig normativen Sinn, nämlich dem, daß Identitätsbildung

[224] Diese Funktion wird durch die massenmediale Kommunikation noch verstärkt, da wir einfach von zu vielen Problemen wissen, für die wir uns moralisch mitverantwortlich fühlen können und sollen, aber welche wir gleichzeitig kaum ernsthaft und wirksam glauben verändern zu können. Dazu nochmals Gamm: „Die paradoxe Doppelcodierung wird heutigentags dort sinnfällig, wo sich jeder weltweit für alles verantwortlich fühlen soll (...) und keiner es mehr wirklich zu sein braucht, weil alle gleichermaßen schuldig sind: Wer sich aus allem ein Gewissen macht, erspart sich die Not, im Einzelfall ein Gewissen zu haben" (S. 347). Die Moral werde damit „gleichsam flächiger, ohne an Substanz zu gewinnen; sie ist überall präsent, ohne wirklich im Verhalten der Dinge wirksam zu werden" (ebd.). Ihr Schicksal sei von Auszehrung bedroht – das ist paradoxerweise das Resultat, wenn die reflexiv gewordene Biographie (oder Gesellschaft) – bewußt oder unbewußt – ein notorisch schlechtes Gewissen aufzeigt (S. 349).

Autonomiegewinn darstelle und damit ein Mißlingen der Identitätsbildungsversuche einem Verharren in Unmündigkeit gleichzusetzen sei" (ebd.). Hier haben wir zwar einen Einbezug von Selbst und Identität für Modelle der Moralentwicklung vor uns, aber eben auf eine Art und Weise, wie sie aus heutiger Sicht, d.h. 30 oder 40 Jahre später, eigentlich obsolet geworden sein müßte. Böhme scheint völlig richtig zu liegen mit seiner Bemerkung, daß die Lebensform, an der sich zur Zeit Erikson entschieden habe, was normal und was pathologisch war, „noch als eine Mischung von traditionalen und modernen Lebensformen anzusehen ist" (a.a.O., S. 335). Die Sicherheit, mit welcher Erikson etwa Familie und die Kinderzeugung als Erfüllung von Sexualität oder den Beruf als Berufung für die Bildung einer persönlichen Identität voraussetzen konnte, ist heute verloren gegangen. Und das ist nicht nur ein Übel, sondern auch ein Glück. Was in den 50er Jahren als Identitätsdiffusion erschienen sein mag, kann heute durchaus „Normalität" geworden sein. Heute dürfte eher ein sich zu sicher fühlendes und einheitliches Selbstverständnis – auch moralisch – suspekt erscheinen. Daß wir es nicht mehr unbedingt als notwendig erachten, die Vielfalt unserer sozialen Rollen zu einer Einheit zu integrieren, scheint auf der Hand zu liegen – wir haben den externen und heterogenen Pluralismus längst internalisiert: „...in allen kultivierten Köpfen", schreibt Valéry (zit. nach Welsch 1992, S. 43), „(existieren heute) die verschiedensten Ideen und die gegensätzlichsten Lebens- und Erkenntnisprinzipien frei nebeneinander", und „die Mehrzahl unter uns wird über denselben Gegenstand mehrere Ansichten haben, die einander in den Urteilen ohne weiteres abwechseln".
Die „Einheitsidentität" kann es – wenn sie jemals möglich war – heute noch weniger geben – sie entspricht auch überhaupt nicht mehr einem demokratischen Ethos pluralistischer Gesellschaften (vgl. 7.1.2.2 & 9.1.1). Natürlich braucht es für moralische Handlungsmöglichkeit und Verantwortungsgefühl eine „relative Beständigkeit" des Selbst, die man mit Schmid „Kohärenz" nennen kann: „Die Kohärenz sorgt für ein Selbst von relativer Beständigkeit auch in seiner Widersprüchlichkeit. Sie ist gleichsam die *demokratische* Verfassung des Selbst, in der zwar eine Instanz der Führung vorgesehen ist, das *hegemonikon*, aber auch die Partizipation aller Beteiligten daran, und wo die Wechselseitigkeit ihrer Machtbeziehungen praktiziert wird, und zwar nach Maßgabe der Klugheit" (1996, S. 375; Hervorh. z.T. R.R.). D.h. Kohärenz und interner Pluralismus können zusammengedacht werden. Mit einem solchen Begriff von Beständigkeit und Kohärenz des Selbst läßt sich auch das Problem des „erfindenden Sich-Erkennens" und der Auflösung des Selbst durch Kontrollintentionen vorläufig vermeiden. Die Idee eines „vielfachen" und vielfach sozial konstituierten Selbst ist lange vor der Postmoderne-Debatte in der Psychologie schon diskutiert worden[225]. Trotz der Vielfältigkeit unserer sozialen Rollen und der „Masken", die sie möglicherweise zu tragen fordern, trotz unserer heterogenen Pläne, Hoffnungen, Befürchtungen und „fragmentierten" Erfahrungen, kurz: trotz der Diskontinuitäten des Lebens haben wir das Gefühl und vielleicht sogar die Überzeugung, daß unser Selbst Einheit und Kontinuität ermöglicht oder ausdrückt.

[225] Namentlich bei William James, welcher 1890 schreibt: „Properly speaking, a man has as many social selves as there are individuals who recognize him and carry an image of him in their head. But as the individuals who carry the images fall naturally into classes, we may practically say that he has as many different social selves as there are distinct groups of persons about whose opinion he cares" (S. 294, zit. nach Scheibe, a.a.O., S. 27).

Diese Empfindung verdankt sich einer sozialen Welt, die *auch* vorhersagbar und damit wenigstens teilweise kontrollierbar ist. Es handelt sich um Integrationsleistungen, die auf jeder „Stufe" des Selbstverhältnisses möglich sein müssen, und es zweifelsohne sind, und die als Adaptationen sensu Piaget, als Einpassung einer Welt (Assimilation) und als Anpassung an eine Welt (Akkomodation) begriffen werden können, welche sich beständig ändert. Solche entweder nur sehr abstrakt beschreibbaren oder nur idiosynkratisch-narrativ illustrierbaren Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Selbst lassen sich nur mit einem recht hohen Preis auf der vertikalen Dimension der Entwicklung lokalisieren, nämlich dadurch, daß ihnen das „Material", aus welchem sie bestehen, genommen wird. Nur wenn am sozialen und kognitiven Primat des moralischen Selbst festgehalten wird, ist eine solche Lokalisierung überhaupt möglich, weil mit der vertikalen Dimension eine plausible Logik in Richtung eines *einzigen* Prinzips der Moral oder eines *einzigen* Ideals des Selbst oder einer Kombination davon behauptet werden kann. Dazu ist es notwendig, vom jeweiligen und kaum systematisierbaren Kontext des Lebens der Einzelperson zu abstrahieren. Je mehr Relativität und Kontextualität zugelassen wird, desto unplausibler wird die Höherentwicklungsidee insgesamt. Aus kognitiv-psychologischer Sicht bleibt die Idee jedoch plausibel, weil mit ihr die moralische Entwicklung des Selbst auf die Entwicklung der formalen Qualität soziokognitiver Urteile verkürzt wird. Wir wissen dann aber über die Moral und vor allem das Selbst weniger als uns lieb sein kann. Zu groß ist der Abstand zu den Bezügen des menschlichen Eingewobenseins, in welchen sich das Selbst und die Moral konstituiert.

Die Ästhetik der obersten Stufe des Selbst in den vorausgehend diskutierten strukturgenetischen Modellen läßt sich nicht anders lesen, als würden wir dort (und *erst* dort) zu Ganzheit, Harmonie, Gleichgewicht, Authentizität, Universalität und dergleichen gelangen. Auf der obersten Stufe gibt es keinen Widerspruch, oder aber, er ist bewältigbar. Die Ästhetik eines solchen Mit-sich-eins-Sein kann mit jener des „wahren Selbst" aus der humanistischen Psychologie sensu Rogers verglichen werden. Es handelt sich in der Tat um einen Humanismus, oder vielleicht müßte man mit Ferry (1996) spekulieren, um eine Vergöttlichung des Humanen nachdem das Göttliche im Zuge der Aufklärung humanisiert werden mußte. Dem Fehlen von, aber auch dem *souveränen* Umgang mit Widerspruch, das/der *so ganz und gar nicht typisch für das menschliche Leben ist*, kann gewiß eine „kitschige" Komponente zugeschrieben werden, ein Element der wenig begründeten Anti-Tragik (vgl. 9.1.2.3). Es ist dieses Fehlen von Widerspruch, welches im *Ideal* der Entwicklung des Selbst m.E. auch im strukturgenetischen Paradigma zum Ausdruck kommt, aber hier auch nur deshalb von Interesse ist, weil es die Beschreibungen der unteren Stufen der Entwicklung maßgeblich bestimmt. Diese sind im Hinblick auf das Ideal defizitär, und zwar qualitativ bestimmbar defizitär. Es handelt sich dabei aber nicht um ein Ideal, welches konkrete Menschen hegen, weil wohl kaum eine Person zu finden ist, die ihr Selbst analog zu den Begriffen des strukturgenetischen Paradigmas beschreiben würde bzw. weil Menschen dies in Begriffen einer eigenen Geschichte tun würden – es handelt sich also vielmehr um ein entwicklungs*theoretisches* Ideal, in welchem eine bestimmte *moralphilosophische* Position, jene der kantischen Ethiken, den Maßstab bestimmt. Der Unterschied zwischen einer solchen theoretischen Idealselbstbeschreibung und einem tatsächlichen Ideal einer Person ist etwa so groß wie jener zwischen der Form eines Satzes und dessen Inhalt.

6.2 Michel Foucault: Die Sorge um sich

Auf den ersten Blick mag es überraschen, wenn im vorliegenden Kontext auf Foucault und die antike Frage nach der Selbstsorge rekurriert wird, welcher sich Foucault in seiner letzten Arbeit gewidmet hat; die Überraschung ist vielleicht um so größer, als die „Sorge um sich" („le souci de soi") im zunächst dritten Band von Foucaults groß angelegtem Werk *Sexualität und Wahrheit* thematisiert wird (1989). Bei näherer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, daß die Thematik für das demokratische Selbst der Spätmoderne von großer Bedeutung ist, weil hier die „Künste der Existenz" angesprochen werden, welche in einer Zeit der „individualistischen Ethiken" interessieren müssen.

Foucault befaßt sich in der erwähnten Publikation mit griechischen und lateinischen Texten aus dem ersten und zweiten Jahrhundert nach Christus und den darin enthaltenen Problematisierungen von Praktiken, mit denen Menschen versuchen – sei dies intendiert oder nicht – sich zu „transformieren" (zu bilden), d.h. aus ihrem Leben ein „Werk" zu machen, welches einen ästhetischen Wert besitzt und bestimmten Stilkriterien genügt. Diese Praktiken nennt Foucault „Selbst-Techniken" bzw. „Technologien des Selbst" (1993a&b)[226]. Die Technologien des Selbst, welche nicht getrennt von den anderen Technologien existieren, sondern sich sogar wechselseitig bedingen, ermöglichen es dem Individuum, „aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, daß (...) (es) einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt" (ebd.). „Technologien" und nicht nur bloß „Techniken" werden diese Praktiken genannt, um auszudrücken, daß es um die Verbindung von Technik und Wissen geht (vgl. Schmid 1992, S. 282). Diese Praktiken betreffen in der *historischen* Analyse, die Foucault im dritten Band von *Sexualität und Wahrheit* (1989) vornimmt, inhaltlich die Bereiche Körper (auch Körperpflege) und Lüste, Träumen und die Traumanalyse, die Ehe, das „politische Spiel", die Erotik und die athenische Sitte der Päderastie[227]. In *Technologien des Selbst* (1993a) fokussiert Foucault primär die vier (stoischen) Selbsttechniken des Briefschreibens (Briefe an Freunde mit dem Ziel der „Selbstenthüllung"), der Selbsterforschung („Gewissens- und Selbstprüfung"), der Askese (als „Akt des Erinnerns" und – dem alten Begriff gemäß – als „Selbstformungstätigkeit") und der Traumdeutung (und den damit verbundenen Aufzeichnungen). Es wäre unangemessen, Foucaults Analysen rein historisch zu verstehen, vielmehr wird die Thematik der Selbst-Techniken und der Selbstsorge nicht nur aus der Gegenwart, sondern auch in bezug auf dieselbe diskutiert (vgl. Schmid 1992). Zweifelsohne sind die Analysen auch für die Bildungsthematik von großem Wert, insofern sich diese der kulturellen und psychischen Situation des Selbst widmen will. Die moderne Situation hat mit derjenigen der Griechen – Foucault zufolge – z.B. jene

---

226 Die „Technologien des Selbst" bilden (nebst den Technologien der Produktion, der Technologie von Zeichensystemen und den Technologien der Macht) eine „Matrix" der praktischen Vernunft (1993a, S. 26).

227 Welche freilich immer umstritten gewesen ist (vgl. Böhme 1988; Foucault 1989).

auffällige Parallelität, daß wir – wie die Griechen – in der Regel nicht glauben, daß die Religion als Fundament der Moral fungieren könne und daß wir nicht wollen, daß das Rechtssystem in unser moralisches, persönliches und intimes Leben interveniert (vgl. dazu Ewald 1996, S. 24; Schmid 1992, S. 249f.).
Die folgenden Erörterungen gliedern sich in drei Teile. Im ersten wird die Idee der Selbstsorge in wesentlichen Aspekten vorgestellt (6.2.1), im zweiten sei sie als *ethische* Konzeption diskutiert, die in engem Zusammenhang mit dem Stil und der Ästhetik der Existenz, d.h. der Lebenskunst steht (6.2.2), und im dritten Teil sei auf den mit der Thematik naheliegenden „Narzißmus-Verdacht" eingegangen (6.2.3).

6.2.1 Die Selbstsorge als die Sorge um das Gute

Der Ursprung der von der stoischen Philosophie geprägten „Idee" der Selbstsorge als einer „Kultur seiner selbst" ist nach Foucault (1989, S. 55-94) vor allem in der Figur Sokrates bzw. in Platons Schriften *Alkibiades* und der *Apologie* zu suchen[228]. Im Dialog zwischen Sokrates und Alkibiades, einem jungen und sehr ehrgeizigen Bürger, einem „jungen Heißsporn", wie ihn Foucault (1989, S. 61) bezeichnet, der in der politischen Sphäre Ruhm und Macht erreichen will, führt Sokrates mit seiner bekannten Fragetechnik vor, daß Alkibiades über die notwendigen Kompetenzen zu einer politischen „Karriere" nicht verfüge, v. a. da er nicht einmal wisse, was gerecht und ungerecht sei, und sich vor dem Athener Publikum nur lächerlich machen werde (Platon 1996, S. 77). Der Dialog führt zu Alkibiades Einsicht, sich zunächst einmal um sich selbst zu kümmern, da die Möglichkeit der „Kunst" sich zu verbessern, davon abhängig sei, ob und wie man sich kennt. Sich um sich kümmern heißt sokratisch: sich erkennen (a.a.O., S. 101). Die *geforderte* Selbstsorge wird im *Alkibiades* – wie in der *Apologie* (und an anderen Stellen) – als „Sorge um die Seele" bezeichnet. Auf die Frage von Alkibiades, mit welcher Methode man sich besser kennen bzw. erkennen könne (S. 116f.), äußert Sokrates zunächst in schöner Analogie die Idee des Auges, welches sich im Auge eines anderen spiegelt und sich so „erkennt", um dann fortzufahren: „Eh bien, mon cher Alcibiade, l'âme aussi, si elle veut se connaître elle-même, doit regarder une âme, et, dans cette âme, la partie où réside l'excellence propre à l'âme, la sagesse, et autre chose à qui elle est semblable" (S. 117). Nun ist nötig, mit Böhme (a.a.O.) festzuhalten, daß die Selbstsorge als Sorge für die Seele nicht die Sorge um die *eigene* Seele meint (wie man in christlicher Tradition zu lesen geneigt sein möge), als einer Seele, die der Mensch *hat* oder *besitzt* (S. 57). Vielmehr werden Mensch und Seele im *Alkibiades* gleichgesetzt, wobei aber zunächst offen bleibt, was die Seele, also der Mensch, ist[229]. Die Analogie vom Auge, das sich nur im *anderen* Auge erkennt, und der Seele, die sich nur in der *anderen* Seele erkennen kann, ist die entscheidende „Formel" für das Konzept der Selbstsorge. Sie besagt, daß sich Selbsterkenntnis in der *Kommunikation* vollzieht und das *Gespräch* das wichtigste Mittel der *Selbstsorge* ist. Sie besagt allerdings nicht, daß *jede* Kommunikation Selbsterkenntnis fördere oder *jedes* Gespräch der Selbstsorge diene, vielmehr ist es das *Gutsein* der (anderen Seele) („l'excellence propre de l'âme"), welchem die *Weisheit* („sagesse") „einwohnt" – oder etwas, was ihr gleicht –, das der Selbsterkenntnis förderlich ist (vgl. oben). Das Gutsein der Seele besteht sokratisch im Wissen, in der Weisheit, in der Vernunft (Böhme, a.a.O., S. 61). Die Selbstsorge als Teil der sokratischen Ethik ist also weniger die Sorge um die *individuelle* Seele (wie im christlichen Verständnis) als vielmehr die Sorge um ein *allgemeines* Gutes.
Die Selbstsorge ist nach Böhme insofern „pädagogisches Programm", als das Selbst, welches sich im Spiegel bzw. im Gutsein des anderen Selbst „erkennt" oder konstituiert, sich nur insofern „bildet", als in diesem anderen Selbst „die Existenz derjenigen Arete bereits voraussetzt (wird), welche die Seele eigentlich zu dem macht, was sie ist: Wissen, Weisheit, Vernunft" (ebd.). Die Einsicht in die *kommunikative* Struktur der Reflexion bzw. des Selbst wird bekanntlich später von Hegel als Bildung von Bewußtsein und Selbstbewußtsein im Kampf zweier Subjekte um Anerkennung expliziert (vgl. 6.3). Die historische Bedeutung der sokratischen Forderung der Selbstsorge kann nach Böhme kaum überschätzt werden (a.a.O., S. 61). Dennoch sei nicht zu übersehen, daß sich die Idee der Selbstsorge schon in der Spätantike in bezug auf ihren kommunikativen Aspekt transformiert hat und zu einem „Kultus der Innerlichkeit" geworden ist, zu einer „Kunst, sich durch den Rückzug auf sich selbst zu bewahren" (S. 52). Während sich Sokrates in der *Apologie* gegenüber seinen Richtern als „Meister der Sorge" hinstellt, den Gott berufen habe, „die Menschen zu mahnen, daß sie sich sorgen, nicht um ihre Reichtümer, nicht um ihre Ehre, sondern um sich selbst und um ihre Seele", überschreite das „geheiligte Thema", so Foucault, in der späteren Philosophie seinen anfänglichen Rahmen und seine ersten philosophischen Bedeutungen und übernehme „allmählich die Dimensionen und die Formen einer wirklichen 'Kultur seiner selber" (a.a.O., S. 61f.). Die „Vorschrift, man solle sich um sich selbst kümmern" wird zum „Imperativ, der durch alle möglichen Lehren wandert" und sich „in Prozeduren, in Praktiken und in Rezepten" niederschlägt, „die man bedachte, betrieb, verbesserte und lehrte" (ebd.). Der Imperativ zur Selbstsorge hätte so allmählich gesellschaftliche Praxis – zwischenmenschlichen Beziehungen, die Austauschprozesse und Kommunikation – konstituiert. Im *Alkibiades* wird die Selbstsorge jedoch explizit nur im Kontext der *politischen* Praxis thematisiert. Wiewohl die Selbstsorge schon vor Sokrates, in der auf eine archaische Kriegerkultur zurückgehende Tradition der Erziehung und „Stilisierung" pädagogisches Programm gewesen sei, aber dort noch primär eine „Steigerung weltlicher Kompetenzen" bedeutet habe, hätte sie im Verlaufe der Geschichte – „je nach Umfeld und Koalitionspartner" – zu einem Programm des *Rückzugs* aus der Welt werden können, zu einer Bemühung um das eigene Seelenheil und zum Streben nach mystischer Erfahrung (Böhme, a.a.O., S. 62).
Die Selbstsorge wird nach-sokratisch zunehmend durch individualistische und subjektivistische Tendenzen geprägt – immer weniger also als ein Bezug auf Wissen auf ein

228 Wie Böhme (1988) ausführt, hat der Dialog *Alkibiades* in der jüngeren Platon-Forschung kaum eine Rolle gespielt, was um so mehr erstaunt, „als dieser Dialog jahrhundertelang in der Akademie als Einführung in die Platonische Philosophie verwendet" worden sei (S. 52). Ein Grund liege möglicherweise darin, daß Friedrich Schleiermacher – als einer der bedeutendsten Platon-Forscher – den Dialog als unecht bezeichnet habe (ebd.).

229 Böhme schreibt dazu: „Auf dem Hintergrund der altgriechischen Anthropologie (...) könnte man formulieren: Der Mensch ist Seele, insofern er nicht gelebt wird, sondern selbst lebt" (ebd.). Im Anschluß an den *Alkibiades* habe man später formuliert, daß die Seele das „einzige 'sich selbst gebrauchende'" (S. 58) sei. Zur Seele qua Selbst würde so alles das gehören, was eine „reflexive Struktur" aufweist. Dies bedeute letztlich, „daß die von Sokrates mit der Selbstsorge implizit geforderte Errichtung einer inneren herrschenden Instanz durch Reflexion zustande kommt" (ebd.).

Allgemeines gepflegt. Doch die moralische Bedeutung der Selbstsorge hat sich nicht bloß verändert, sondern vielmehr in einem gewissen Sinne „umgekehrt". So Foucault schreibt in *Technologien des Selbst*: Es „hat in den Moralvorstellungen der westlichen Gesellschaft ein tiefgreifender Wandel stattgefunden. Es fällt uns schwer, rigorose Moral und strenge Prinzipien auf das Gebot zu gründen, uns selbst mehr Aufmerksamkeit zu schenken als irgend etwas sonst auf der Welt. Wir sind geneigt, in der Sorge um sich selbst etwas Unmoralisches zu argwöhnen, ein Mittel, uns aller denkbaren Regeln zu entheben. Wir sind Erben der christlichen Moraltradition, die in der Selbstlosigkeit die Vorbedingung des Heils erblickt – sich selbst zu erkennen erschien paradoxerweise als der Weg, auf dem man zur Selbstlosigkeit gelangte. Wir sind jedoch zugleich Erben einer weltlichen Tradition, die das äußere Gesetz der Moral akzeptiert. Wie sollte unter diesen Umständen die Achtung vor dem Selbst die Grundlage von Moralität bilden können? Wir sind Erben einer gesellschaftlichen Moral, welche die Regeln für akzeptables Verhalten in den Beziehungen zu anderen sucht" (1993, S. 31)[230].
Eine Genealogie des Begriffs der Selbstsorge sei an dieser Stelle nicht gesucht (vgl. dazu Foucault 1989; Hadot 1981); erwähnt sei allerdings, daß das Motiv der Selbstsorge in der Neuzeit und Moderne beispielsweise in Werken von Kant (*Metaphysik der Sitten*), Nietzsche (*Unzeitgemäße Betrachtungen*) und natürlich Heidegger (*Sein und Zeit*) auftaucht (vgl. Böhme, a.a.O.) Der letztere bestimmt bekanntlich das Dasein als Selbstsorge bzw. als Sorge. Der Begriff der Selbstsorge ist ihm vielmehr tautologisch, da die Sorge nur *als* Selbst-Sorge gedacht werden könne (Heidegger 1957, S. 180-230, insbesondere S. 191ff.).

Foucault beschreibt die *Kultur* der Selbstsorge in fünf Modalitäten.
(1) Zunächst ist die Selbstsorge, wie erwähnt, seit Platon ein *philosophisches* Thema, also ein Thema der Reflexion. Die stoische und epikuräische Tradition (Epikur, Epiktet, Seneca, Marc Aurel) siedelt sich nach Foucault bei weitem eher um das Thema der Sorge um sich als um die Frage des „Sich-Erkennens".
(2) Die Selbstsorge geht, wie ebenfalls erwähnt, weit über eine mehr oder weniger diffuse Beschäftigung und Reflexion mit sich selber hinaus und ist vielmehr als ein Bündel von Beschäftigungen, Techniken bzw. Übungen (1989, S. 69), also *Aktivitäten* zu betrachten, zu denen nebst Körperpflege und (nicht-exzessives) Körpertraining u.a. auch die Meditation, die Lektüre, das Notieren von Gedanken zur gelesenen Lektüre, die kritische Vergewisserung eigener „Wahrheiten" und ihre zunehmend differenzierte Artikulation gehören. Dennoch werden diese Selbstzuwendungen als *soziale* und *kommunikative* Praxis gedacht, darüber hinaus als Beschäftigungen, die an kein *Alter* gebunden sind (S. 67). „Wir berühren hier einen der wichtigsten Punkte dieser einem selber gewidmeten Tätigkeit: sie bildet nicht eine Übung in Einsamkeit, sondern eine wahrhaft gesellschaftliche Praxis" (S. 71). Zum einen formierten sich mehr oder weniger institutionalisierte Strukturen der Selbstsorge, es ergaben sich anerkannte Hierarchien, d.h. die „Fortgeschrittensten" leiteten andere (individuell oder kollektiv) an, es

230 Auch Hadot (1996) verweist darauf, daß die Selbstsorge in der *frühen* christlichen „Rezeption" umge*wertet* worden ist: „(...) il s'agit bien ici d'un renversement des valeurs qui sont l'objet de nos désirs et de nos soins" und „le souci de soi et l'attention à soi-même, au sens socratique, sont donc absents du christianism primitif" (S. 20). Allerdings hätte sich dies schnell geändert, so etwa schon in der mönchischen Bewegung, in welcher „on voit réapparaître les exercices spirituels de l'Antiquité qui étaient liés au souci de soi" (ebd.).

gab zum anderen gemeinsame Übungen, und speziell in den aristokratischen Kreisen Roms wurden philosophisch Gebildete als Ratgeber und Berater, Ermutiger und Lehrer, Seelenführer und persönliche Vertraute in die Familie aufgenommen (S. 71ff.). Die Kultur der Selbstsorge stützte sich jedoch nicht nur auf das Vorkommen von „Schulen, Unterricht und Fachleuten in Seelenlenkung; sie fand auch Halt in dem Gestränge der gewohnten Beziehungen von Verwandtschaft, Freundschaft oder Verpflichtung" (S. 73)[231].
(3) In einer „weit in die griechische Kultur" zurückreichenden Tradition steht die Selbstsorge in direktem Zusammenhang zu einem „therapeutischen" bzw. „medizinischen" Denken, in welchem die philosophische Reflexion als „Heilmittel" des Selbst gedacht wird. Foucault verweist darauf, daß bei Plutarch Philosophie und Medizin ein und denselben Bereich benennen (S. 75). Im Kernstück der beiden „Disziplinen" ist denn auch ein gemeinsames Vokabular vorhanden gewesen, etwa der Begriff des *páthos*, der sowohl Leidenschaft (als eine unfreiwillige Regung und Störung der Seele) als auch physische Krankheit bedeutet. Bei den Stoikern werden medizinische Metaphern gebraucht, um jene „Operationen zu bezeichnen, denen die Pflege der Seele bedarf: das Skalpell an eine Wunde legen, ein Geschwür öffnen, amputieren, überflüssige Säfte ablassen, Arzneien verordnen" etc. (S. 76). Die Vervollkommnung der Seele, die in der Philosophie gesucht wird – und den ältesten bekannten Begriff der Bildung darstellt -, die *paideía*[232], nimmt „mehr und mehr medizinische Farben an. Sich bilden und sich pflegen sind verbundene Tätigkeiten. Epiktet beharrt darauf: seine Schule soll nicht als bloße Bildungsstätte angesehen werden, in der man nützliche Kenntnisse für den Berufsweg einheimsen kann, bevor man wieder nach Hause geht, um Nutzen daraus zu ziehen. Man soll die Schule als 'Ambulanz der Seele' verstehen: 'Die Schule eines Philosophen ist eine Arztpraxis (*iatreîon*); wenn man hinausgeht, soll man nicht genossen, sondern gelitten haben'" (Foucault, a.a.O., S. 76f.). Die Schüler sollen ihre Befindlichkeit als pathologischen Zustand begreifen. Für diese Metaphorik, mit welcher letztlich jeder Mensch als „krank" ausgezeichnet wird, d.h. – übertragen – als *unvollkommen*, *unwissend*, *korrektur-* und *bildungsbedürftig* (vgl. Ewald 1996, S. 23), kann Foucault zahlreiche einflußreiche Beispiele angeben (vgl. a.a.O.). Die Sorge um den *Körper* hat eine zentrale Bedeutung. Entscheidend ist allerdings „die von dieser (praktischen und theoretischen) Annäherung zwischen Medizin und Moral ausgehende Aufforderung, sich als Kranken oder von Krankheit Bedrohten zu erkennen" (S. 79). Die Selbstpraktik bedeute nicht, daß man sich vor sich selber einfach als unvollkommen, unwissend, der Formung und Erziehung bedürftig *akzeptiere*, „sondern als Individuum, das an gewissen Übeln leidet und sie in Pflege nehmen muß, sei's von eigener Hand, sei's durch jemand, der dazu berufen ist" (S. 79f.). Und um mit Foucault Plutarch zu zitieren: Die Ärzte wollen „nicht, daß man krank sei, sondern daß man es nicht verkenne, wenn man es ist" (S. 80).
(4) Eine vierte Modalität der Selbstsorge als einer persönlichen und gesellschaftlich relevanten Praxis bezieht sich auf die „Selbsterkenntnis", welche zweifelsohne eine großen Raum einnehmen muß, sich jedoch nur in einem bestimmten Sinn verstehen

231 Historisch sind diese Beschäftigungen als Lebenskunst in den ersten Jahrhunderten nach Christus („eine Art Goldenes Zeitalter in der Kultur seiner selber") ein Phänomen, das „freilich nur jene zahlenmäßig geringen sozialen Gruppen betraf, die Kulturträger waren und für die eine *téchne tû biu* (Lebenskunst, R.R.) einen Sinn und eine Realität haben konnten" (S. 62).

232 Vgl. Adler (1982); Aristoteles (1974); Jaeger (1989); Lichtenstein (1970).

läßt, nämlich ein Erkennen als ein *Messen* bzw. *Bewerten* seiner Fähigkeiten, Möglichkeiten und Notwendigkeiten in bezug auf (a) Tugend und Abhängigkeit, (b) das Gewissen und (c) das Wissen (um Nichtwissen).
ad a) Die asketischen Selbstpraktiken dienen der *Erprobung* und gleichzeitig der *Stärkung* eigener Tugend. Es handelt sich um „Enthaltsamkeitsübungen" und „Verknappungsproben" als Techniken, die Abhängigkeit des Selbst von Gütern, Lüsten und Begehrtem zu „testen" und gleichzeitig zu verringern. Solche Praktiken, welche insbesondere bei Seneca eindrücklich beschrieben werden, sollen das Selbst von Unnötigem befreien oder aber gerade dazu dienen, das Unnötige um so mehr genießen zu können, da man von ihm nicht mehr abhängig ist. Hierzu unternommene freiwillige „Übungen, Abstinenzkurse und Armutskuren" betrafen tatsächlich auch den Reichtum und Überfluß. So heißt es bei Seneca – was in heutigen Ohren zynisch anmuten mag -, „unser Reichtum wird sorgenfreier sein, wenn wir wissen, wie wenig schwer es ist, arm zu sein" (zit. nach Foucault, a.a.O., S. 83).
ad b) Die „Gewissensprüfung" als selbstpraktische Übung bezieht sich vorwiegend auf Rückerinnerungen an den vergangenen Tag mit dem Ziel einer *Bilanzierung* des eigenen *Fortschritts*, der eigenen *Besserung*, der (eigenen) Fehler, die man gemacht oder bekämpft hat (S. 84). Diese Selbstschau hat überprüfenden, kontrollierenden, nicht anklagenden, Schuld zuweisenden Charakter. „Die Prüfung rührt nicht an die Verfehlung, um eine Schuld zuzuweisen oder Gewissensbisse hervorzurufen, sondern um ausgehend von der erinnerten und überdachten Feststellung eines Scheiterns die Ausstattung der Vernunft, die für ein besonderes Verhalten gilt, zu stärken" (S. 86).
ad c) Schließlich bezieht sich diese kritische Selbstprüfung auch auf das eigene Wissen – als Arbeit am Denken. Das „Vorbild" ist hier die sokratische Einsicht bzw. Methode, das Nichtwissen bewußt zu machen, so daß es nicht bloßes Unwissen bleibt. Es geht aber auch um eine Art Ökonomie des Geistes, nämlich darum, Vorstellungen, gemäß dem stoischen Kanon darin zu unterscheiden, ob sie „von uns abhängen" oder „nicht von uns abhängen". Die letzteren sollen, da „sie außer unserer Reichweite" sind, nicht empfangen, sondern vertrieben werden, sie sollen kein Objekt von Begehren, Abneigung, Neigung oder Abscheu werden (S. 88), vielmehr als gleichgültig abgehakt sein[233]. Was unserer Herrschaft nicht unterliegt, soll vergleichgültigt werden. Die Kontrolle (als Selbstpraxis), so Foucault, „ist eine Machtprobe und eine Freiheitsgarantie: eine Weise, sich beständig zu versichern, daß man sich nicht an das binden wird, was nicht unserer Herrschaft unterliegt" (S. 88).
(5) Die fünfte Weise, wie Foucault die Praxis der Selbstsorge (der ersten Jahrhunderte nach Christus) vorstellt, ist in bezug auf das gemeinsame Ziel aller, auch noch so unterschiedlichen Selbstpraktiken, nämlich in dem Prinzip der *Umkehrung zu einem selber*[234]. Diese Formel besage nicht, daß man sich nur noch um sich kümmern und möglichst dazu passende Tätigkeiten ausüben soll; „aber bei den Tätigkeiten, denen man nachgehen muß, sollte man vor Augen behalten, daß das Hauptziel, das man sich vorsetzen sollte, in sich selbst, im Verhältnis seiner zu sich, zu suchen ist" (S. 89). Diese Umkehr impliziere einen veränderten Blick. Zunächst folge sie noch einer Ethik der Beherrschung – als dem Endzweck aller Selbstpraktiken (S. 90). Später werde sie – die

[233] Man kann diese Praxis mit Geier „stoische *Vergleichgültigung*" nennen (1997, S. 19; in der Fachsprache der Stoa ursprünglich '*adiaphora*', lateinisch später '*indifferentia*').
[234] Im Original: *conversion à soi* bzw. *conversio ad se*; griechisch als *epistrophè eis heautón*.

Selbstbeziehung – immer mehr im juristischen Sinn des Besitzes gedacht[235]. Neben dieser eher politischen und juristischen Betrachtungsweise werde die Selbstbeziehung aber auch dadurch bestimmt, „daß man sich genießen kann wie ein Ding, das man zugleich in Besitz und vor Augen hat" (ebd.). Die gelingenden Selbstpraktiken führen zur Erfahrung der Freude über sich bzw. an sich: „Wer es vermocht hat, endlich Zugang zu sich selber zu finden, ist für sich ein Objekt der Freude" (S. 91). Man könnte hier auch vom Glück der Bildung sprechen (vgl. 1.3).

Im Rahmen dieser alten und vielfältig transformierten Kultur des Selbst nimmt die Selbsterkenntnis einen wichtigen Platz ein. Abstinenz und Zügelung dienen ihr als und bei der „Aufgabe, sich zu erproben, sich zu überprüfen, sich in einer Reihe wohlbestimmter Übungen zu kontrollieren"; dabei wird die „Frage der Wahrheit – der Wahrheit dessen, was man ist, dessen, was man tut, und dessen, was man zu tun vermag – ins Zentrum der Konstitution des Moralsubjekts" versetzt (S. 93). Das ist der entscheidende Punkt: Foucault untersucht die Selbstsorge als *ethische* Kategorie, er will sie zum ethischen Konzept machen. Außer den zitierten Werken sind ihr nahezu alle 800 Seiten des vierten Bandes von *Dits et écrits* (1994) gewidmet. Das Ethische vollzieht sich danach in der Suche und in der Sorge des Selbst: „Le souci de soi a été, dans le monde gréco-romain, le mode dans lequel la liberté individuelle – ou la liberté civique, jusqu'à un certain point – s'est réfléchie comme éthique" (S. 712). In unseren Gesellschaften sei die Selbstsorge allerdings zu etwas eher „Suspektem" geworden. Nach einem bestimmten Zeitpunkt sei die Selbstsorge nur noch als eine Form der Selbstliebe und des Egoismus angeschaut worden, und das individuelle Interesse als Widerspruch zum Interesse gegenüber den anderen und der anderen. Moral habe, wie erwähnt, schließlich als Selbstopfer konzipiert werden müssen. „Tout cela s'est passé pendant le christianisme, mais je ne dirai pas que c'est purement et simplement dû au christianisme" (ebd.).
Der Hintergrund der Sorge um das Selbst betrifft die Sorge, kein Sklave zu sein, keine sklavische Seele zu haben. Es handelt sich um das griechische Fundamentalthema der Sorge um die eigene *Freiheit*; „le souci de la liberté a été un problème essentiel, permanent, pendant huit grands siècles de la culture ancienne" (ebd.). Sich um sich sorgen heißt, sich um seine Freiheit sorgen. Das ist nur möglich durch ein bestimmtes Maß an Selbsterkenntnis und -kontrolle, welche ihrerseits an bestimmte *Praktiken* gebunden sind. Das griechische Ethische ist ein *êthos*, d.h. die *konkrete* Seinsweise bzw. Art und Weise, wie sich ein Subjekt gibt, wie es seine Freiheit *praktiziert*. Das moralische Element der Selbstsorge besteht nicht darin, daß sie eine Sorge um die anderen ist. Die Selbstsorge ist *an sich* ein ethisches Phänomen, welches jedoch bestimmte Beziehungen zu den anderen erfordert, in dem Sinne, als das *êthos* der Freiheit auch eine Weise beinhaltet, sich um den anderen zu sorgen[236]. Klar bleibt jedoch, daß die Selbstsorge nicht als die Sorge um die anderen *nachfolgend* gedacht wird. „Il n'y a pas à faire passer le souci des autres avant le souci de soi; le souci de soi est éthiquement premier,

[235] „...man untersteht nur sich selbst, man ist *sui iuris*; man übt über sich eine Macht aus, die nichts begrenzt noch bedroht; man hat die *potestas sui*" inne (ebd.).
[236] Der freie griechische Bürgermann muß sich in seiner „Regierungskunst" um die anderen, z.B. Frauen und Kinder kümmern lernen; er muß aber – als *freier* Bürger-Mann – auch zeigen können, daß er seine Macht nicht mißbraucht, weil er von seinen Wünschen und Zielvorstellungen nicht abhängig ist.

dans la mesure où le rapport à soi est ontologiquement premier" (a.a.O., S. 715). Allerdings verweist die Selbstsorge letztlich immer auf den Anderen, nicht zuletzt deshalb, weil sie ohne den Anderen kaum gelingen kann. „On a besoin d'un guide, d'un conseiller, d'un ami, de quelqu'un qui vous dise la vérité. Ainsi, le problème des rapports aux autres est présent tout au long de ce développement du souci de soi" (S. 712)[237].

An dieser Stelle, und bevor gefragt wird, wie sich die Selbstsorge als Lebenskunst und Ethik spätmodern vorstellen läßt, scheinen noch einige klarstellende Bemerkungen zum Selbst- und Subjektbegriff bei Foucault nötig zu sein (vgl. dazu 6.2.2). Mit dem stetigen Verweis auf *konkrete* Selbstpraktiken, die das Subjekt konstituieren, wird auch unzweideutig klar, daß Foucault dieses nicht als Substanz begreift. Das Subjekt ist vielmehr bloß immer nur eine *Form* und diese ist mit sich selbst keineswegs immer identisch. „Vous n'avez pas à vous-même le même type de rapport lorsque vous vous constituez comme sujet politique qui va voter ou qui prend la parole dans uns assemblée et lorsque you cherchez à réalisier votre désir dans une relation sexuelle. Il y a sans doute des rapports et des interférences entre ces différentes formes du sujet, mais on n'est pas en présence du même type du sujet. Dans chaque cas, on joue, on établit à soi-même des formes de rapports différentes" (S. 718f.). Analog schreibt er später zum Selbst: „Die Sorge um das Selbst ist die Sorge um die *Aktivität*, nicht die Sorge um die Seele als Substanz" (1993a, S. 35; kursiv R.R.). Mit dieser Sicht erscheint zunächst problematisch zu sein, inwiefern die eigentümliche Wahrheitsverpflichtung der Selbsterkenntnis bei einem Subjekt bzw. Selbst, das scheinbar nicht als kontinuierliche Einheit begriffen werden soll, gedacht werden kann. Die Idee einer Wahrheit, die sich in der „Tiefe" des Selbst, oder aber hinter den Dingen versteckt, ist jedoch im Grunde „ungriechisch". Sie ist – wenigstens in bezug auf das Selbst und unabhängig von der eigentümlich okzidentalen Wahrheitsverpflichtung (1994, S. 723) – nur als christliche Überformung des Selbstsorgegedankens zu verstehen. Dabei ist für Foucault entscheidend, daß das Christentum eine Heilsreligion ist, also von sich behauptet, „den Einzelnen aus einer Realität in eine andere, von Tod zum Leben, aus der Zeit in die Ewigkeit zu führen. Zu diesem Zweck setzte das Christentum eine Reihe von Bedingungen und Verhaltensregeln, die eine Verwandlung des Selbst gewährleisten sollten" (1993a, S. 51). Dazu kommt, daß es sich gleichzeitig um eine Bekenntnisreligion handelt, welche den Gläubigen „strenge Wahrheitsverpflichtungen sowie dogmatische und kanonische Pflichten" auferlegt (hat) (S. 52). Dies bedeutet, daß jeder/jede *erstens* die Pflicht hat, zu erkennen, wer er/sie ist, was in ihm/ihr vorgeht, welche Fehler, Versuchungen und Begierden sich auffinden lassen, und *zweitens,* daß diese Wahrheiten über sich enthüllt werden müssen (gegenüber Gott oder Mitgliedern der Glaubensgemeinschaft, daß also öffentlich oder privat *gegen sich selbst ausgesagt* werden muß; ohne Reinigung der Seele keine Selbsterkenntnis, keine Wahrheit). Der Weg zur Wahrheit geht nur über die *Selbstenthüllung.*

An dieser Stelle ist nicht bedeutsam, welche Transformationen der Selbstenthüllungsakt (als Buße und/oder Bekenntnis der Sünden, als öffentliches Bekenntnis etc.) sich von den frühen Anfängen des Christentums bis in die Neuzeit und Moderne ergeben

[237] Die Sorge um sich selbst, so soll weiter unten argumentiert sein, ist mit der Anerkennungsproblematik (vgl. 6.3) eng verknüpft. Anerkennungserfahrungen konstituieren und gestalten das Selbst und die Beziehung zu den anderen.

haben, entscheidend ist hier vielmehr die Ansicht und das Paradoxon, daß die Selbstenthüllung als Sünder, d.h. seine „Veröffentlichung", diesen selbst von seinen Sünden reinwäscht, *obwohl* und *weil* sie ihn gerade als Sünder erst erkennbar macht. „Warum", so Foucault, „sollte solche Selbstdarstellung die Sünden tilgen?" (S. 55). Die Antwort ist einerseits, daß Selbstoffenbarung und Selbstbestrafung – als manifestiertes Bußverhalten – miteinander verknüpft sind. Die letztere ist zwar eine „dramatische Handlung" (S. 54), aber sie zeigt den „Affekt des Wandels", den „Bruch mit dem Selbst, mit der Vergangenheit und der Welt" (S. 55). Man bezeuge damit, daß man fähig sei, auf das Leben und sich selbst zu verzichten, dem Tod standzuhalten, ihn zu akzeptieren (S. 55f.). „Das Ziel der Buße ist nicht die *Herstellung von Identität*; sie dient vielmehr dazu, die *Abkehr vom Ich* zu demonstrieren", d.h.: „*Selbstenthüllung ist zugleich Selbstzerstörung*" (S. 56; kursiv, R.R.). Die „christliche Hermeneutik des Selbst" (S. 59) unterstellt verborgene Gedanken und innere Unreinheit, die von Selbsttäuschung geschützt werden und das Individuum zum Sünder machen. Wenigstens für das Christentum der ersten Jahrhunderte gab es – immer Foucault zufolge – zwei Wege, wie man die Wahrheit über sich selbst offenbaren, d.h. sich von seinen Sünden befreien konnte: als Publikmachung des eigenen Status als Sünder oder als „unablässige analytische Verbalisierung von Gedanken im Zeichen des absoluten Gehorsams gegenüber einem anderen" (S. 61), z.B. als Mönch. Trotz der Differenzen ist das Entscheidende, daß die „Enthüllung des Selbst (...) der Verzicht auf das Selbst" ist (S. 62; vgl. 6.2.2)[238].

Foucaults Analysen des im Abendland zum „Geständnistier" gewordenen Menschen (zit. nach Gutman 1993, S. 123) erinnern freilich an die Diagnosen einer „Tyrannei der Intimität" (vgl. 4.2.2) und deuten den Wandel der Selbstsorge aus einem ursprünglich politisch-ethischen Kontext in einen rein psychologischen an. Es handelt sich um eine Transformation der Selbstsorge in die Seelsorge (vgl. Schmid 1992). Es gehört zur Ironie der hier nur aufgeworfenen Geschichte des Selbst – aber auch des Subjekts -, daß dieses, wenn es nicht mehr als Tätigkeit und „Ethos" begriffen wird, sondern in seiner *Substanz* gefaßt werden soll, d.h. in seinem vermeintlich bleibendem Wesen, „vernichtet" wird. Wie die Freiheit nur in ihrem Gebrauch existiert, um es nochmals mit Fink zu wiederholen, so „gibt" es bzw. „konstituiert" sich das Subjekt und das Selbst nur im „Gebrauch", aber nicht zur identischen Wesenheit. Das Wesen eines mit sich identischen Selbst oder Subjekts bestimmen zu wollen, führt nur in Probleme – u.a. auch bildungstheoretisch: die Transformation hat in der Differenz ihren Ort, um es mit Schmid (1992, S. 241) zu sagen, ein identisches Selbst könnte sich nicht verändern, ein identisches Subjekt sich nicht formieren. Wie sollte es den unveränderlichen Grund des Subjekts – und im Subjekt – zu finden geben, welches einer Welt der Veränderlichkeit gegenübersteht (vgl. a.a.O., S. 227)?

So oder so bleibt sich gleich, daß sich das Individuum durch „Technologien des Selbst" den Raum seiner Freiheit erarbeitet. Daher sieht Foucault eine *Ethik* des Selbst als „dringende, politisch unerläßliche Aufgabe" (zit. nach Schmid 1992, S. 257). Es

[238] Foucault glaubt, daß die zweite Form, die *Verbalisierung des Selbst*, im Verlaufe der Zeit ein größeres Gewicht bekommen hat. Seit dem 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart seien die Verbalisierungstechniken „von den sogenannten Sozialwissenschaften in einen anderen Kontext transformiert worden, wo sie instrumentell der Herausbildung eines neuen Selbst dienstbar gemacht werden. Die Anwendung dieser Techniken, ohne die ursprünglich mit ihnen verknüpfte Verzichtleistung einzufordern, markiert einen historischen Bruch" (S. 62).

handelt sich dabei um eine Aufgabe, die mit jener der „Lebenskunst" eng verknüpft ist (vgl. 6.2.2), denn die „Lebenskunst ist ein Mittel gegen die Rationalisierung und Normalisierung, die von der modernen Staatsvernunft ausgeht und die Individuen zu ihren Objekten macht" (Schmid, a.a.O., S. 258). Touraine würde wohl von einer „école du Sujet" sprechen (vgl. 1.2.4.3). Die Sorge um das Selbst bzw. die „Befreiung" zum Subjekt sind so – spätmodern – wieder zum Ort des Politischen geworden.

6.2.2 Ethos: Die Kunst der Lebensführung

In seiner Foucault-Lektüre expliziert Schmid (1992) die Idee einer „Neubegründung der Ethik als Lebenskunst". Den Ausgang bildet die Foucaultsche Sicht des ethischen Subjektes als einem Subjekt der *Erfahrung*, welches sich mit Hilfe von Selbstpraktiken konstituiert und (so) das Subjekt möglicher *Veränderung* wird. Dem ethischen Subjekt geht es um die Konzeption einer offenen Geschichte, „in der die Umarbeitung, das Andersdenken, das Ereignis und die Veränderung möglich sind. Es geht in dieser Geschichte um die Freiheit des Menschen, statt eine Natur des Menschen vorauszusetzen, die wiederzuerlangen wäre" (S. 227). Das ethische Phänomen besteht darin, *daß* dem Individuum Haltungen und Verhalten eigen sind, welche konstitutiv für das (sein) Menschsein sind, es bildet sich als *Ethos* in der Auseinandersetzung mit den materialen Bestimmungen desselben. D.h. es gibt kein Ethos „an sich", aber jedes Ethos ist „eingezeichnet in Praktiken, Gewohnheiten, herrschende Verhältnisse, in denen und gegen die es sich bildet" (S. 229). Ethos meint somit die Art und Weise zu leben und sich zu geben, meint „als zum 'Charakter gehörig'" (ebd.), d.h. gebunden an die Person. Der Begriff meint mit anderen Worten einen *Stil*, der auf Elemente der Selbstformung verweist; Ethos ist „eine *Oberfläche* und eine *Äußerlichkeit*, die zu bearbeiten ist, *fern von der Annahme einer tiefen Innerlichkeit*, wie sie der Begriff der Mentalität ebenso wie der Seele unterstellt" (ebd.; kursiv R.R.). Nun sind Stil der Existenz und Ästhetik der Existenz nicht dasselbe: der Stil ist die Technik, die Ästhetik deren Resultat (S. 230).
Eine Ethik der Lebenskunst bzw. des Selbst würde eine „Form von Moral (umfassen), die sich nicht über die Befolgung von Normen konstituiert, sondern über die Haltung des Individuums" (S. 373); es wäre eine Ethik, die „diese zwanghafte Suche nach dem, was für alle gelten kann und muß" (S. 232), aufgegeben hätte. Eine „Moral des Stils" könne nicht präskriptiv verfahren, „sondern allenfalls poristisch: ratgebend, beratend" (S. 235). Dieser Punkt macht die Frage der Lebenskunst nach Foucault – heute wieder – besonders interessant. Die Frage des Stils sei wegen ihrer *politischen* Dimension entscheidend, da sie in Beziehung zu dem stehe, „was wir in unserer Welt willens sind zu akzeptieren, zurückzuweisen und zu verändern, sowohl bei uns selbst als auch in unseren Verhältnissen" (Foucault, zit. nach Schmid, a.a.O., S. 236). Die politische Dimension der Lebensführung, um es anders zu sagen, besteht einfach darin, „nicht Untertan zu sein" (S. 375), die gesellschaftliche Dimension darin, „Formen der Gesellschaft zu finden, die auf der Selbstkonstituierung der Subjekte beruhen und diese ermöglichen" (ebd.). Auf diese Weise gehören Ethik und Macht zusammen – die „Regierung seiner selber" erfordert eine *freiheitliche Gesellschaft* und die Selbstkonstituierung (des Subjekts) führt dazu, die Machtfrage nicht einschlafen und Herrschaftsformen nicht erstarren zu lassen. Damit erhält die Ethik des Selbst aufklärerische Relevanz und Aktualität: „Zum einen, weil die Maxime des Selbstdenkens, die Kant formulierte, zugleich

die Aufforderung dazu ist, sich selbst führen zu lernen und die Sorge um sich nicht anderen zu überlassen: Die Aufklärung als *Akt*. Zum anderen, weil das Konzept der Selbstkonstituierung mit der Aufklärung über die Strukturen einhergeht, die das Subjekt vorfindet, in denen es steht und in die es eingreifen will: die Aufklärung als *Analyse* dessen, was heute vor sich geht; als Diagnose der Aktualität, um sie zu verändern" (S. 376). Zu den Erfahrungen, die für die Konstitution des ethischen Subjektes besonders relevant sind, gehören deshalb jene des *Intolerablen* (ebd.). Eine Ethik des Selbst steht nicht gegen die Geltung und Verbindlichkeit von Rechtsnormen, aber sie ist in dem Sinne „fundamentaler" als jeder Geltungsanspruch zuletzt auf die Zustimmung des Individuums angewiesen ist (S. 377). Die individuelle Ethik hat hier – für einmal – den Vorrang vor der Moralperspektive (ebd.).
Das ethische Subjekt im Sinne Foucaults ist kein Cogito-Subjekt, kein universales, substantielles Subjekt, kein transzendentales Subjekt, sondern ein sich durch Selbstpraktiken konstituierendes Subjekt, das sich seine Räume der Freiheit durch Erfahrung und Experiment schafft und sich so transformiert[239]. Foucault zielt auf eine Ethik, welche die prinzipielle Offenheit des Menschen thematisiert, Transgression, nicht Transzendentalismus ist deshalb das präferierte Konzept (S. 379); eine Ethik, die humanwissenschaftlich oder philosophisch motivierte Bestimmungen der „Natur" oder der „Substanz" des Menschen bloß als geschichtlich kontingente „Normen" (bzw. Normierungsversuche) begreift; eine Ethik, die von anthropologischen *Variablen*, nicht von (a priori) festgelegten anthropologischen *Konstanten* ausgeht[240]. *Form* und *Transformation* sind die zentralen Begriffe einer Ethik der Lebensführung (Schmid, a.a.O., S. 386); aber das *Pathos der Transformation* übertreffe die Frage der Form noch. In der Tat, Foucault sagt in einem Interview, das in *Technologien des Selbst* wiedergegeben ist: „Das Wichtigste im Leben und in der Arbeit ist, etwas zu werden, das man am Anfang nicht war" (1993, S. 15)[241]
Der *Stil* ist das Element der Selbstformung und Transformation, er ist keine fixe Größe, kein Resultat allein äußerlicher Beeinflussungen oder einer Mentalität, sondern eine beständige Aktivität. Er entspringt als Stil der Existenz einer *Wahl* des Individuums, er ist eine Form und keine Norm und kann deshalb nicht zur Verpflichtung gemacht werden. Die Wahl des Stils ist keine bloße Präferenzwahl und ein Existenzstil entsteht nicht ex nihilo. „Es ist die Begegnung mit dem Anderen, welche die Veränderung seiner selbst bewirkt. Die Form der 'Selbstreflexion' des ethischen Subjekts, die *Sorge um sich*, hat daher nichts mit den modernen Formen der Selbstvergessenheit zu tun, sie ist kein Egoismus. Anstelle eines *esoterischen* Begriffs des Selbst (Rückzug

239 Im französischen Begriff *expérience* kommen beide Aspekte, Erfahrung und Experiment, gleichzeitig zum Ausdruck, wie Schmid (a.a.O.) erwähnt.

240 In einem 1978 geführten Gespräch mit Ducio Trombadori sagt Foucault: „Wenn es das Versprechen der Humanwissenschaften war, uns den Menschen zu entdecken, so haben sie es gewiß nicht gehalten; es handelte sich dabei eher um eine allgemeine kulturelle Erfahrung, nämlich die Konstitution einer neuen Subjektivität, vermittelt durch eine Operation, die das menschliche Subjekt auf ein Erkenntnisobjekt reduziert" (1996, S. 85). Er verweist darauf, daß die Menschen im Laufe der Geschichte niemals aufgehört hätten, sich zu konstruieren, was heiße, „ihre Subjektivität beständig zu verschieben, sich in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten zu konstituieren" (ebd.).

241 In der französischen Version heißt es etwas weniger emphatisch: „Ce qui fait l'intérêt principal de la vie et du travail ..." (1994, S. 777); das entsprechende Interview ist 1982 allerdings in Englisch durchgeführt worden.

auf sich selbst, Entdeckung des wahren Selbst, Erforschung der Seele) geht es in der Sorge um sich um einen *exoterischen* Begriff des Selbst (nach außen und dem Anderen zugewandt, das Selbst als ein Kunstwerk, das zu produzieren ist und sich in Praktiken der Leiblichkeit konstituiert" (Schmid, a.a.O., S. 381). Der Stil der Existenz, so Schmid weiter, habe seine *Unruhe* und sein beständiges *Korrektiv* in der Sorge um sich.

Zwei bildungsrelevante Aspekte des Stils müssen unterschieden werden. Der eine ist die Technik der *Einübung* von Lebenskunst („Askese" genannt), die andere die *Ausübung* von Lebenskunst („Stilistik"). Das ethische Subjekt ist – im Gegensatz zum epistemischen Subjekt – durch ein „asketisches Selbstverhältnis" charakterisierbar (S. 382), es hat an sich *Arbeit* zu leisten, kurz: es *bildet* sich. Seine „Bildung" besteht darin, von der passiven und normierten zur aktiven und ethischen Form der Selbstkonstituierung zu kommen. Damit „schafft" es gleichsam an den Voraussetzungen für eine „freiheitliche Gesellschaft" mit, d.h. eine Gesellschaft, die das Individuum in den Mittelpunkt stellt. Es „schafft" insofern mit, als es von seiner Freiheit Gebrauch macht. Als wäre es Fink oder Arendt aus dem Mund genommen, schreibt Schmid mit Foucault: „Denn es gibt keine Freiheit 'an sich', sondern nur eine Praxis der Freiheit und eine Einübung in die Freiheit, die asketischer Techniken bedarf. Freiheit ist die Form, die man seinem Leben gibt, und die mögliche Transformation: Freiheit nicht nur als ein Recht, sondern als ein *Können*" (S. 382). Die persönliche Wahl ist ein Akt der Freiheit, die deshalb nicht Willkür sei, weil sie vor dem Hintergrund historischer und biographischer Erfahrungen getroffen wird, in Konfrontation mit Problemen und dem Intolerablen, in Auseinandersetzung mit Macht und gegen Normierung (S. 384). Der Akt der Freiheit ist begründet, hat Gründe, doch die Ästhetik der Existenz „beunruhigt" auch die eigenen Gründe, die eigenen „Evidenzen", weil die Sorge um sich mit dem (berechtigten) Zweifel einhergeht, das eigene Selbst nicht erkennen zu können, weder „wahr" noch „eins mit sich" sein zu können. Diese Unruhe und dieser Zweifel machen gerade die Sorge aus. Das ethische Subjekt der Erfahrung zeichnet sich durch Veränderbarkeit und Vielgestaltigkeit aus, seine Selbstorganisation kann nicht jene der Identität sein, sondern höchstens der *Kohärenz*, „eine Kohärenz, die nicht von vornherein feststeht, sondern sich in fortlaufenden Akten erst herstellt" (S. 381). Es findet seine Kohärenz im Stil der Existenz (S. 242). Das Selbst steht nicht fest: *deshalb* ist es veränderbar und kann sich zum ethischen Subjekt konstituieren, das Freiheit praktiziert. Diese Freiheit aber ist unruhig und kann sich ihrer selbst nie sicher sein; sie muß immer wieder erkämpft sein und nimmt immer wieder neue Formen an. Es geht dem Selbst bzw. dem ethisch Subjekt nicht darum, seine „Identität" zu finden (S. 241), Ethik betrifft vielmehr die „Formen der Beziehung zu sich selbst und zu Anderen" (Foucault, zit. nach Schmid, a.a.O., S. 245).

Ein besonderer Aspekt der von der Selbstsorge ausgehenden Lebenskunst liegt in ihrer prinzipiellen Offenheit bzw. Nichtabschliessbarkeit: es gibt in ihr als einer Ethik und Ästhetik der Existenz kein „eigentliches Wesen" (des Selbst, der Ethik, der Wahrheit) zu entdecken, es geht um die Gestaltung und Formung seiner selbst. Insofern entspricht sie einem postteleologischen bzw. ateleologischen Bildungsgedanken, ähnelt in *gewisser* Hinsicht auch Humboldts Begriff der Bildung, wie Schmid erwähnt (S. 307), aber sie zielt nicht auf Innerlichkeit, sondern Äußerlichkeit. Ihr einziger „Zweck" ist Transformation. Die Kunst des Lebens besteht darin, sich zu verändern; man könnte auch sagen, ohne (nach-)metaphysische Gewißheiten die Veränderung zu wagen. Sein Leben verändern zu können und zu wollen, so daß man es nochmals leben wollte, das ist der Imperativ der Lebenskunst. Dieser erfordert, wie es Schmid ausdrückt, eine „Leidenschaft für die Gegenwart, nicht weil sie die Vollendung der Zeit wäre, sondern der Punkt der möglichen Transformation" (S. 329). Diese Konzeption von Lebenskunst hat mit Hedonismus nichts zu tun, dazu ist sie zu „asketisch" und zu stark dem Gedanken der menschlichen Freiheit verhaftet – sie ist „kein Ruhekissen, sondern ein Faktor, der das Leben ständig beunruhigt – ein Ansporn, anders leben zu lernen" (S. 353). Sich nie behaglich fühlen mit den eigenen Evidenzen, wissen, daß alles nur im Rahmen eines Horizontes evident sein kann, mit dem man vertraut ist und den man doch schlecht kennt, wissen „daß jede Gewißheit auf einem Boden ausrauht, der nie erforscht worden ist und in dem selbst der fragilste Augenblick seine Wurzeln hat" (S. 285), dies sind die Bedingungen ihrer Möglichkeit. Die Lebenskunst ist auch deswegen kein „Ruhekissen", weil die Sorge um sich auch die Sorge um den Tod umfaßt, welcher immer wieder an die Zerbrechlichkeit der Existenz erinnert (vgl. S. 359-366). Ethisch bedeutsam an der Lebenskunst ist dennoch nicht eine dadurch gegebene besondere *Tiefe* (des Selbst), sondern vielmehr ihre Tiefen*losigkeit* (vgl. 6.2.3).

6.2.3 Zum Narzißmus-Verdacht

Es dürfte klar geworden sein, daß eine Ethik des Selbst, welche in der Selbstsorge ihren Ausgang finden würde, weder mit reiner Selbstbezogenheit oder Selbstverliebtheit zu tun hat noch einen psychologischen Selbstkult meint, in welchem es um die Entdekkung des „wahren" Selbst geht. Die klassische Selbstkultur und der „kalifornische Selbstkult" sind einander vielmehr „diametral entgegengesetzt" (Foucault, zit. bei Schmid, a.a.O., S. 248). Es handelt sich bei der Selbstsorge um kein psychologisches, sondern vielmehr um ein ethisches Konzept bzw. um ein Bildungskonzept.

Die „Tiefe" des Selbst, etwa als Seele, sei nicht mehr zu analysieren, „es gibt keine Seele mehr. Nach einem Jahrhundert der Analyse ist die Seele, die Seele *als Substanz*, vollständig korrumpiert und kompromittiert" (ebd.; kursiv, R.R.). Es kann, mit anderen Worten, nicht mehr darum gehen, das Selbst in seiner Tiefe zu analysieren, sondern nur um „die Formen der Äußerlichkeit, den Leib, die Oberfläche des Selbst; nicht um Gefühle, sondern um Erfahrungen" (ebd.). Das was man für „Innerlichkeit" gehalten habe, sei in der Tat nur eine andere Form von Äußerlichkeit, d.h. das Resultat von Praktiken und gebildet aus Formen. Während es der „christlichen Ethik" darum gegangen sei, das Selbst zu „entziffern" und ihm zu entsagen, sei der zeitgenössische Selbstkult als eine Reaktion auf diese Selbstentsagungspraxis zu begreifen (ebd.). Um die Esoterik dieses Selbstkultes kann es aber nicht gehen; soll das Selbst ethisch relevant bleiben, muß es *exoterisch* betrachtet werden. Schmid ist zuzustimmen, wenn er mit Foucault betont, daß die gemeinte Selbstkonstituierung mit „Selbstfindung" nichts zu tun hat. Es gibt kein Selbst in irgendeiner Tiefe aufzuspüren (S. 259). Damit *wäre* es auch ohne Rekurs auf eine Authentizität zum „Kunstwerk" zu machen, allerdings – und das zeigt, daß eine Ethik der Existenz nicht existentialistisch ist – nicht als *creatio ex nihilo* (S. 260). Das Selbst ist aber auch nichts vollständig Gegebenes, nicht „Quintessenz von Voraussetzungen und Gegebenheiten, wie dies aus dem Strukturalismus folgte" (S. 259).

Diesen „Klarheiten", wie eine Selbstsorgepraxis im Sinne Foucaults bzw. Schmids auch spätmodern zu begreifen wäre, stehen allerdings „Narzißmus-Diagnosen" unserer

Zeit und Kultur gegenüber, welche nicht unterschätzt werden sollen. Nun ist die Geschichte des Narzißmusbegriffs lang und kompliziert, sie soll und kann hier nicht aufgerollt sein. Erwähnt sei jedoch, in welchem Sinn im folgenden über „Narzißmus" gesprochen wird. Zunächst wurde das Konzept nur „differentialdiagnostisch" verstanden, als eine übertriebene oder sogar pervertierte „Selbstliebe"[242]. In der psychonanalytischen Diskussion wurde später zwischen primärem und sekundärem Narzißmus, zwischen gesundem und krankhaftem Narzißmus unterschieden, der Begriff wurde im Zusammenhang mit Eros und Thanatos diskutiert, als ein Stadium der Entwicklung und in seiner Bedeutung für Beziehungsfähigkeit, Sublimationsleistungen, Omnipotenz und andere Bereiche mehr. „Narzißmus" hat sich bekanntlich aber auch außerhalb des psychoanalytischen Diskurses zum Modewort etablieren können, vor allem nach der kulturellen Neuinterpretation, die gemeinhin „sexuelle Revolution" oder „sexuelle Befreiung" genannt worden ist. Der Grund für diesen Zusammenhang kann darin gesehen werden, daß eine „sexualfeindliche" Erziehung und Kultur – psychoanalytisch grob und salopp veranschlagt – eher mit Über-Ich-Problematiken bzw. -Störungen korreliere, und die Befreiung von diesen, sich durch Sexualtriebkontrolle konstituierenden Gewissens- und Bestrafungsinstanzen kulturell zentrale Sublimations- und Anpassungsleistungen vermindere, da die nun scheinbar ungebundene Libido ihr freches Spiel treibe. Obwohl der Zusammenhang von Narzißmus, Erotik und Sexualtrieb unbestreitbar eng ist bzw. plausibel gedacht werden kann, und in diesem Zusammenhang auch deshalb nicht zu unterschätzen ist, weil das „erotische Subjekt" gewiß asoziale Züge aufweist, ist es sinnvoller, den Narzißmusbegriff kulturell als ein Ausdruck einer auffälligen Selbstbeschäftigung zu beziehen, die nicht allein oder sogar nur zu sehr geringen Teilen sexuell motiviert ist. Motiviert ist sie vielmehr einfach deswegen, weil das Selbst spätmodern zu jener Instanz geworden ist, von welcher man sich Klarheiten und Entscheidungshilfen erhofft. Dieses Motiv korreliert nicht nur mit den negativ gepolten Diagnosen von „Nach-Sittlichkeit", „Post-Traditionalität" etc., sondern auch mit dem modernen moralischen Ideal der Authentizität, und dem Wunsch und dem Recht, ein eigenes Leben zu führen (vgl. 5.3). Wird das Individuum in dieser Situation stark psychologisiert und sucht nach seinem „wahren" Selbst, dann trägt seine Kultur immer mehr narzißtische Züge, die mit der antiken bzw. „Foucaultschen" Kultur der Selbstsorge natürlich wenig gemeinsam haben. Wie die „Psychologie" einer narzißtischen Kultur beschrieben werden kann, hat Christopher Lasch vor 20 Jahren meines Wissens bisher am überzeugendsten vorgemacht (vgl. den folgenden Exkurs). Seine Analysen stehen freilich in engem Zusammenhang mit den Diagnose von Sennett (vgl. 4.2.2).

[242] So bei Näcke, der 1899, also 15 Jahre vor Freuds erster Veröffentlichung zum Thema, diesen Begriff benützte (vgl. Haynal 1985), der 1908 von Sadger in die Psychoanalyse eingeführt worden ist (vgl. Grunberger 1982, S. 7).

Exkurs III: Christopher Lasch zum homo psychologicus

Das zeitgenössische Klima sei nicht mehr religiös, dafür aber therapeutisch geworden. Diese These unterbreitete der amerikanische Soziologe Lasch in seinem *Zeitalter des Narzißmus* (1982/1979), einer bissigen Zeitanalyse, in deren Mittelpunkt der – damals – „neue Narzißmus" bzw. die „neue narzißtische Persönlichkeit" (S. 14) steht. Diese wird mit drei Merkmalen charakterisiert. *Erstens* werde sie nicht (mehr) von Schuldgefühlen gequält, sondern primär von Ängsten. *Zweitens* versuche sie nicht, den Mitmenschen ihre „eigenen Gewißheiten" aufzudrängen, vielmehr gehe es ihr darum, im eigenen Leben einen Sinn zu finden. Sie sei *drittens* vom „Aberglauben der Vergangenheit" befreit, doch wisse sie auch nicht mehr, was sie glauben soll (ebd.).
Die narzißtische Persönlichkeit, „spannungsfrei und tolerant", wisse mit Dogmen nichts anzufangen, habe sich von alten (z.B. sexuellen) Tabus befreit, preise „Kooperation und Teamwork", sei aber im Grunde asozial, sie predige „Achtung vor Regeln", mache aber für sich selber lieber Ausnahmen. Die narzißtische Persönlichkeit ist nicht an der Zukunft interessiert, ebenso wenig an der Vergangenheit (höchstens auf nostalgisierende Weise) – sie lebt in einer *narzißtischen Gesellschaft*, d.h. in einer Gesellschaft, „die narzißtische Charakterzüge fördert und ihnen zunehmend Bedeutung gibt" (S. 15). „Die Weltauffassung" der narzißtischen Persönlichkeit, zitiert Lasch Peter Marin, kreise „ausschließlich um das Ich" und kenne „als einziges Gut nur das individuelle Überleben" (S. 22). Daß dies nicht immer schon so gewesen sei, zeigt Lasch mit Tom Wolfe, der darauf hinweist, daß die „meisten Menschen der Geschichte ihr Leben *nicht* so gelebt haben, als hätten sie gemeint: 'Ich habe nur ein Leben'. Statt dessen haben sie gelebt, als lebten sie das Leben ihrer Ahnen und das ihrer Nachkommen..." (zit. nach Lasch, a.a.O., S. 22f.). Das Fehlen dieser den Horizont des eigenen Lebens transzendierenden Perspektive korrespondiert mit dem Fehlen einer Sehnsucht nach „Erlösung" oder eines „Goldenen Zeitalters" (S. 23) – die Menschen sehnen sich danach vielmehr nach der „momentanen Illusion von persönlichem Wohlbefinden, von Gesundheit und seelischer Geborgenheit" (ebd.)[243].
Zur Erklärung des breiten Aufkommens der narzißtischen Persönlichkeit greift Lasch auch auf soziologische Befunde zurück. Die Familie habe sowohl ihre materiell produktiven als auch ihre erzieherischen Funktionen zunehmend verloren und Männer und Frauen gerieten immer mehr in eine Abhängigkeit von „diplomierten Fachleuten". Die Tradition des „Sich-zu-helfen-Wissens" als Kompetenz des einzelnen sei auf immer mehr Gebieten beschnitten worden und habe das Individuum so von Staat, Organisationen und Bürokratien abhängig gemacht. Narzißmus könne als psychologische Dimension dieser Abhängigkeit begriffen werden (S. 26). Die narzißtische Persönlichkeit ist – trotz der gelegentlichen Allmachtsillusion, die ihr zugeschrieben wird – zur Bestätigung ihrer Selbstachtung von anderen abhängig. Sie will und muß bewundert werden. Befreit von familiären Bindungen und institutionellen Zwängen sei sie keineswegs fähig, auf eigenen Füßen zu stehen oder „sich an ihrer Individualität zu freuen"

[243] Selbst die linke Bewegung der sechziger Jahre hätte vielen nicht als Religionsersatz, sondern vielmehr als eine Art Therapie gedient: „Politisches Engagement füllte bei vielen eine persönliche Leere, gab ihnen das Gefühl, Sinn und Ziel gefunden zu haben" (ebd.). Diese Ansicht dokumentiert Lasch an biographischen bzw. selbstdiagnostischen Notizen verschiedener AutorInnen.

(ebd.). Diese Befreiung trage zu ihrer Verunsicherung bei, sofern sie ihr „grandioses Ich" nicht in der Aufmerksamkeit der anderen spiegeln lassen könne.
Mit ziemlich kühnen psychoanalytischen Argumentationslinien versucht Lasch die narzißtische Persönlichkeit auch mit Rekurs auf die amerikanische Geschichte zu beleuchten. So hätten die AmerikanerInnen im 19. Jahrhundert aufgrund von „zwanghaftem Fleiß" und einer „unerbittlichen Verdrängung des Geschlechtlichen" einen (unsicheren) Sieg über das Es errungen (ebd.). Das „Über-Ich der weißen Angelsachsen" sei es gewesen, das die Gewalt gegen die Native Americans richtete und das der Wildnis des Westens eine neue Ordnung aufdrückte, die den „spontanen Impuls im Zaum halten", aber dem Erwerbsstreben gleichzeitig alle Freiheiten lassen sollte (S. 27). Heute seien die Amerikaner nicht mehr vom Gefühl der „unbegrenzten Möglichkeiten" überwältigt, sondern „von der Banalität der gesellschaftlichen Ordnung (...), die sie dagegen errichtet" hätten (ebd.). Die Menschen würden heutzutage über einen Mangel an Empfindungen klagen, würden starken Erlebnissen hinterherjagen, das Über-Ich verdammen und das verlorene Sinnesleben verherrlichen. „Die Menschen des 20. Jahrhunderts haben so viele psychologische Schranken gegen starke Gefühle aufgerichtet und diese Abwehrmechanismen mit so viel Energie besetzt, die aus den verbotenen Triebimpulsen abgeleitet ist, daß sie sich gar nicht mehr erinnern können, was es heißt, von Lust und Begehren überflutet und umgetrieben zu werden" (ebd.).
Der „homo psychologicus" suche – von Ängsten, Depressionen, vagen Mißgestimmtheiten und dem Gefühl innerer Leere gequält – weder „individuelle Selbsterhöhung noch die Transzendenz, sondern den Seelenfrieden, und das unter zunehmend schwierigeren Bedingungen" (S. 29). Hierzu braucht der homo psychologicus Therapien. Diese hätten den „stiernackigen Individualismus" und die Religion abgelöst. Die Therapie (bzw. der Therapeutismus) bildet nach Lasch eine Gegenreligion, „und zwar gewiß nicht deshalb, weil sie sich an rationale Erklärungen oder wissenschaftliche Heilmethoden hält, wie ihre Verfechter uns glauben machen wollen, sondern weil die moderne Gesellschaft '*keine Zukunft*' kennt und deswegen an nichts denkt, was über ihre unmittelbaren Bedürfnisse hinausgeht" (S. 29, kursiv, R.R.). Diese Therapien zielten – selbst wenn von „Lebenssinn" und „Liebe" gesprochen werde – nur auf die Erfüllung der emotionalen Forderungen der Klientel, während beispielsweise Selbstopfer, Loyalität gegenüber höheren Instanzen oder dergleichen als „unerträgliche Unterdrückung" gelten würden, die dem Menschen nicht zugemutet werden könnten und die dem persönlichen Glück und Wohlbefinden bloß abträglich wären (S. 29f.). Wie Lasch weiter aufzuzeigen versucht, ersetzt das therapeutische Denken nicht nur die Religion als formenden Rahmen der amerikanischen Kultur, sondern auch die Politik und damit das „letzte Refugium der Ideologie" (S. 30).

Diese damals heftig diskutierte und heute immer wieder zitierte Diagnose zur narzißtischen Persönlichkeit ist kaum deshalb von Bedeutung für den vorliegenden Kontext, weil ihre psychoanalytischen Erklärungsmuster, die in *The Minimal Self* (1984) noch andere Höhepunkte erleben, besonders überzeugen könnten, noch weil sie auf einer validen empirischen Datenbasis ruhen würden oder den Begriff der narzißtischen *Persönlichkeit* überzeugend erhellten. In all diesen Punkten sind vielmehr Schwächen zu vermerken. Bedeutsam erscheint das von Lasch skizzierte Bild jedoch unabhängig von diesen Schwächen u.a. wegen seiner „Phänomenologie" der spätmodernen Schwierigkeiten, zwischen Selbst- und Nichtselbst zu unterscheiden. Der narzißtische Selbstkult

hat als moderne Entgleisung der Selbstsorge weniger mit Egoismus zu tun als vielmehr damit, daß das Individuum oder Selbst in – mehr oder weniger atomisierten – Massengesellschaften und unter dem Erwartungsdruck, ein eigenes Leben zu führen, und der Entwicklungszumutung, dies möglichst autonom zu tun, zu seiner Selbsteinschätzung, seiner „Selbstvergewisserung", wie Schäfer (1998) sagen würde, und seiner Selbstsituierung, die Außenwelt verstärkter nötig hat und zum Spiegel benützen muß, und zwar deshalb, weil sein Vertrauen in die eigenen Weltinterpretationen und in die eigene Gestaltungsmöglichkeit unter massengesellschaftlichen Bedingungen rapide gesunken ist. Ironischerweise scheint dieses Vertrauen mit erhöhten Wahlfreiheiten kleiner zu werden, obwohl und weil die konsumptive Ideologie von Massenkonsumgesellschaften in der Suggerierung besteht, man könne (oder solle) möglichst viele Optionen möglichst lange offenlassen. Die Imperative, möglichst viel erreichen zu wollen bzw. möglichst viel erleben und/oder haben zu wollen, kurz: möglichst viel aus seinem Leben und seiner Persönlichkeit machen zu wollen, aber möglichst schmerzlos, entsprechen dieser Ideologie. In diesen hypothetischen Imperativen kommt – psychoanalytisch gesprochen – eine eindrückliche „Oralität" zum Ausdruck. Lasch schreibt in diesem Sinn: „If nineteenth-century bourgeois culture reinforced anal patterns of behavior – hoarding of money and supplies, control of bodily functions, control of affect – the twentieth-century culture of mass consumption recreates oral patterns rooted in an even earlier stage of emotional development, when the infant was completely dependant on the breast" (1984, S. 34). Es entspräche der psychoanalytischen Spekulation, darauf hinzuweisen, daß die Differenz von Selbst- und Nicht-Selbst in der oralen Phase noch diffus ist und sich ein Normativität verkörperndes Über-Ich noch nicht entwikkelt hat. Doch diese psychologistischen Suggestionen sind nicht nötig. Es reicht, den Zusammenhang von „Selbstzentrierung" als Fokussierung des Selbst und den beschriebenen Diagnosen einer *Verminderung von Schuldgefühlen*, einer *Steigerung von Angstgefühlen*, einer *Herausbildung von Pseudo-Toleranz* als Indifferenz gegenüber Andersdenkenden, *privatistischer Sinnsuche* und eines „*Transzendenzmankos*" für plausibel zu halten. Die „vernünftelnde" Leidenschaftslosigkeit des „spätmodernen Narzißmus" wurde an zu vielen anderen Orten beschrieben, als daß sie für ein bloßes Phantasieprodukt gehalten werden könnte (vgl. z.B. Arendt 1996; Bellah et al. 1996; Marris 1996; Mestrovic 1993; Sennett 1974, 1994, 1998; Zeldin 1995).

6.3 Axel Honneth: Das Selbst im „Kampf um Anerkennung"

Seinen eigenen Angaben gemäß handelt es sich bei Honneths *Kampf um Anerkennung* (1994) um den Versuch, auf der Grundlage der Hegelschen Idee eines „Kampfes um Anerkennung" zwischen Subjekten (vgl. 1.3.1) eine „normativ gehaltvolle Gesellschaftstheorie zu entwickeln" (S. 7), welche die Kritik der Macht (bei Foucault) in einen kommunikationstheoretischen Rahmen stellt (ebd.). Die Rekonstruktion der Hegelschen „Argumentationsfigur" führt zur Unterscheidung von drei Anerkennungsformen, welche „jeweils in sich das Potential einer Motivierung von Konflikten enthalten" würden (ebd.). Hegels Überlegungen verdankten sich allerdings „vernunftidealistischen Voraussetzungen", die sich „unter Bedingungen nachmetaphysischen Denkens nicht mehr aufrechterhalten lassen" würden (ebd.). Deshalb versucht Honneth mit Rekurs auf die Sozialpsychologie von G. H. Mead, der Hegelschen Idee eine „empirische

Wendung" zu geben (S. 8). So entwickelt Honneth ein „intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept", um welches es hier allein gehen soll (6.3.1).
Das besondere Interesse, an dieser Stelle einige Kerngedanken des „Kampfes um Anerkennung" wiederzugeben, liegt in Honneths Versuch begründet, die Ausbildung des Selbstverhältnisses mit der Entwicklung gesellschaftlicher Verhältnisse zu verknüpfen. Dieser Versuch dient der Eruierung der intersubjektiven Voraussetzungen („Anerkennungsverhältnisse") der Idee einer „posttraditionalen demokratischen Sittlichkeit". Die Idee eines formalen Konzeptes der Sittlichkeit (vgl. Wellmer 1993; Abschnitt 4.1.2.3) geht, wie Honneth aufzeigt, auf den jungen Hegel zurück und wird von Mead „unter nachmetaphysischen Prämissen weiterentwickelt" (1994, S. 281). Diese Idee ist, wie mit bezug auf die „Unentscheidbarkeit" der Debatte zwischen kommunitaristischen und liberalistischen Positionen angedeutet worden ist, von Wert für das Verständnis demokratischer Bildung und Erziehung, weil sie eine Verbindung zwischen innerpsychischen Variablen (Formen der praktischen Selbstbeziehung) und intersubjektiven Variablen (Anerkennungsformen bzw. Typen der Mißachtung) herzustellen erlaubt, welche die Bestimmungen demokratischer Lebensformen zentral betreffen.

6.3.1 Liebe, Recht und Solidarität

Die Hegelsche Denkfigur eines „Kampfes um Anerkennung" ist Honneth gemäß als eine „theoretische Wendung" des von Machiavelli und Hobbes eingeführten Modells eines „sozialen Kampfes" zu sehen, mit welcher Hegel „jenes praktische Geschehen eines Konfliktes unter den Menschen" auf *moralische* Antriebe statt auf Selbsterhaltungsmotive habe zurückführen können (S. 12). Die Einzigartigkeit der Hegelschen Idee bzw. seiner philosophisch-politischen Jenenser Schriften sieht Honneth darin, daß Hegel gerade vom „Hobbesschen Denkmodell eines zwischenmenschlichen Kampfes Gebrauch macht" (S. 19), um sich gegen jene neuzeitliche Sozialphilosophie zu wenden, die den Menschen begrifflich als „ein egozentrisches, nur auf den eigenen Nutzen bedachtes Wesen einführt" (S. 14), und „die Annahme eines permanenten Zustandes feindseliger Konkurrenz zwischen den Subjekten" (S. 15) zunächst ontologisch (bei Machiavelli), später als wissenschaftliche Hypothese (bei Hobbes) vertritt (S. 16).
Honneth übernimmt der Hegelschen Sittlichkeitstheorie die Ausgangsthese, wonach die „Bildung des praktischen Ich an die Voraussetzung der wechselseitigen Anerkennung zwischen Subjekten gebunden ist" (S. 110). Allerdings erachtet er die Grundlagen des Hegelschen Modells als spekulativ, sieht aber in Meads Sozialphilosophie das geeignete Mittel, um (auch) die zwei weiteren Thesen zeitgenössisch plausibel zu machen. Danach geht es darum, verschiedene Anerkennungsformen zu unterscheiden, die sich in einer bestimmbaren Abfolge präsentieren und einer Logik des „moralischen Kampfes" entsprechen, d.h. „die Subjekte werden im Zuge ihrer Identitätsbildung gewissermaßen transzendental dazu genötigt, sich auf der jeweils erreichten Stufe der Vergemeinschaftung in einen intersubjektiven Konflikt zu begeben, dessen Ergebnis die Anerkennung ihrer sozial bislang noch nicht bestätigten Autonomieansprüche ist" (S. 112). Das Honnethsche Anliegen besteht nun einerseits darin, daß die Idee einer gerichteten Sequenz von Anerkennungsstufen empirischen Bedenken standhalten könne und daß sich historisch-soziologische Belege auffinden ließen, wonach bestimmte Formen der sozialen Mißachtung tatsächlich die Motivationsquelle von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen gewesen sind (S. 112f.).

Die drei Formen der Anerkennung lassen sich mit den Stichworten *Liebe* (Primärbeziehungen, Freundschaft), *Recht* (Rechtsverhältnisse) und *Solidarität* (Wertgemeinschaft) wiedergeben. Sie entsprechen drei Typen der Selbstbeziehung, bzw. sind Voraussetzung für dieselben, namentlich *Selbstvertrauen* (Liebe), *Selbstachtung* (Recht) und *Selbstschätzung* (Solidarität). Die als „Entwicklungsstufen" bzw. „-sequenzen" gedachten Anerkennungsformen korrespondieren ihrerseits mit Formen der Mißachtung, welche die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung bestimmter Perönlichkeitskomponenten – stufen- bzw. phasengemäß – bedrohen: (I) *Mißhandlung* und *Vergewaltigung* bedrohen demzufolge die *physische Integrität*, (II) *Entrechtung* und *Ausschließung* die *soziale Integrität* und (III) *Entwürdigung* und *Beleidigung* die *„Ehre"* bzw. *Würde* (S. 211).
Die Anerkennungserfahrung der „Liebe" führt Honneth zufolge auf der ersten Stufe im günstigen Fall dazu, daß z.B. das Kind, weil es sich in seiner Bedürfnisnatur bestätigt weiß, Selbstvertrauen als ein erster wichtiger Selbstbezug entwickelt. Honneth verweist auf bekannte Autoren der Entwicklungspsychologie und Psychopathologie (z.B. John Bowlby oder Erik Erikson), um die These der Entwicklung des Selbstvertrauens als psychischem Resultat der Erfahrung von „Liebe" empirisch zu stützen (S. 172). Allerdings – und das ist zentral, damit die Stufenkonzeption nicht zu rigide gehandhabt wird – meint Honneth mit Hegel auf dieser „Stufe" *jede* Erfahrung der Liebe, d.h. jedes Liebesverhältnis, etwa zwischen Eltern und Kind, der Freundschaft oder der Intimbeziehung (S. 173). Zentral ist die Sicht, daß die *emotionale* Zuwendung Selbstvertrauen stärkt, und die Annahme, daß hier – in der Partikularität des Liebesbezugs – der „Kern aller Sittlichkeit", die „unverzichtbare Basis" für die „autonome Teilnahme am öffentlichen Leben" liegt (S. 174). Das, was im Anderen emotional unterstützt wird, ist seine Selbständigkeit. Die empirischen Belege für diesen Zusammenhang sind in der Tat insofern eindeutig, als sie die Entwicklung der „Selbstvertrauens" – wie immer schwierig es auch ist, dieses für empirische Forschungszwecke zu operationalisieren – in der *Frühkindheit* betreffen (vgl. Reichenbach 1989; weiter unten). Die Bedeutung der ersten Anerkennungsform liegt nicht darin begründet, daß sie *an sich* schon gesellschaftliche oder gemeinschaftliche Auswirkungen hätte; sie hat dies nur indirekt, als *notwendige Voraussetzung* für gesellschaftlich relevante Anerkennungsformen. Die von der Liebe getragene Beziehung besitzt vielmehr – wie mit Arendt gesehen werden konnte (vgl. 4.2.1) – „weltablehnenden Charakter", auf ihr läßt sich Gesellschaft nicht gründen. Dennoch ist ein Gelingen demokratischen Lebens ohne Erfahrungen der partikularen emotionalen Zuwendung kaum denkbar.
Die erste Anerkennungsform und die Entwicklung des entsprechenden Selbstverhältnisses wird also als Voraussetzung für die Möglichkeit der zweiten Anerkennungs- und Selbstbeziehungsform gedacht, welche sich dadurch auszeichnet, daß das Individuum sich als moralisch zurechnungsfähiges Handlungssubjekt erfahren kann. Diese Anerkennungsweise ist nicht emotionaler, sondern *kognitiver* Art. Sie ist historisch mit dem Übergang zur Moderne insofern verknüpft, als das Rechtssystem nun als Ausdruck der verallgemeinerbaren Interessen aller Gesellschaftsmitglieder verstanden wird, „so daß es seinem Anspruch nach keine Ausnahmen und Privilegierungen mehr zulassen darf" (S. 177). Die Anerkennungsform der zweiten Stufe ist mit anderen Worten rechtlich bestimmt: „die Rechtssubjekte erkennen sich dadurch, daß sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen" (ebd.). Die Anerkennung bezieht

sich auf die Achtung eines Menschen als Person, „ohne ihn in seiner Leistung oder seinem Charakter wertschätzen zu müssen" (S. 181). Rechtssubjekte sind insofern gleich, als die Bewertung ihres Beitrages für das Gemeinwesen keine Rolle spielen darf. Im Unterschied zum ersten Anerkennungsverhältnis birgt das zweite, v.a. da es kognitiv gestaltet ist, ein „Entwicklungspotential", welches mit den Begriffen fortschreitender „Generalisierung" und „Materialisierung" umschrieben wird. Die Erklärung, die Honneth dafür bereitstellt, zeigt in einem ersten Schritt auf, daß jede moderne Rechtsgemeinschaft *im Prinzip* an die „Idee einer rationalen Übereinkunft zwischen gleichberechtigten Individuen" gebunden ist, welche in der „Annahme der moralischen Zurechnungsfähigkeit all ihrer Mitglieder" gründet (S. 184f.). In einem zweiten Schritt zeigt Honneth, daß ein solches Verständnis nicht ein- für allemal klarmachen kann, was einer Person an Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben werden können muß, um sie als „gleichberechtigt" zur Teilnahme an rationalen Übereinkunftsverfahren gelten zu lassen (S. 185). Die Festlegung der Fähigkeiten, die den Menschen konstitutiv zur Person auszeichnen würden, sei drittens nicht nur variabel, sondern wird zusätzlich um so umfassender, je anspruchsvoller die Verfahren der rationalen Willensbildung gedacht würden (S. 185). So kommt Honneth zum Schluß, daß sich die „kumulative Erweiterung individueller Rechtsansprüche, mit denen wir es in modernen Gesellschaften zu tun haben" als ein Prozeß verstehen ließe, „in dem der Umfang der allgemeinen Eigenschaften einer moralisch zurechnungsfähigen Person sich schrittweise vergrößert hat, weil unter dem Druck eines Kampfes um Anerkennung stets neue Voraussetzungen zur Teilnahme an der rationalen Willensbildung hinzugedacht werden mußten" (S. 185f.). Mit Rekurs auf die rechtliche Anerkennungsform können nicht nur Ansprüche negativer Freiheit geltend gemacht werden (liberale Freiheitsrechte), sondern auch solche positiver Freiheit (politische Teilnahme und soziale Wohlfahrt), weil z.B. ein Minimum an ökonomischer Sicherheit Voraussetzung dafür ist, daß die Handlungsfreiheiten wahrgenommen werden können (vgl. S. 186ff). Diese Erweiterungen der Bedeutung, was „mit der Idee der 'Vollwertigkeit' einer Mitgliedschaft im politischen Gemeinwesen verknüpft ist", sind im Sinne unvermeidlicher Emanzipationsprozesse „von unten", d.h. Kämpfe um Anerkennung zu begreifen (S. 188f.). Entscheidend für die rechtliche Anerkennungsform ist zumindest implizit der Autonomiebegriff, der hier m.E. nicht kompetenztheoretisch verstanden werden darf, sondern politisch-juristisch: es handelt sich um eine *Unterstellung* von Autonomie (vgl. 7.1.2.2).
Wie Meyer-Drawe aufzeigte, wurde Autonomie erst sehr spät ein Konzept der Selbstbeschreibung des Menschen (1998, S. 36). In diesem Sinne scheint man auch Honneths Abhandlung lesen zu müssen, denn das was mit der Herausbildung allgemeiner Grundrechte als „achtungswürdiger Kern einer Person" betrachtet wird, ist allein eine *zugeschriebene* Fähigkeit, nämlich „moralische Zurechnungsfähigkeit" (a.a.O., S. 192). Daß die Selbstachtung aus den allgemeinen *Grundrechten* hervorgehen soll (ebd.), ist ja zunächst nicht evident. Es geht aber um die Möglichkeit, vor den anderen als autonomer Akteur dazustehen: „nur unter den Bedingungen, in denen individuelle Rechte nicht mehr disparitär den Angehörigen sozialer Statusgruppen, sondern im Prinzip egalitär allen Menschen als freies Wesen zuerkannt werden, wird die einzelne Rechtsperson in ihnen einen objektivierten Anhaltspunkt dafür erblicken können, daß an ihr die Fähigkeit der autonomen Urteilsbildung Anerkennung findet" (ebd.). Die (potentielle) Achtung von alter für ego fördert die Selbstachtung (von ego). Individuelle Rechte zu besitzen, bedeutet, – so Honneth mit Mead – „sozial akzeptierte Ansprüche

stellen zu können", die das einzelne Subjekt mit der Chance zu einer legitimen Aktivität ausstatten würden, „anhand derer es sich selber vor Augen führen kann, daß es die Achtung aller anderen genießt" (S. 194).
Zu einem „ungebrochenen Selbstverhältnis" bedürften menschliche Subjekte über affektive Zuwendung und rechtliche Anerkennung hinaus stets auch einer sozialen Wertschätzung, die es ihnen erlaube, „sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen" (S. 196). Soziale Wertschätzung bezieht sich im Unterschied zur rechtlichen Anerkennung (in ihrer modernen Gestalt) auf besondere Eigenschaften, welche die Menschen in ihrem Differentsein charakterisiert (S. 197). Soziale Wertschätzung kommt den Menschen nicht in gleichem Masse zu, wiewohl die Chance, sich „in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren" jedem Subjekt gegeben sein muß (S. 210). Die Kriterien, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, widerspiegeln das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft. Soziale Wertschätzung fungiert als intersubjektives Maß, die Leistungen und Fähigkeiten von Personen nach ihrem Beitrag in der Umsetzung von kulturell definierten Werten zu beurteilen (S. 198). D.h. aber auch, daß diese Form der Anerkennung an die Voraussetzung eines „sozialen Lebenszusammenhanges" gebunden ist, „dessen Mitglieder durch die Orientierung an gemeinsame Zielvorstellungen eine Wertgemeinschaft bilden" (ebd.). Die Formen der sozialen Wertschätzung sind deshalb so variabel wie die ethischen Zielvorstellungen, die in einer Gesellschaft vorhanden sind und die Reichweite der sozialen Wertschätzung hängt vom Grad der Pluralisierung des sozial definierten Werthorizontes ab (ebd.). Mit der Entwertung traditionaler Sittlichkeit, d.h. substantiell gefaßter ethischer Zielvorstellungen, verliert die soziale Wertschätzung in Begriffen der sozialen *Ehre* an Bedeutung und bekommt stärker individualisierende, aber auch symmetrischere Züge (S. 198ff.). Daneben „wandert" ein Teil der Bedeutung in den Begriff der „menschlichen Würde" (S. 202) ab, wiewohl bis heute unklar sei, welche praktischen Rechtsfolgen dieser Begriff habe (S. 203). Natürlich nimmt das Rechtsverhältnis jedoch nicht den ganzen Bereich der sozialen Wertschätzung in sich auf, weil diese eben nur aufgrund von individuellen Leistungsdifferenzen zugeschrieben werden kann. Der Begriff der sozialen Ehre scheine sich jedoch zu dem des sozialen Prestiges „auszudünnen" (S. 203). Die Anerkennungsform, um welche es auf dieser dritten Stufe geht, nennt Honneth „Solidarität" (bzw. „solidarische Anteilnahme"). „Solidarisch" sind die Beziehungen zwischen Menschen zu nennen – die sich im Lichte von Werten reziprok betrachten, die „die Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen" –, weil sie nicht nur „passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Anteilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken" (S. 209f.).
Wie Honneth an anderer Stelle ausführt, kann das Verhältnis zwischen den drei Anerkennungsformen nicht als harmonisch bezeichnet werden, vielmehr handele es sich um ein potentielles Spannungsverhältnis (1997, S. 11). Das liegt darin begründet, daß die drei Anerkennungsmodi nicht als „Entwicklungsphasen" gedacht sind, die einander auf irreversible Weise *ersetzen* würden, sondern als zwar abgestufte, aber immer *gleichwertig* bedeutsame und *zugleich* wirksame Formen der Anerkennung, welche miteinander in Konflikt geraten können. Konflikt ist dann zu erwarten, wenn sich die mit den verschiedenen Anerkennungsformen verbundenen Obligationen nicht auf klar trennbare soziale Beziehungsformen beziehen. Wiewohl die drei Anerkennungsformen als „Stufen" vorgestellt und diskutiert werden, attribuiert Honneth keiner Anerkennungs-

form Primatstatus zu, auch könne nie im voraus gesagt werden, in welchen Situationen, welche Anerkennungsform aus welchen Gründen Vorrang habe. „The moral point of view comprises three moral attitudes which cannot in turn be ranked from some superior vantage point" (ebd.). Die Spannungen zwischen den Anerkennungsformen bzw. -verpflichtungen könnten allein im Sinne individueller Verantwortlichkeit „gelöst" werden. Allerdings fügt Honneth eine Restriktion hinzu, die kantisch ausgelegt werden kann: „because we have to recognize all human beings as persons who enjoy equal rights to autonomy, for moral reasons we may not decide for social relationships whose realization would require a violation of those rights" (ebd.). In den moralischen Konflikten, die Kant diskutiert, steht Pflicht gegen Neigung (bekanntlich leugnet er die Möglichkeit von Pflichtkollisionen) – Honneth jedoch bezieht sich auf Situationen gleichzeitig mehrerer moralischer Verpflichtungen, die als Ausdruck unterschiedlicher Anerkennungsformen gedacht werden können (S. 12). Es geht bei Honneth, richtig besehen, um Fälle „normativer Überdetermination" (vgl. Vossenkuhl 1997, S. 73ff.), d.h. um Situationen mit unterschiedlichen, aber gleichberechtigten Quellen der Verpflichtung, die nicht gleichzeitig eingelöst werden können (und insofern dilemmatischen Charakter aufweisen mögen). Mit diesen Bestimmungen versucht Honneth plausibel zu machen, daß eine Moral der Anerkennung nicht nur die kantische Perspektive einnehmen kann, sondern auch auf die Tradition der Fürsorgemoral und kommunitaristische Modelle zurückgreifen muß: „in each of the three traditions, one of those moral attitudes is articulated which correspond to the three forms of recognition with which, taken together, we protect our personal integrity as human beings" (1997, S. 12).
Mit der Analyse der intersubjektiven Bedingungen personaler Identität kommt Honneth schließlich zu einem formalen Konzept der Sittlichkeit, d.h. zu einer nach-kantischen Wiederaufwertung der Sittlichkeit, die – z.B. mit Rekurs auf Hegel und die antike Ethik – nun in *formalen* Begriffen bestimmt werden muß (1994, S. 275). Der anerkennungstheoretische Ansatz zeige gewissermaßen, daß die Alternative „Kant oder Aristoteles„ aufgelöst werden könne, wenn Sittlichkeit nun das „Insgesamt an intersubjektiven Bedingungen" meint, die für die „individuelle Selbstverwirklichung" als notwendig vorausgesetzt werden müssen (S. 277). Dazu gehören eben jene Anerkennungserfahrungen, die eine positive Selbstbeziehung überhaupt erst ermöglichen (S. 278). Insofern sei evident – so Honneth mit Rekurs auf Taylor (1992) – daß „negative Freiheit" allein, d.h. die Abwesenheit von externem Zwang, nicht ausreicht, um das Individuum in seiner personalen Integrität zu stützen. Auf der anderen Seite ist auch einsichtig, daß eine Rekonstruktion der (demokratischen) posttraditionalen Sittlichkeit formal sein muß (S. 280ff.; vgl. 4.1.2). Diese überzeugende Sicht entspricht einem Lösungsvorschlag des Problems zwischen Kommunitariern und Liberalen.

Honneths beeindruckender Rekonstruktion des Hegelschen „Theorems" können trotz ihrer evidenten Bedeutung einige Fragezeichen angeschlossen werden, die hier – wenigstens teilweise – angetönt werden sollen.
Zunächst besteht die „Pointe" des Modells ja darin, wie sich Barkhaus (1996) ausdrückt, „die Logik der Entwicklung von Identität über die Dynamik sozialer Konflikte mit der Logik der Entwicklung von Gesellschaft" zu verbinden (S. 236). Es ist jedoch nicht ganz einfach, die Verbindung von identitäts- bzw. bildungstheoretischen, moraltheoretischen und gesellschaftstheoretischen Aspekten zu verstehen und unterscheiden, in denen – und das hat Honneth aufgezeigt – der Anerkennung jeweils eine zentrale

Bedeutung zugeschrieben werden *kann*. Zwar wird deutlich, daß sich soziale Kämpfe *identitäts*theoretisch begründen und überhaupt als *moralisch* motiviert beschreiben lassen, aber es bleibt m.E. unklar, wie weit die Parallelen zwischen gesellschaftlichem Zustand und Identität überhaupt gezogen werden dürfen, und ob solche Parallelen – wenn die beiden Bereiche, Gesellschaft und Identität, in komplexen Lebensverhältnissen als in komplexer Interaktion stehend angesehen werden müssen und nicht als homogene Entitäten verstanden werden können – eindeutiger Art sein können. So *scheinen* die Selbstbeziehungsformen (Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstschätzung) bei Honneth relativ klar konzipier-, definier- und erfassbar, wiewohl faktisch allein schon die Operationalisierung von „Selbstvertrauen" höchst umstritten ist. Dazu kommt, daß z.B. das Vertrauen, welches ein Kleinkind im (vorsprachlichen) ersten Lebensjahr durch die mehr oder weniger starke Symbiose mit seiner Mutter erwirbt, von welcher es geliebt wird, nicht das Gleiche bedeuten kann wie das Selbstvertrauen, welches durch Anerkennungserfahrungen in Freundschafts- oder erotischen Beziehungen gefördert wird. Zumindest wäre es eine kühne Behauptung zu sagen, jede Art von Selbstvertrauen hätte die gleiche Bedeutung (oder leistete den gleichen Beitrag) als Voraussetzung für die nachfolgende Selbstbeziehung der Selbstachtung. Die „Anerkennungsqualität" als „Bindungsqualität" zwischen Kind und Betreuungsperson*en* kann sehr unterschiedlich ausfallen; sie ist eine Eigenschaft der Dyade, nicht des Kindes, und sollte in bezug auf ihre prädiktive Kraft deshalb nicht überschätzen werden, weil es wenig überzeugende Längsschnittstudien dazu gibt (vgl. Reichenbach 1989). Ganz abgesehen davon, sind die Begriffe der „Liebe" oder der „emotionalen Zuwendung" – aus bindungstheoretischer Perspektive betrachtet – in bezug auf ihren potentiellen Beitrag für die Entwicklung von Selbstvertrauen höchst ambivalent, vielmehr kommt es – im Sinne Mary Ainsworths als *der* Pionierin der empirischen Bindungsforschung – auf *faktisches* Betreuungsverhalten wie „Responsivität", „Angemessenheit der Reaktion" u.s.w. an (vgl. ebd.), d.h. Variablen, die Ausdruck von Liebe sein können, aber es durchaus nicht sein müssen. Mit solchen Bemerkungen sei keineswegs behauptet, daß Honneth hier falsch liege, die Bindungsforschung zu keinen relevanten Resultaten geführt hätte oder die Frühkindheit nicht von eminenter Bedeutung sei. Gesagt sei vielmehr, daß sich z.B. die Anerkennungserfahrungen der ersten „Stufe" als wesentlich komplexer und undurchsichtiger entpuppen, wenn ein Blick in die relevante zeitgenössische empirische Forschung geworfen wird. Bowlby und Erikson haben zwar Pionierarbeiten geleistet, aber auch auf den Schultern dieser Riesen wird heute mittlerweile weiter gesehen (und „weiter" heißt hier: die aufkommenden Nebelschwaden werden bemerkt). Aus diesen empirischen Gründen (denn solche nimmt Honneth in Anspruch), die hier nicht ins Uferlose gezogen werden sollen, bleibt aber letztlich unklar, in welchem Sinne die erste „Stufe" der Anerkennung eine Voraussetzung für die zweite Anerkennungsform sein soll.
Der nachfolgende Übergang (zur Selbstschätzung) erscheint ebenfalls problematisch. Doch auch wenn der Aspekt der „Stufe" fallengelassen wird und nur von „Phasen" gesprochen würde, d.h. von einer Abfolge der Anerkennungsformen, ist m.E. empirisch – außer bei einer gravierenden Pathologie – nicht einsichtig, wie Selbstachtung nicht möglich sein soll ohne *großes* Selbstvertrauen. Die Honnethsche Argumentation scheint hier immer auch deshalb Plausibilitätspunkte zu gewinnen, weil die empirisch gedachten Eigenschaften der Selbstbeziehung, die de facto nur als konkrete *Ausprägungen* auf dimensionalen Skalen bzw. vielmehr *mehrdimensionalen* Eigenschaftsska-

len zu verstehen wären, bei Honneth in einem binären Modus gebraucht werden. So mag plausibel erscheinen, daß *ohne* Selbstvertrauen keine Selbstachtung möglich ist, doch was heißt „ohne"? Die empirische Frage ist jedoch: Was ist Selbstvertrauen? Wie ist es festzustellen? Ist es eine generalisierte Eigenschaft oder ist Selbstvertrauen bereichsspezifisch? Wieviel Selbstvertrauen ist nötig, wieviel ist zuviel (z.B. als Kontrollillusion, als narzißtisches Omnipotenzerleben etc.), und jeweils wozu? Hier stellt sich m.E. tatsächlich auch die Frage, wie Honneth sein Modell versteht: empirisch-deskriptiv, normativ-theoretisch, konzeptionell bzw. an welcher Stelle in welchem Sinn? Offenbar versteht Honneth die drei Anerkennungsformen sowohl als Phasen (oder gar Stufen) als auch als Instanzen, was heißen würde, daß die Anerkennungsformen in der Lebensgeschichte eines Menschen in der beschriebenen Reihenfolge bedeutsam werden, es aber dann auch mehr oder weniger permanent bleiben. Wäre dies der Fall, dann ergäben sich Schwierigkeiten, die Aussagen zu den „Voraussetzungen" der Phasenübergänge zu verstehen. Es wären weitere Fragen zu stellen, etwa, ob sich moralische Fragen in der Anerkennungsfrage erschöpfen, ob jeder moralische Kampf, z.B. der Umverteilung von Gütern und Ressourcen, wirklich ein Kampf um Anerkennung ist (vgl. Fraser 1997). Solche Fragen sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, denn trotz kritischen Diskussionspunkten, die m.E. am Honnethschen Modell angebracht werden können, sind die konzeptionellen Gewinne unübersehbar. *Erstens* zeigt Honneth eine Möglichkeit auf, wie die Dichotomien zwischen liberalistischen und kommunitaristischen Positionen auf eine befriedigende Weise entschärft werden können. *Zweitens* steht das sich bildende Individuum als Bedürfniswesen und Vernunftwesen, als affektives und kognitiven Wesen zugleich im Mittelpunkt der Reflexion. *Drittens* erlaubt gerade die intersubjektivitätstheoretische Perspektive, welche die Bedingungen personaler Integrität im Auge hat, wesentliche Hinweise auf ein demokratisches Ethos der Spätmoderne, d.h. demokratische Sittlichkeit, um welche das Denken demokratischer Erziehung und Bildung kaum herumkommt. Es ist für den vorliegenden Kontext m.E. völlig ausreichend, die Relevanz der drei Anerkennungsformen für die Entwicklung der entsprechenden Selbstbeziehungsformen als solche anzuerkennen, ohne die subtileren Annahmen der Entwicklung von einer Form zu anderen zu teilen – Annahmen, die empirisch bestritten werden können bzw. ihren empirischen Gehalt erst beweisen müssen.

Exkurs IV: Hegel, Pestalozzi, Kohlberg – eine Gegenüberstellung

Die Hegelsche Triade von *Liebe*, *Recht* und *Solidarität*, die Honneth in seinem Anerkennungsmodell nutzbar macht bzw. rekonstruiert, steht in auffälliger Parallelität zu einem Denken, welches Pestalozzi in *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (1797/1994) vorlegt, einem seiner zentralen Werke, das eine kritische Auseinandersetzung mit dem Natur- und Gesellschaftsbild Rousseaus und mit der Französischen Revolution darstellt. Der triadische Ansatz, den Pestalozzi dort entwickelt, unterscheidet zwischen einem „*Natur*zustand" einem „*gesellschaftlichen* Zustand" und einem „*sittlichen* Zustand". Diese Zustände werden sowohl als Entwicklungsschritte der Menschheit gesehen als auch als Elemente der Erziehung (des „natürlichen Menschen" über den „gesellschaftlichen" zum „sittlichen Menschen"). Gattung und Individuum werden so verbunden. Das Besondere der

Beziehung dieser drei Zustände liegt darin, daß sie – obwohl sie als Entwicklungszustände begriffen werden – in einem *stetigen* Verhältnis zu einander stehen. Soëtard, der Übersetzer der französischen Ausgabe der *Nachforschungen* spricht sogar von einer Kreisbeziehung der drei Zustände (S. 286). Diese Gleichzeitigkeit ist nicht nur in struktureller Analogie zur Honnethschen Hegel-Lektüre und -interpretation (in Bezug auf die drei Anerkennungsformen) zu sehen. Sie ist vielmehr auch von historischer Bedeutung, weil Pestalozzi hier – so Oelkers (1992) – mit einer zentralen philosophischen Überzeugung bricht und Wahrheit und Recht anhand von drei Kriterien unterteilt, d.h. *plural* denkt: „Es gibt nicht nur *eine* Wahrheit und *ein* Recht, sondern jeweils die tierische, die gesellschaftliche und die sittliche Wahrheit und das tierische, das gesellschaftliche und das sittliche Recht" (S. 36). Natur, Gesellschaft und Sittlichkeit folgen entwicklungsmäßig aufeinander, sind aber immer zugleich präsent, sie sind Phasen *und* Instanzen (S. 37). Dies bedeutet, in den Worten Oelkers: „Auch wer den höchsten Punkt der Sittlichkeit erreicht, hat die Natur in sich und die Gesellschaft um sich herum nicht hinter sich gelassen. Es gibt moralische Sublimation, aber keine Emanzipation von Natur und Gesellschaft und damit auch keine radikale Freiheit, die der sittliche Fortschritt selbst besorgen würde" (ebd.).

Die Vergleichbarkeit der Triaden bei Hegel und Pestalozzi hat auch inhaltliche Gründe. Beide lassen sich als Bildungs- und Identitätskonzeption verstehen. Das Selbst (Ich) „fühlt sich" bei Pestalozzi „auf dreifache Art und Weise", nämlich als „Werk der Natur", als „Werk meines Geschlechts. Als Werk der Welt" und als „Werk meiner Selbst" (1994, S. 152). Als Werk der Natur – als natürliches Selbst – fühlt sich das Individuum berechtigt, seiner Bedürfnisnatur gemäß zu leben, sich der Welt auf egozentrische Weise zu bedienen. Als Werk des Geschlechts – als gesellschaftliches Selbst – fühlt sich das Individuum an (soziale bzw. rechtskräftige) „Verhältnisse und Verträge" gebunden, d.h. intersubjektiv verpflichtet. Als Werk seiner selbst – als sittliches Selbst – fühlt es sich, unabhängig vom Egozentrismus seiner „tierischen Natur" und von den Einschränkungen der „gesellschaftlichen Verhältnisse", in der Lage zu tun, was seiner „Veredelung" dient (vgl. S. 153ff.). Die sittliche Stufe ist im Grunde nicht erziehungsfähig, sie ist, weil die Sittlichkeit „ganz individuell" sei, und „nicht unter zweien" existiere (S. 135), vielmehr ein Zustand der „Selbstversittlichung", d.h. der Bildung. Allerdings ist der so verstandene Selbstbildungsprozeß unabschließbar, weil die (innere) Natur und die (innere) Gesellschaft nie endgültig überschritten werden können. Die paradoxe Formel muß deshalb lauten – um es mit Oelkers pointiert zu sagen -, daß „die sittliche Anstrengung" zugleich „notwendig und erfolglos" ist (a.a.O., S. 40).

Damit ist eine historisch frühe Konzeption des Selbst umrissen, die bemerkenswert ist, weil sie das Selbst – zumindest ansatzweise – als *uneinheitlich* zu denken vermag, deshalb auch als ein unabschließbares und insofern scheiterungsanfälliges Projekt.

Pestalozzis Entwicklungsphasen sind somit im strengen Sinn nicht als „Stufen" zu denken. Dies trifft m.E. auch auf die drei Anerkennungsformen bei Hegel zu, wiewohl sie von Honneth als „Stufentheorie der sozialen Anerkennung" dargestellt werden (a.a.O., S. 40). Der Stufenbegriff muß das Element des endgültigen Überwindens aufweisen, sonst ist er im Grunde fehl am Platz. Dies ist auch für das Honnethsche Modell der Fall, da das Individuum sonst gar nicht in der Lage wäre, in sich einen Konflikt der Anerkennungsformen zu erfahren. Der Vorschlag von Soëtard, sich die drei Zustände des Modells bei Pestalozzi schließlich als „Kreis" vorzustellen, ist vorsichtig

zu unterstützen (wiewohl man sich über diesen Begriff kaum einigen kann). Da Selbstvertrauen keine fixe Größe sein kann, die einmal erworben, nicht mehr zu erschüttern ist, sondern Schaden erleiden kann wie jede psychologisch relevante, intersubjektiv konstituierte Größe, und da das Selbstvertrauen auch erschüttert werden kann, obwohl meine Selbstachtung im Sinne rechtlicher Anerkennung nicht tangiert wird, ist der Stufenbegriff hier nur in einem sehr schwachen Sinne oder besser überhaupt nicht zu gebrauchen. Ein Stufenkonzept erscheint auch dann nicht sinnvoll, wenn empirisch gezeigt werden kann, daß (ein bestimmtes Maß an) Selbstvertrauen (in bezug auf spezifische Bereiche) wirklich eine notwendige Voraussetzung für (eine bestimmte Qualität von) Selbstachtung wäre, und dieselbe für (eine bestimmte Möglichkeiten der) Selbstschätzung. Eine solche Idee scheint entwicklungs- und gesellschaftstheoretisch enorm voraussetzungsreich zu sein, da es Recht ohne Liebe ebenso geben kann wie Solidarität ohne Recht. Kurz: Gesellschaftstheorie kann nur bedingt zugleich auch Entwicklungs- oder Bildungstheorie sein. Das Anerkennungsmodell besticht mit anderen Worten nicht als Stufenmodell, sondern – ganz seinem Anspruch nach – als ein Modell intersubjektivitätstheoretischer Entwicklung der Selbstbeziehung, das die Verknüpfung von drei gesellschaftlich relevanten Anerkennungsformen mit drei bedeutsamen Formen der Selbstbeziehung plausibel machen kann. Die Gleichzeitigkeit der Triade-Aspekte sowohl bei Pestalozzi als auch bei Hegel ändert nichts daran, daß der sittliche Zustand – als „Werk seiner Selbst" (Pestalozzi) oder praktische Selbstschätzung (Hegel bzw. Honneth) – als Bildungs- oder Selbsterziehungsziel verstanden werden kann.

Die Parallelen zu Hegels Anerkennungsmodell sensu Honneth sind nicht ohne Auffälligkeit. Die Liebe als relevante Anerkennungsform der ersten Stufe der Selbstbeziehung – für Selbstvertrauen -, kann als jenes zentrale Moment der Interaktion vorgestellt werden, welches den von Pestalozzi als natürlich beschriebenen Motiven am ehesten Unterstützung zusichert, nämlich „Werk der Natur" sein zu können. Der Naturzustand wird nicht – wie bei Rousseau – als regulativ taugliches Ideal der (inneren) Reinheit vorgestellt. Der nicht-korrupte Naturzustand verschwindet vielmehr jeweils mit dem „ersten Geschrei des Kindes" (S. 101), d.h. er ist ein bloßes Denkprodukt (S. 102). Die Unreinheit und der schnelle Verlust der Unschuld im Naturzustand lassen aber überhaupt erst ein Bewußtsein von Recht und Unrecht möglich werden: „ohne Leiden des Unrechts" kann das „Gefühl des Rechts" nicht entstehen (S. 103). Trotzdem lebt der Mensch im Stadium des Naturzustandes seinen Egozentrismus nicht nur als Egoismus, sondern gewissermaßen im Bewußtsein oder Gefühl, daß es „tierische Rechte" und „tierische Wahrheiten" gibt, die der Anerkennung bedürfen. Diese tauchen – kulturell transformiert – auch im sittlichen Zustand auf, in welchem sich eine Rückbesinnung bzw. Sehnsucht nach einer Reinheit des Naturzustandes als Quelle des Lebens – ganz deutsch-idealistisch – aktualisiert. So gesehen kann auch der sittliche Zustand niemals rein sein: die individuelle Autonomie als reiner Verwirklichung des freien Willens ist wie der unschuldige Selbstbezug natürlicher Freiheit ein unerreichbares Ideal. Die Anerkennung, um die es in der Naturzustandphase geht, ist im Grunde die Anerkennung des anderen als Bedürfniswesen. Sie kann unter realen Bedingungen – der gemäßigten Knappheit von relevanten Lebensgütern und der Möglichkeiten der Bedürfnisstillung – niemals hinreichend erfüllt werden (bei Hegel wie bei Pestalozzi). Der Mensch lebt im Naturzustand nach Pestalozzi deshalb weder glücklich noch gewaltlos (S. 75), wie ihn Rousseau gerne skizzierte. Der Naturzustand ist vielmehr von allem Anfang an korrumpierbar und wird gerade dadurch zur Quelle des Bedürfnisses nach einem Rechtszustand, d.h. nach Regulierung der Bedürfnisbefriedigung zur allgemeinen Sicherung derselben. Der Gesellschaftszustand weist dem Einzelindividuum die Grenzen zu, innerhalb welcher es der Bedürfnisbefriedigung nachgehen kann bzw. „tierische Natur" sein darf, aber auch die Pflichten, die es zu erfüllen hat, damit die Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten der anderen gesichert sind. Das gesellschaftliche Selbst wird bei Pestalozzi im Unterschied zu Hegel insofern negativer konnotiert, als sich der Mensch im Rechtszustand primär in einem Netz von Abhängigkeiten vorfindet und seine natürlichen Rechte beschnitten sieht. Das Selbst unterwirft sich dem „Gesellschaftsvertrag" und hat zu gehorchen. Pestalozzi lokalisiert diese Phase *ontogenetisch* in der „Lehrzeit" des jungen Menschen (a.a.O., S. 136ff.). Die Beziehungsform, um welches es hier geht, ist jene des Gehorchens. Die Hoffnung (des Lehrlings) auf eine glückliche Zukunft, die Aussichten auf das, was man aus sich machen wird, machen diese Phase erträglich. Sie sind der Ersatz für die auf der höheren Stufe wiederzuerlangenden Freiheit mit einem entsprechenden Rechtsbewußtsein (S. 136). Die Argumentation Pestalozzis vollzieht sich am Beispiel der Beziehung zwischen Lehrling und Meister. Man kann kaum anders, als damit zugleich an Hegels „Herrschaft und Knechtschaft"-Kapitel in der *Phänomenologie des Geistes* (1807/1986) zu denken (vgl. 1.3.1), in welchem Hegel den Anerkennungsgedanken expliziert: Pestalozzis Lehrling entspricht Hegels Knecht. Beide drängen letztlich darauf, ihr Knechtsein bzw. Lehrlingsein, d.h. die asymmetrische Beziehungsform, in welcher sie leben, zu überwinden. Das Hineinwachsen in den gesellschaftlichen Zustand ist so am Ende mit dem „symmetrischen" Resultat verbunden, als Rechtssubjekt geachtet zu werden. Das Anerkennungsobjekt ist nun nicht mehr das *Individuum* mit seinen konkreten Bedürfnissen (natürliches Selbst), sondern die formell autonome *Person* (gesellschaftliches Selbst), um es im Vokabular der Honnethschen Hegelinterpretation zu sagen (1994, S. 46). Der „Gewinn" dieses Zustandes, die rechtliche Anerkennungsform, wird bei Pestalozzi m.E. nicht thematisiert, aber der Gesellschaftszustand kann innerhalb des Modells von Pestalozzi als Anerkennung des Menschen als *berechtigtem* Bedürfniswesen interpretiert werden. Es geht weniger um die Legitimität konkreter Bedürfnisse und ihrer Befriedigung als um die Einsicht, daß aus dem Faktum des Menschen als Bedürfniswesen – als tierischem Wesen – auch der Gesellschaft und dem Staat Verpflichtungen erwachsen, den Einzelmenschen vor seinesgleichen zu schützen; dies geschieht eben dadurch, daß dieser – wie alle anderen – partiellen Freiheitsverzicht in Kauf nimmt. Die Bereitschaft, „sich wechselseitig als zugleich aufeinander angewiesene und doch auch vollständig individuierte Personen anzuerkennen", entsteht allerdings erst, wenn die „natürliche Sittlichkeit" zerbricht (Honneth, a.a.O., S. 43).

Nun kann man nach Pestalozzi auch ohne den sittlichen Zustand leben – im Naturzustand oder im Gesellschaftszustand – aber der Wunsch, sich zu „veredeln", d.h. Werk seiner selbst zu werden, läßt sich nicht (mehr) aus der Welt bringen (vgl. a.a.O., S. 139-49; auch Oelkers, a.a.O., S. 38). Es geht um den Wunsch, individuiertes Subjekt zu sein, d.h. über den Gesellschaftszustand hinaus als Individuum mit besonderen Eigenschaften oder Leistungen Anerkennung zu finden, die sich – bei Pestalozzi wie bei Hegel – nur in bezug auf einen bestimmten Werthorizont verstehen läßt, und mit Begriffen wie Ehre oder Würde konnotiert wird. Der Organisator der Entwicklung ist der *moralisch motivierte Kampf*; bei Hegel primär in seiner intersubjektiven Gestalt expliziert, bei Pestalozzi eher innerpsychisch gedacht. Honneths Anerkennungsmodell ist der Versuch, die intersubjektive mit der innerpsychischen Komponente dieses Kamp-

fes zu verbinden. Es gehört zu Honneths Verdienst, den „Motor" des Kampfes überzeugend expliziert zu haben: die Erfahrung von fehlender Anerkennung bzw. von Mißachtung.

Das mehrmals erwähnte Stufenkonzept der moralischen Entwicklung von Kohlberg (1981, 1984) kann mit den vorliegenden Erläuterungen in eine aufschlußreiche Verbindung gebracht werden, weil es eine weitere Dreiteilung postuliert, die überraschende Parallelen mit den Modellen sensu Hegel bzw. Pestalozzi aufweist. Gemeint ist die Unterteilung in präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Kompetenzen des moralischen Urteilens (vgl. 3.2.2, 6.1.2 & Exkurs II). Diese Unterteilung entspricht in einigen Belangen der beiden Triaden Natur-Gesellschaft-Sittlichkeit (Pestalozzi) bzw. Liebe-Recht-Solidarität (Hegel), beansprucht Geltung jedoch nur im ontogenetischen Bereich, für welchen allerdings „harte" Stufen postuliert werden. Die moralischen Urteilskompetenzen werden in ihrer Entwicklung als irreversibel gedacht. Wer das präkonventionelle Denken einmal übersteigt, läßt es von nun an für immer hinter sich, wer die Gruppenmoral (Stufe 3) bzw. die Gesetzesorientierung (Stufe 4) – als die Entwicklungsstufen der konventionellen Ebene – überwunden hat und postkonventionelle Urteilskompetenzen erwirbt, für den wird die Gruppe oder das Gesetz in entscheidenden Situationen nicht mehr das ausschlaggebende *Argumentations*kriterium sein, sondern vielmehr eine Perspektive, die sich an universellen Prinzipien der Moral orientiert. Eine höhere Stufe ist eine differenziertere Stufe, weil sie die vorausgehenden Stufen zwar in sich trägt, aber eben durch weitere Perspektiven – transformativ – ergänzt hat. Interessant ist dieses – hier mehrmals kritisch betrachtete Modell – in Konfrontation mit Pestalozzis Idee mehrerer Wahrheiten und Rechte und Honneths Rekonstruktion der Hegelschen Anerkennungsformen.
Auf der Oberfläche sind die Gemeinsamkeiten evident: Die mittlere Komponente der drei Triaden beinhaltet jeweils die Fokussierung auf die *gesellschaftliche* Formierung des Individuums im Hinblick auf die sozio-moralische Bedeutung von Vertrag (Pestalozzi), Recht (Hegel) bzw. Gesetz (Kohlberg). Diese Phase oder Ebene kann mit den Begriffen wie sekundäre Sozialisation oder Enkulturation belegt werden, die korrespondierende Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben bestehen darin, sich die „Konventionen", die „Sitten", die „Gesetze" als Verpflichtungsaspekte der Interaktion zu eigen zu machen. Der erste Triaden-Aspekt wird bei allen drei Modellen in „vorgesellschaftlichen" gedachten affektiven und kognitiven Bezügen primärer Sozialisation gesehen. Es geht um die Bedürfnisse, das Denken bzw. Handeln des gesellschaftlich scheinbar noch wenig „bearbeiteten" Individuums, welches gewissermaßen der Natur noch näher steht als der Kultur. Der dritte Aspekte der drei Triaden wird jeweils als ein Überschreiten des bloß Gesellschaftlichen vorgestellt in die Sphäre des Sittlichen bzw. Moralischen im engeren Sinn, d.h. im Sinne moralischer Autonomie bzw. Individuation.
Unter dieser Oberfläche sind die Unterschiede nicht zu übersehen. Was an Hegel „kantisch" ist, nämlich die Moral wechselseitiger Achtung, wird bei ihm auf der mittleren „Stufe" expliziert, der Ebene des *Rechts*. Das Individuum erfährt bei der Übernahme der Regeln eines Gemeinwesens nicht nur, welche Verpflichtungen es hat; „es erwirbt auch darüber hinaus ein Wissen um die Rechte, die ihm in der Weise zustehen, daß es auf die Respektierung bestimmter seiner Forderungen legitimerweise rechnen darf: Rechte sind gewissermaßen die individuellen Ansprüche, von denen ich sicher

sein kann, daß der generalisierte Andere sie erfüllen wird", schreibt Honneth (1994, S. 126) mit Referenz auf Mead, der die Bedeutung der Anerkennung als Rechtsperson hervorhebt. Der Kampf um Ehre bzw. die Anerkennungsweise der sozialen Wertschätzung ist nicht in der gleichen Weise universalisierbar bzw. als Verpflichtung zu denken wie die Anerkennungsform bzw. -stufe des Rechts, sondern stehen im Dienste gelingender Identität, dem ethischen Selbst bzw. dem guten Leben. Mit Hegel darf die Moral der wechselseitigen Achtung als Voraussetzung für sittliche Selbstverwirklichung gesehen werden (vgl. 5.3). Kohlberg lokalisiert die Moral der wechselseitigen Achtung im Unterschied dazu auf der postkonventionellen Ebene, weil er sie als eine *kognitive* Kompetenz, nicht als ein *intersubjektives* Anerkennungsverhältnis begreift. Die „kantische" Stufe als höchster Stufe der Entwicklung kann insofern nur eine „monologische" Stufe sein, als die moralische Entwicklung der *kognitive* Kompetenz nur im Einzelindividuum vermutet werden kann. Kurz: Eine *kognitive* Theorie moralischer Entwicklung kann nur begrenzt intersubjektiv konzipiert sein. Umgekehrt kann ein anerkennungstheoretisches Modell moralischer Entwicklung nur in einem sehr wagen Sinn von individuellen Kompetenzen sprechen. Es muß vielmehr die prinzipielle Fragilität der Anerkennungsverhältnisse berücksichtigen. Diese Fragilität ist auch der Grund, warum Honneth (1997) überhaupt von einem Konflikt auch *zwischen* den Anerkennungsformen sprechen kann und muß (und nicht nur zwischen Subjekten um Anerkennung). Kohlbergs stufengebundenes Moralsubjekt kann den Konflikt zwischen den Stufen zwar auch erfahren, ja muß ihn sogar erfahren, aber nur im Hinblick auf seine Transformation und Entwicklung auf eine höhere Stufe. Die Desäquilibration wird quasi entwicklungstheoretisch vereinnahmt, sie muß einen entwicklungstheoretischen Sinn haben, weil die Richtung der Entwicklung diesem Denken klar ist.
Noch deutlicher als bei Hegel kommt die tendenzielle Unklarheit der Entwicklungsrichtung bei Pestalozzi zum Ausdruck: die tierischen Rechte und Wahrheiten melden sich immer wieder, sie können nicht definitiv überwunden werden, an ihrem Wirksamsein kann sich die sittliche Kompetenz, besser: die sittliche Anstrengung, überhaupt erst bemessen. Hier gibt es nichts, das einmal erworben, nicht mehr verloren gehen kann, denn auch sittliche Identität – wiewohl ein „unveränderliches Werk" (S. 152) – muß immer wieder errungen werden, quasi gegen die „korrupte" Gesellschaft um mich herum und gegen den „Urwald in mir", die selber Teil des Selbst sind und ohne die sich Sittlichkeit – *als* „Werk meiner Selbst" gar nicht beweisen, d.h. nicht kennen und anerkennen könnte. Pestalozzi kann das „tierische", d.h. das „natürliche" Selbst so weder – wie Rousseau – ins metaphysisch Gute verklären noch – wie die „schwarze Pädagogik" – verteufeln. *„Ich fühle mich also auf eine dreifache Art in der Welt"* (Pestalozzi, a.a.O., S. 152; kursiv, R.R.) – das ist in der Tat als eine frühe Akzeptanz der pluralen Verhaßtheit der Selbst und der Anerkennung mehrerer Wahrheiten, die miteinander in Konflikt geraten können, zu interpretieren. Der moralische Konflikt, das zeigt sich hier, ist niemals rein kognitiv und kann nicht immer durch eine Zunahme an argumentativer Differenziertheit gelöst werden. Das Selbst muß sich auch in seiner „veredelten" Form immer neu mit seiner „tierischen Natur" befassen (S. 155), die „Naturstufe", die Vorkonvention bleibt.
Wird moralische Autonomie wie bei Kohlberg als faktische kognitive Kompetenz des Individuums verstanden und nicht als eine intersubjektive (kontrafaktische) Unterstellung, die sich im Rechtsverhältnis ausdrückt, können über sie hinaus kaum Vorstellungen demokratischer Sittlichkeit entwickelt werden. Die höchsten Stufen bei Pestalozzi

und Hegel nehmen entscheidend weniger die Gestalt der Abgeschlossenheit an als es bei Kohlberg auf der Ebene der postkonventionellen Kompetenzen der Fall zu sein scheint. *Post*konventionalität suggeriert das starke Einzelindividuum, das sich kraft seiner moralischen Autonomie in einsamer Kritik über Sitte und Konvention erheben kann. Im Unterschied dazu ist Hegels oberste Stufe immer noch intersubjektiv angelegt, es geht um die soziale Anerkennung des Beitrages, den ein Individuum für das Gemeinweisen (im weitesten Sinne) leistet. Die soziale Wertschätzung – als höchste Form der Sittlichkeit – ist nicht *Post*konvention, sondern die Beurteilung je *eigener Partikularität* des Lebens *in, mit* und *für* Konvention. Bei Pestalozzi wird die sittliche Stufe als höchste Form der *Individuation* („unvergleichlich Eigenes") vorgestellt, nicht aber als Verschmelzung, Auflösung des Eigenen mit einem Universellen bzw. moralisch Allgemeinem oder als Anerkennung des einen obersten Moralprinzips. Zwar wird diese Stufe – religiös gewendet – auch als die Berechtigung und Verpflichtung zugleich beschrieben, „zu tun, was mich heiligt und meine Umgebung segnet", aber um eine „reine Sittlichkeit" kann es dennoch nicht gegen, denn diese „streitet gegen die Wahrheit meiner Natur, in welcher die tierischen, die gesellschaftlichen und die sittlichen Kräfte nicht getrennt, sondern innigst mit einander verwoben erscheinen" (a.a.O., S. 139).

Diese kurze Gegenüberstellung der drei triadischen Konzepte, die bei allen drei Autoren als Modelle moralischer Entwicklung betrachtet werden können, zeigt m.E. *erstens*, daß moralische Entwicklung – auch bei so unterschiedlichen Autoren wie den hier diskutierten – modern in bezug auf einen *Gesellschafts*zustand bzw. einem *Rechts*zustand gedacht wird, welcher *zweitens* im Zuge moralischer Höherentwicklung des Individuums – aber auch der Gattung – überschritten wird und *drittens* sowohl in Begriffen der Autonomie des Individuums (Kohlberg) als auch Begriffen substantieller Sittlichkeit (Pestalozzi) bzw. demokratischer Sittlichkeit (Hegel-Rekonstruktion von Honneth) beschrieben werden kann. Moralische Entwicklung ist ohne Fokus auf faktische Kompetenzen individueller Autonomie auch modern zu denken möglich. Dies zeigt Honneth mit seinem in nachmetaphysischen Begriffen rekonstruierten Modell Hegels. Die Unterstellung *rechtlicher* Autonomie ist die wesentliche Grundlage „demokratischer Sittlichkeit", nicht postkonventionelle Kompetenzen des moralischen Urteilens bzw. die faktische Partizipation an einer universellen Argumentationsvernunft. Mit dem Modell Hegels, aber auch schon jenem von Pestalozzi, haben wir darüber hinaus Repräsentationen davon, wie moralische Entwicklung als *Höher*entwicklung gedacht werden kann, ohne mit der Behauptung auftreten zu müssen, eine neu erreichte Stufe sei gegenüber der hinter sich gelassenen Stufe eine irreversible Überwindung. Wird Moral nicht *allein* in Begriffen kognitiver Kompetenz bestimmt – was innerhalb des „Anerkennungstheorems" sowie völlig unmöglich wäre -, sondern entgegen einer strikten psychologischen Dreiteilung von Kognition, Emotion und Handeln (Bruner spricht von „tripartism" 1986, S. 61) als ein nur analytisch auseinanderzudividierendes Konglomerat aus Gefühlen als Wert- und Weltbezügen (vgl. 1.3.1), Vorstellungen des Richtigen und Guten und korrespondierender Handlungen akzeptiert (vgl. 5.2.2), dann kann sie tatsächlich in Bezügen zum Selbst bzw. zu „Identität" diskutiert werden

6.3.2 Moralische Kommunikation und die Entwicklung des Selbst

In seiner *Pädagogischen Ethik* spricht Oelkers (1992) von Erziehung als „moralischer Kommunikation" und meint damit den Versuch, „Kinder mit den Schwierigkeiten der Moral bekannt zu machen, ohne deren Einsicht 'Sinn' weder ein Problem noch eine Möglichkeit des Lebens wäre" (S. 17). Psychologisch könne der Aufbau der moralischen Welt des Kind zwar als selbständig beschrieben werden, pädagogisch komme es aber darauf an, „Moral als Anspruch und System so zu präsentieren, daß sie *lernbar* ist" (S. 18). Moralische Kommunikation wird mit drei Kriterien als *pädagogisches* Mittel vorgestellt, „durch das Thema (Moral), die Absicht (Verbesserung) und den Konnex zum Handeln (Erziehung)" (S. 24, Anmerkung 8). Allerdings sei moralische Kommunikation damit nicht als „Beförderungsmittel" von Moral zu verstehen, überhaupt ohne „Einwirkungsphantasie" und ebenfalls nicht auf verbale Kommunikationen beschränkt (ebd.). Entscheidend ist an dieser Stelle nicht Oelkers' These, daß Moral und nur Moral das Thema der Erziehung ist bzw. daß Erziehung das Medium der Moral ist (S. 21; vgl. Kp. 8), sondern vielmehr, daß Oelkers Begriff der moralischen Kommunikation, wiewohl pädagogisch gedacht, mit dem Anerkennungsmodell von Honneth in ein interessantes Spannungsverhältnis gesetzt werden kann.
Der Kampf um Anerkennung und moralische Kommunikation in dem genannten Sinne setzen nämlich erstens beide *Intersubjektivität*, d.h. Handlungsmöglichkeit auf beiden (bzw. allen) Seiten, und zweitens *Asymmetrie* – zumindest nicht *vollständige* Symmetrie – voraus. Der Unterschied liegt zunächst einmal darin, daß der Kampf um Anerkennung – *gewissermaßen* – „von unten" geführt wird, moralische Kommunikation sich aber – *gewissermaßen* – „von oben" aufdrängt. Im einen Fall konstituiert sich das moralische Subjekt selbst, indem es moralische Ansprüche geltend macht, d.h. Freiheit praktiziert, im anderen soll es von außen durch die Thematisierung moralischer Geltungsansprüche zum moralischen Subjekt geformt werden. Asymmetrie ist nicht nur der Grund des moralischen Kampfes, sondern zugleich auch die Möglichkeitsbedingung moralischer Entwicklung und Erziehung als moralischer Kommunikation. In beiden Fällen geht es um Anerkennung: um die Anerkennung der *eigenen* Person, also um die Anerkennung, um welche *ego* selber kämpft, oder aber um die Anerkennung *anderer* Personen, d.h. um die Anerkennung von Geltungsansprüchen, die *alter* erheben kann (oder erhebt) und *ego* zugemutet werden sollen. Das Selbst entwickelt sich in diesem Sinn durch zwei Formen der Erfahrung von erhobenen Anerkennungsansprüchen: Anerkennung als vom Selbst formuliertes Bedürfnis, Recht bzw. geäußerten Wunsch auf der einen Seite oder aber, auf der anderen Seite, Anerkennung als eine Zumutung *gegenüber* dem Selbst, formulierte (bzw. formulierbare) Bedürfnisse, Rechte bzw. Wünsche anderer nicht nur zu akzeptieren, sondern für berechtigt zu halten. Erziehung beinhaltet – als moralische Kommunikation – immer Aufoktroyierungsversuche, „Angriffe" (wie ein Buchtitel von Friedrich Thiemann [1993] lautet), auch wenn der sie begleitende Paternalismus subtil ist. Das ist auch der Grund, warum freiwillig niemand erzogen werden will. Wäre Erziehung in ihrem Kern keine Zumutung, würde auch die Bedeutung einer pädagogischen Ethik bzw. pädagogischer Verantwortung weitgehend entfallen. Erziehungsintentionen müßten ihre Legitimität dann nicht begründen.
Spätestens unter modernen Bedingungen kann sich Erziehung jedoch nicht mehr mit Rekurs auf moralische (oder religiöse) *Gewißheiten* legitimieren. Ihre prinzipielle Le-

gitimationsproblematik verschärft sich auch damit, daß der Zusammenhang zwischen (guter) Intention und Wirkung weder in einfachen noch komplexen Kausalitätsketten beschrieben werden kann, gerade weil (*moralische*) Erziehung ein inter*subjektives* Geschehen ist. Zwischen *erwarteter* Wirkung, welche für die Legitimation der erzieherischen Intention bedeutsam ist, und *tatsächlicher* Wirkung – wenn moralische *Ein-Wirkungen* als „Tatsachen" überhaupt beschrieben werden können – besteht deshalb immer eine Kluft. Wäre diese Kluft nicht prinzipieller Art, gäbe es keinen Grund, Erziehung als intersubjektives Geschehen zu betrachten; sie wäre höchstens Verhaltensmodifikation und bezöge sich nicht auf das moralische Subjekt, sondern auf den sich prosozial verhaltenden Organismus.

Im Zusammenhang mit dem Anerkennungsmodell nach Honneth kann moralische Kommunikation im Sinne Oelkers jedoch als die Intention gefaßt werden, die *Anerkennung von Anerkennungsansprüchen* zu „stimulieren". Die Legitimität moralischer Kommunikationen hätte ihre Quelle darin, daß sie sich auf die Anerkennungsverhältnisse beziehen, d.h. auf den modern zwingenden Charakter zu symmetrischer Interaktion und Kommunikation. Die Anerkennung von Anerkennungsansprüchen ist hier nicht als eine Anerkennung zweiter Stufe gedacht, sondern widerspiegelt, daß die Erziehenden die zu Erziehenden „dahin bringen wollen", die Symmetriegebote der Anerkennungsverhältnisse zu übernehmen. Dies kann erzieherisches Handeln nicht allein: Kinder (aber auch Jugendliche und Erwachsene) können nicht wirklich zum Rollentausch gezwungen werden. Die virtuelle Perspektivenübernahme mag zwar kognitiv – als Gedankenexperiment – gelingen, doch die Anerkennung des Anerkennungsanspruches des Anderen wird durch diese kognitiven Übungen höchstens stimuliert, niemals garantiert. Sie benötigt vielmehr auch ein Entgegenkommen der *Selbstbeziehung*, eine Aktualisierung *eigener* Anerkennungserfahrungen, d.h. ein – vielleicht noch so diffuses – Erinnern von Erfahrungen der Demütigung, der Mißachtung, der Bedrohung. Doch auch dieses „Entgegenkommen der Selbstbeziehung", welches man mit der Dimension der Empathie in Verbindung bringen kann, ist kein Garant dafür, daß die moralischen Ansprüche der anderen, welche diese selber äußern mögen oder von Drittpersonen stellvertretend geäußert werden, oder aber, die nicht geäußert werden, aber erkannt oder unterstellt werden können, Anerkennung finden. Die „Psychologie" der Anerkennung ist, wie mit Taylor gesehen werden konnte (vgl. 5.1.2.2 & 5.2), wesentlich komplexer, weil ein *situiertes* Selbst die Anerkennungsleistung vollbringt und nicht ein epistemisches Subjekt. Die gemeinsame Intuition der Moralen wechselseitiger Achtung, wonach symmetrische Beziehungen leichter zu rechtfertigen sind als asymmetrische, stellt nämlich kognitiv keine sehr herausragende Leistung dar. Sie wird – als einfacher Modus der Reziprozität bzw. unbedingt gültigen allgemeinen Regeln – auch von kleinen Kindern schon verstanden[244]. Im je spezifischen *Kontext* hingegen, in welchem das Individuum steckt, erfordert sie auch von Erwachsenen mitunter ein enormes Maß an Selbstüberwindung und Reflexion. Dies ist m.E. so evident, daß man sich schämt, es betonen zu müssen. *Anerkennung ist kein theoretisches, sondern ein ur-praktisches Problem.* Im Grunde erfordert sie im konkreten Kontext – um hier zu übertreiben – kleinere oder größere „Horizontverschmelzungen"; diese müssen je neu vollzogen werden und aktivieren ein transformatives Potential des Selbst, welches beunruhigt. Dies ist etwa im Bereich der interkulturellen Kommunikation besonders einsichtig

[244] Vgl. Nucci (1981); Nucci & Turiel (1978); Tisak & Turiel (1984); Turiel (1983).

(vgl. Schäfer 1998). Anerkennung, um es nochmals anders und im Sinne Taylors zu sagen, muß „verdient" bzw. „geleistet" werden. Symmetrie (Gleichberechtigung / Gleichwertigkeit) ist die modern geforderte Ausgangshypothese, die Anerkennungswürdigkeit muß sich aber erweisen. Aus diesem Grund kann moralische Zustimmung aus dem kognitiven Blickwinkel allein kaum adäquat verstanden werden, und aus diesem Grund wird moralische Kommunikation in ihrer Wirkung überschätzt.

Die Metaphern eines Kampfes um Anerkennung, aber auch eines „Kampfes um Anerkennung von verallgemeinerbaren Anerkennungsansprüchen" (Erziehung), ermöglichen es bis zu einem bestimmten Punkt, der Frage nach der Autonomie als pädagogisch interessierender Kompetenz des Individuums, d.h. als Ziel der Entwicklung und Erziehung, auszuweichen. Um es nochmals zu sagen: im Anerkennungsmodell geht es im Grunde nicht um Autonomie als Kompetenz, sondern um die Anerkennung des autonomen Andern, also um *unterstellte* Autonomie. Man kann auch sagen, es geht um die Autonomie im *ursprünglichen*, nämlich *rechtlichen* Sinn. Dem Kompetenzpostulat auszuweichen erscheint also zumindest vorübergehend sinnvoll. Wird das Anerkennungstheorem auf moralische Erziehung bezogen, erübrigt sich das „Herbartsche Problem" (vgl. Herzog 1991, S. 28ff.) in gewissem Sinne, welches darin besteht, daß sich mit der Annahme der Erziehung als verhaltensdeterminierend die Kategorie der Freiheit erübrige, umgekehrt aber die Annahme der Freiheit des Menschen die Erziehung desselben verunmögliche (S. 28). Die Frage ist dann auch nicht, wie ich die Freiheit bei dem Zwange kultiviere, um hier Kant (1803/1984) zu paraphrasieren, weil es um *die* Freiheit als einem permanenten Besitz oder als einer Eigenschaft des Individuums nicht gehen kann.

Streng genommen reicht der Rekurs auf das Anerkennungsmodell freilich nicht aus, es braucht zusätzlich eine Explikation eines anderen Verständnisses von Freiheit und den Nachweis, daß die Kategorie der Anerkennung nicht ein Freiheitsverständnis zur Voraussetzung hat, welchem Freiheit allein als „postkonventionelle Autonomie" gilt. Ein Freiheitsverständnis, wie es mit Fink (2.3.2), teilweise auch mit Touraine (1.2.4) und Arendt (4.2.1) expliziert worden ist, erscheint für den hier vorliegenden Zweck auszureichen. Der Begriff der Freiheit wird bei diesen Autoren nur wenig „moralisiert"; gemeinsam ist jedoch, daß Freiheit als eine konkrete *Praxis*, ja, als allein in ihrem Gebrauch existent, gedeutet wird und nicht als übersituationale und stabile Kompetenz oder Eigenschaft des Individuums (oder Subjekts). Als menschliche Praxis kann sie so viele Formen annehmen, daß sie nicht mit einem, schon gar nicht spezifisch kantischen Verständnis, umfassend beschrieben wird. Die Formen der Freiheit können „kultiviert" werden und Kultivation ist auch Zwang, aber dies ist nur Widerspruch, wenn ein rigides Freiheitsverständnis präferiert wird, das sich durch den binären Modus (frei vs. unfrei) auszeichnet. Doch jede erziehende Person erfährt den spezifischen Freiheitsgebrauch des Kindes; denselben als defizitär, unterentwickelt oder „ungehobelt" zu interpretieren, die eigene Erzieherfreiheit aber als wirklicher, wahrer, tiefer oder moralisch entwickelt zu bezeichnen, mag eine für ein bestimmtes Erziehungsdenken, nämlich eines, das glaubt, den wahren Sinn der Selbstbestimmung zu kennen, nützliche Ansicht sei. Nötig ist sie aber nicht. Diese Überlegungen sind nicht von der antipädagogischen Ideologie geprägt, welche die Freiheiten des Kindes als sakrosankt verklärt, sondern vielmehr von der Auffassung, daß Erziehung, gerade weil sie auf das moralische Subjekt abzielen will, ein *konfrontatives* Geschehen zwischen Freiheiten ist (vgl. 8.2.1.2). Es gehört hingegen zur Freiheit des Kindes oder Jugendlichen, gegen die Freiheitsvor-

stellungen der Erziehungsperson zu opponieren. Auch dies ist moralische Kommunikation, nämlich „Negotiation“[245]. Ist es denn wahr, daß Erziehungstheorie die Gewißheit in Anspruch nehmen muß, zu wissen, was die richtige Form der Freiheit ist, auf die hin erzogen werden soll und welche Erziehung überhaupt legitimiere? Dies soll weiter unten verneinend diskutiert werden. Hier soll der Hinweis genügen, daß der Kampf um Anerkennung selber als *Freiheitspraxis* gedeutet werden kann, ebenso der Kampf um Anerkennung der Anerkennungsansprüche der anderen. Beide „Kampfarten“, die ja – wie gezeigt werden soll – als aufeinander bezogen gedacht werden müssen, sind gerade deshalb Freiheitspraxis, weil sie *nicht souverän* geführt werden können (um hier auf die Gegenüberstellung von Souveränität und Freiheit bei Arendt zurückzukommen): die erziehende Person ist nicht souverän, weil sie Erziehungshandlungen nicht als zielsichere Technologien einsetzen kann, weil sie weiß, daß der „Zögling“ über Möglichkeiten verfügt, Freiheit zu praktizieren. Das Kind aber ist ebenso wenig souverän, vielmehr muß es um seine Souveränität immer wieder ankämpfen. Die hier stark beanspruchte Kampfmetapher mag irritieren, verwiesen sei mit diesem dramaturgisch vielleicht überzogenen Vokabular darauf, daß sich das Subjekt *nur* gegen Widerstand konstituiert. Dies gilt nicht nur für Hegels Knecht und Pestalozzis Lehrling, sondern für alle „Zöglinge“, die sich als bloßes Erziehungsobjekt nicht genügen.

Nun zur Frage nach der Beziehung von Anerkennung und Freiheit. Die Behauptung zielt, wie erwähnt, dahin, daß ein spezifisch kantisches Freiheitsverständnis auch für das auf den Erziehungsbereich übertragene Anerkennungsmodell nicht notwendig ist. Diese Behauptung ist m.E. deshalb recht einsichtig zu machen, weil Honneth mit seinem Modell, welches als Entwicklungsmodell verstanden werden kann, insbesondere die Selbstbeziehungen fokussiert: weder die Anerkennungsform der Liebe noch diejenige des Rechts, aber auch nicht diejenige der Solidarität bedingt einen starken Begriff von Vernunftfreiheit. Für die Erklärung oder das Verständnis der ersten Stufe ist ein Begriff einer selbstgesetzgebenden Vernunft ganz offensichtlich nicht von Nöten. Für die zweite Stufe ist er deshalb nicht nötig, weil es hier um rechtliche oder politische, also zugeschriebene Autonomie geht. Die Anerkennung bezieht sich nicht darauf, daß ich autonom *bin*, sondern darauf, daß ich als autonom *auftreten* (bzw. *gelten*) darf. Diesem himmelweiten Unterschied tragen demokratische Lebens- und Staatsformen immer Rechnung[246]. Das Recht auf Anhörung meiner Stimme kann ich *prinzipiell* geltend machen, selbst dann, wenn ich quasi die Inkompetenz in Person bin und alle anderen dies genau wissen. Um geliebt zu werden oder als Rechtssubjekt Achtung zu verdienen, muß ich in keiner Weise autonom (in einem starken Sinne) sein. Auch für die soziale Wertschätzung, also die dritte Anerkennungsstufe trifft dies zu, obwohl ich hier aufgrund meines Beweises, daß ich autonom sein kann, u.U. besondere Wertschätzung verdiene. Dies ist aber keinesfalls zwingend. Diese Sicht drängt sich auch kantisch regelrecht auf. Nur ich selber kann – wenn überhaupt – über die Willensbestimmungen meines Handelns Bescheid wissen, meine moralische Freiheit kann von „außen“ nicht beurteilt werden (Kant, 1785/1981). Ein intersubjektives Konzept wie dasjenige des *moralisch* motivierten Kampfes um Anerkennung kann Autonomie –

[245] Vgl. Oelkers, a.a.O., S. 114-137, der die Idee einer ‘Erziehung als Negotiation’ kritisch diskutiert, ein Konzept, auf welches unter Punkt 8.1 zurückgekommen werden wird.

[246] So gilt meine Stimme etwa bei einer Abstimmung unabhängig davon genau gleich viel, ob ich nun erwiesenermaßen Experte bezüglich der Abstimmungsvorlage bin oder davon nicht im geringsten etwas verstehe.

sofern es plausibel sein will – deshalb vorzüglich im rechtlich-politischen Sinne verstehen. Es kommt hinzu, daß Autonomie als moralische Selbstbeschreibung des Menschen kein empirischer Begriff ist. Im Gegensatz dazu ist die Frage, ob die rechtlichen und politischen Verhältnisse wirksame Autonomieunterstellungen widerspiegeln, empirisch zugänglich. Aus diesen Gründen ist nicht einzusehen, wieso das Denken um moralische Erziehung den Autonomiebegriff als Kompetenz des Individuums so stark machen zu müssen glaubt, insbesondere dann nicht, wenn Erziehung – ganz im Sinne moralischer Kommunikation – als intersubjektives Geschehen begreifen will. Damit Menschen Verantwortung für ihre Taten übernehmen, müssen sie sich die Selbstbeschreibung aneignen, autonom zu sein; sie müssen nicht faktisch autonom sein. Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen ist auch „bloß“ eine Praxis der Freiheit, die als solche eben nicht erzwungen werden kann. Die Bereitschaft, es zu tun, hängt vom Erwerb von Vokabularien ab, mit denen sich Frage beantworten lassen, welche die Art von Person betreffen, die man sein will. Die Verantwortungsbereitschaft ist so sozial konstruiert ist, biographisch abhängig von individuellen Anerkennungserfahrungen und gesellschaftlich von den realen Anerkennungsverhältnissen.

Insofern Erziehung als moralische Kommunikation Anerkennungserfahrungen, Anerkennungsverhältnisse und Anerkennungsansprüche thematisiert, darf vermutet werden, daß sich das Selbst zu bedeutsamen Teilen an eben diesen Thematisierungen entwikkelt. Daß es sich gemäß oder entlang einer Entwicklungs*logik* entwickeln würde, an deren vermeintlichen Ende ein „überindividuelles“ oder „universelles“ Selbst steht (vgl. 6.1.2.3), bleibt hingegen schon deshalb eine unnötig starke Behauptung, weil ein derart dekontextualisiertes Selbst eine Chimäre ist.

7. Das Bildungs- und Erziehungssubjekt

„Wo immer Pluralität ins Spiel kommt,
ist Souveränität nur in der Einbildung möglich,
und der Preis für sie ist die Wirklichkeit selbst".
Hannah Arendt (1958/1996, S. 299).

„Das Bewußtsein, für das nicht die glückliche Erfahrung
des integeren Lebens kennzeichnend ist, sondern die des
Mißlingens, des immer wieder von neuem erlittenen
Zusammenbruchs der Entwürfe und Absichten,
hat selten Gelegenheit gehabt, sich als Philosophie
auszusprechen"
Ulrich Pothast (1987, S. 364)

In diesem Kapitel soll ein Verständnis des Bildungs- und Erziehungssubjekts plausibel gemacht werden, mit welchem weder in den Gesang um den „Tod des Subjekts" eingestimmt noch die Emphase jener pädagogischen Diskurse geteilt wird, in denen die Idee eines zur autonomen Praxis kompetenten Subjekts als unhintergehbar gehandelt wird. Diesem Subjekt sei das zweideutige Attribut „dilettantisch" zugewiesen (7.2), ein Begriff, der nicht im pejorativen Sinne, aber doch als – gewiß auch polemischer – Kontrapunkt zum Diskurs des autonomen Subjekts gemeint ist; das Subjekt soll in seiner *prinzipiellen* Unvollkommenheit markiert sein. Aus dieser Sicht folgt, daß es weder die Aufgabe der Erziehung noch das Ziel der Bildung sein kann, den Dilettantismus des Menschen – eine bedingt anthropologisch behauptete Größe – aufzuheben oder auch nur zu verringern. Vielmehr geht es in Erziehung und Bildung – nach der hier entwikkelten Position – darum, sich zum Faktum der Inkompetenz und des Dilettantismus des Menschen in eine bestimmte Beziehung zu setzen. Diese Beziehung fungiert in der folgenden Argumentation als konzeptionelle Grundlage für die weiter unten ausgeführten Stellungnahmen zur *demokratischen* Erziehung und Bildung (vgl. Kp. 8 & 9). Zunächst geht es jedoch darum, die Verfallsgeschichte eines selbstsicheren Subjektbegriffs in einigen groben Zügen nachzuzeichnen (7.1.1) und das Problem der Subjektivität zu umreißen (7.1.2).

7.1 Keine Nekrologie des Selbstbestimmungsgedankens

Subjekt zu sein ist eine Selbstbeschreibung des Menschen, die bedeutet *selbstbestimmt* zu sein. Selbstbestimmung mag als notwendige Voraussetzung menschlichen Handelns, als faktische Fähigkeit oder als Ziel von Erziehung und Bildung behauptet werden. Ob Pädagogik auf Selbstbestimmung setzen soll oder nicht, ist keine empirische Frage, wie es ebenfalls keine empirische Frage ist, ob der „Tod des Subjekts" diagnostiziert werden muß (um dieses Schlagwort zu benützen, mit welchem einfach gemeint ist, daß selbstbestimmte Praxis eine Illusion sei). Erfahrungswissen liefert zwar viele Hinweise für diesen diagnostischen Schluß. Dies ändert jedoch nichts daran, daß der

„Tod des Subjekts" zuerst dadurch eintritt, „daß Subjekte sich selbst für tot erklären", wie es Ebeling nicht ohne Paradox umschrieb (1993, S. 27), d.h. auch die Verneinung der Notwendigkeit oder Möglichkeit eines – autonomen, also sich selbst die Gesetze des Handelns gebenden – Subjekts ist „bloß" eine Selbstbeschreibung des Menschen.
Die Möglichkeit selbstbestimmter Praxis als notwendig zu postulieren, heißt letztlich, *mehr* als bloßes Überleben und Weiterleben fordern zu wollen oder können (ebd.). Diese Notwendigkeitsbehauptung im wesentlichen als eine Illusion zu bezeichnen, bedeutet, den Kampf um ein „Mehr" selber als illusionär zu betrachten und/oder die Legitimation von damit einhergehenden, z.B. bildungs- bzw. erziehungstheoretisch begründeten Sollforderungen in Frage zu stellen. Unabhängig davon gilt, daß die Notwendigkeit des der Selbstbestimmung fähigen Subjekts nicht an der empirischen Realität bemessen werden kann, nicht nur, weil dies einem – in seiner Validität zwar immer bestreitbaren (Murdoch 1993) – Sein-Sollen-Fehler (Hume 1955/1739-40) entsprechen würde, sondern vor allem weil das (autonome) Subjekt gewissermaßen in *Opposition* zur Wirklichkeit gedacht werden muß und sich deshalb nicht durch die letztere – als der Quelle von „Fremdbestimmtheit" – rechtfertigen kann. Trotzdem ist es das empirische Wissen über den Menschen, mit welchem die Idee menschlicher Selbstbestimmung – intendiert oder nicht – immer wieder als großartige Illusion „bloßgestellt" wird. Als Bewegung *gegen* Tatbestände einer Wirklichkeit, die ihm scheinbar einreden will, daß sie ihn bestimmt, erhebt der Mensch den Anspruch, Subjekt zu sein, d.h. der Selbstbestimmung fähig zu sein. Das Subjekt – das wurde oben schon an mehreren Orten behauptet – kann sich in diesem Sinne nur gegen Widerstand konstituieren. Jedes Festhalten an der *Vernunftabsicht auf Verbesserung*, um es mit Ebeling zu sagen, geschieht „gegen alle Einreden einer zunächst übermächtigen Realität" (ebd.).
Nun kann kaum übersehen werden, daß die Gründe für die Todesdiagnose des Subjekts seit seiner Blütezeit in der neuzeitlichen Philosophie immer einsichtiger, gewichtiger und aufdringlicher geworden sind. Die „Liquidation des Subjekts" (Ebeling) ist vielfach motiviert und entspringt keineswegs etwa allein den Köpfen einer Handvoll französischer Autoren. Die *politische* Liquidation des Subjekts durch die Terrorregime im Europa des 20. Jahrhunderts und die – teilweise damit zusammenhängenden – technischen und eben: *faktischen* Liquidationsmöglichkeiten haben den Subjektverlust und die Entmündigung des sich in Selbstbestimmung wähnenden Menschen in einer Weise vorexerziert, daß dieser Sachverhalt nur unter sehr abstrakten Vorzeichen verkannt werden kann. Selbst der oberflächliche Blick über das ausgehende Jahrhundert deutet aber an, daß die Rede über das Absterben des Subjekt und die faktische Vollstreckung seines Todesurteils zwei unterschiedliche Dinge sind. Dennoch wird mitunter die moralisierende Anmaßung geäußert, daß die „intellektuelle" der faktischen Liquidation des Subjekts *kausal* vorausgehe bzw. vorausgegangen sei. Allein die Unterstellung, wonach die intellektuelle Liquidation des Subjekts das *Klima* oder die *Berechtigung* für die faktische schaffe, ist moralisch fragwürdig. Daß beispielsweise die verbitterten Gedanken des späten Nietzsche den Ideologen des Nationalsozialismus gerade recht kamen, besagt in solchen Argumentationskontexten überhaupt nichts. Diese Moralisierung ist – abgesehen davon, daß sie argumentativ nicht überzeugt – eher als Ausdruck einer maßlosen Überschätzung des („falschen" oder „richtigen") Denkens einzuschätzen, und – damit verbunden – als Ausdruck einer in Anspruch genommenen *Gewißheit*, worin „falsches" bzw. „richtiges" Denken überhaupt bestehe. „Nachmetaphysisch" kann dies nur erstaunen. Natürlich ist nicht abzustreiten, daß die intellektuelle Liquidation des Subjekts ihren Einfluß auf „Denkkultur" bzw. moralische Kultur haben kann. Aber die Behauptung, den Einfluß der Todesdiagnose in seiner scheinbar eindeutigen Richtung zu kennen, entbehrt gerade unter der Annahme, daß Menschen nicht nur Organismen sind, sondern eben *Subjekt* sein können, der Einsichtigkeit.
Die intellektuelle Liquidation des Subjekts – um den Begriff noch ein letztes Mal zu gebrauchen – ist weniger *Ursache* einer Kultur mit einem gebrochenen Verhältnis zu Aufklärungshoffnungen als vielmehr *Ausdruck* einer solchen. Subjekte verdanken ihre Existenzmöglichkeit ja nicht der Subjektphilosophie; d.h. auch, daß sie nicht gleich absterben, wenn die letztere ihren Tod diagnostiziert.

7.1.1 Aufstieg, Fall und Vergleichgültigung des Subjekts

Pädagogik teilt mit der neuzeitlichen Philosophie den Begriff des sich selbst durchsichtigen Subjekts, „das sich der Bedeutung dessen, was es sagt, sicher ist, das seinen Willen an seinem Wissen ausrichtet und entsprechend handelt" (Schäfer 1992, S. 218). Der Subjektivität wird in der neuzeitlichen Philosophie, seit ihrem Anfang mit Descartes, zentrale Bedeutung zugemessen (Schulz 1992, S. 13). Das seiner selbst bewußte Ich wird als Fundament allen Denkens und aller Erkenntnis gesehen. Der „Motor" der neuzeitlichen Philosophie bleibt aber der Fortschrittsglaube, der sich durch die Erfolge der sich ausbreitenden Wissenschaften begründet sieht. Subjektivität wird, wie sich Schulz ausdrückt, mit der neuzeitlichen Metaphysik zunehmend „erhöht" (ebd., vgl. weiter unten).
Die „Geburt des Subjekts" setzt aber viel früher an (Riedel 1989). Ideengeschichtlich kann sie bereits in der griechischen Mythologie erahnt werden. Nachdem die Götterwelt die Naturkräfte, denen sich der Mensch ausgeliefert sieht und denen er magisch nicht Herr werden kann, zunehmend ersetzt, tritt er in ein Spannungsverhältnis mit den Gottheiten ein, das von Leistung und Gegenleistung geprägt wird (a.a.O., S. 12f.). Das „ichliche Bewußtsein" erwacht quasi mit der Eruierung bzw. Definition von Zuständigkeitsbereichen der Götter, die „zugleich den Lebensraum der Menschen überschaubar ordnen" (S. 13). Das neue Götterverhältnis, vor allem aber die Vielfalt der Götter, erwirkt ein verändertes Selbstverständnis des Menschen, namentlich entdeckt er eine korrespondierende Vielheit von Funktionen in sich bzw. seine konkrete Mannigfaltigkeit. Er sieht sich damit immer weniger „seinem naturhaften Schicksal ausgeliefert, sondern entdeckt in der Ordnung des Kosmos sich selbst als eigenständiges Glied" (ebd.). Dennoch muß dieses Ich zunächst als noch passiv wirkend vorgestellt sein. Dies ändert sich aber u.a. mit (mythischen) Gestalten – Halbgöttern – wie Prometheus, die den Mythos mit „Innovation" beleben, d.h. mit „Ungehorsam", wie Fromm (1981) sich ausdrückte, etwa dadurch, daß „sie die ursprünglich von den Göttern zugewiesenen Lebensgaben, wie das Feuer, in menschliche Verfügung bringen" (Riedel, a.a.O., S. 13). Der Mythos deutet hier die wesentliche Veränderung des antiken Selbstverständnisses an: die Verselbständigung des Menschen. Diese ist, um nochmals auf Fromm zurückzukommen, sowohl im Verständnis des griechischen als auch des christlichen Schöpfungsmythos der Menschwerdung als „Unfall" zu bezeichnen, wenigstens als das nicht Vorgesehene.
Die Verselbständigung des Menschen drückt sich in der Tragödie explizit aus. Die „Selbsteinsetzung des Menschen" erfolgt in der Tragödie als „zum Heros verobjektivierte Handlungsfähigkeit" (S. 14). Die darin selbständig werdenden Gestalten – Hero-

en, die gegen das Schicksal anrennen, indem sie in Anspruch nehmen, Handlungssubjekt zu sein – deuten an, daß das Schicksalverhängnis – damit letztlich die Götterwelt selbst – das *konkrete* Leben der (realen) Menschen immer weniger bestimmt (vgl. Kerényi 1977, S. 19ff.). „Die Synthese aus Natur und Rechtsordnung", schreibt Riedel mit Bezug auf die Antigone des Sophokles, „(...) drängt in Richtung Vernunft" (a.a.O., S. 14). Antigone entscheidet – indem sie ihren Bruder bestatten will – gegen das Gesetz der Polis und die herkömmliche Wertordnung, sie folgt ihrer inneren Neigung – d.h. sie handelt nach *eigenem* Maßstab. Die griechische Tragödie kann als „Aufarbeitung des Mythos" gedeutet werden (vgl. auch Kerényi, a.a.O.), d.h. als „Erwachen des Subjekts in den Entscheidungen der handelnden Personen, die in verschiedenen mythischen Kontexten abwägen und dann zu einem zunehmend eigenständigen Handlungsentwurf kommen" (S. 15). Menschen, die nicht nur die natürlichen Strukturiertheiten ihres Lebens entdecken, sondern lernen, diese zu gebrauchen, d.h. bewußte Weltgestalter werden – dieser Übergang vom Mythos zum Logos, wie das Schlagwort gerne heißt, bezeugt die Wurzeln des abendländischen Subjekts[247].

Dem langen und verworrenen Weg, den die Geschichte des Subjekts von der Entstehung der antiken Polis bis in die Neuzeit und Moderne zeichnet, kann hier natürlich nicht gefolgt werden. Festgehalten muß jedoch, daß schon die Entstehung der Polis den Einzelnen dazu zwingt, sich „als Ich" mit der Gesellschaft, dem Recht und der Moral auseinanderzusetzen (Riedel, a.a.O., S. 88). Eine systematische Theorie des Ich-Begriffs wird jedoch erst mit der Transzendentalphilosophie Kants und Fichtes möglich, weil transzendentales Denken bedeutet, den Standpunkt des Reflektierenden in den Reflexionsakt einzubeziehen, so daß „zwischen den apriorischen Prinzipien, die den Akt der Reflexion bedingen, und dessen inhaltlichen Gegebenheiten" unterschieden werden kann (S. 91). Die Selbstbezüglichkeit des Subjekts wird von Kant – im Unterschied zu Descartes bzw. besser: über diesen hinaus – im Bewußtseinsakt selbst so verankert, daß er für *alle* Subjekt-Akte bedeutsam erscheint. Damit vermittelt Reflexivität zwischen Subjektivität und Objektivität. Das Selbstbewußtsein muß so die Prinzipien und Bedingungen für die praktische Verwirklichung des Ich enthalten (S. 92f.). Die Freiheit des Ich als das Gegenteil von Naturnotwendigkeit wird von Kant bekanntlich mit dem (guten) Willen gleichgesetzt. Die Übereinstimmung der Gesinnung (Subjektivität) mit dem Sittengesetz (Objektivität) gibt der Person ihren inneren Wert (S. 95). Das metaphysische Subjekt, über das sich real nichts aussagen läßt, bezieht seine Berechtigung aus dieser Möglichkeit bzw. aus der Plausibilität der dazu postulierten Voraussetzungen. Bedroht wird die Annahme eines solchen Subjekts, „wenn die Möglichkeit problematisiert wird, daß ein Subjekt in der Lage ist, seine Erfahrungen als zugleich der Objektivität von Welt wie der eigenen Identität adäquat so

247 Prometheus ist ein „Typos des Ich-Gedankens", er ist – im antiken Mythos – ein heroischer Konkurrent der Götter, er verkörpert schöpferische Kraft und Individualität. Riedel zeigt an der christlichen Rezeptionsgeschichte des Prometheusmotivs wie das „Aufständische" der Prometheus-Gestalt, welches Goethe noch betont, immer mehr vom Motiv der „Formfindung und Selbstformung" verdrängt bzw. wenigstens ergänzt wird (S. 58ff.). In der schöpferischen Aktivität, die sich im homo faber, „dem technischen Alleskönner", im neuen „wissenschaftlichen Selbstbewußtsein" etwa bei Bacon oder Galilei ausdrückt (S. 58), zeigt sich damit eine Gleichzeitigkeit von technischer Kultur und „Selbstbehauptung des Ich als Individuum" (S. 60). Subjektivität kann so als Gegenpol zu Natürlichkeit verstanden werden und die schöpferische Kraft bezieht sich nun auch auf den „Schöpfermenschen" selber.

zu synthetisieren, daß es als Vernunftskausalität konstituierend wirksam zu werden vermag" (Schäfer, a.a.O., S. 219). Bevor diese oder andere Kritik am transzendentalen Ichbewußtsein geäußert worden ist, erlebte die Subjektivität mit Fichte und Hegel Erhöhungen vom „absoluten Ich" zum „Weltgeist". Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß Kant selber das „Fraglichwerden der Metaphysik eingeleitet hat". Er zieht jedoch nicht die Konsequenz, daß seine Kritik das Ende des metaphysischen Denkens einleitet, sondern er versteht Metaphysik als Naturanlage, die aber keine theoretische Gewißheit mehr erlaube (Schulz, a.a.O., S. 26). Denken „sucht" Sicherheiten und Halt einerseits, gibt sich aber andererseits auch „bedingungslos der problematisierenden Reflexion" frei (ebd.). Die Kritik der reinen Vernunft bietet beides: nämlich das Instrument, Subjektivität und objektive Erkenntnis zu denken, und zugleich die Begründung, warum die Spekulation, die auf letzte Gewißheiten drängt, mit wissenschaftlichen Verfahren nicht vereinbar ist. In der praktischen Vernunft aber hält Kant an der Metaphysik fest – allerdings nicht im Sinne eines Glaubenssystems, sondern im Sinne der *Unvermeidbarkeit metaphysischer Fragen*[248].

Der Glaube an die Vormachtstellung des Geistes, der für die Metaphysik des Subjekts der neuzeitlichen Philosophie und des deutschen Idealismus prägend ist, erlebt erst im späteren 19. Jahrhundert ernsthafte – die Überhöhung des Begriffs menschlicher Subjektivität rückgängig machende – Kritik. Diese ist u.a. von Marx, Darwin, Freud und – vielleicht am radikalsten – Nietzsche geäußert worden, Autoren, welche den Menschen auf je ihre theoretische Weise *dezentrieren*, wiewohl sie bezüglich der Beurteilung darüber, ob diese Dezentrierungen als anthropologische Konstanten oder als historisch bedingt (Herrschafts- und Repressionsverhältnisse) und deshalb prinzipiell aufhebbar vorgestellt werden sollen, höchst unterschiedlich positioniert werden müssen (vgl. Larochelle 1995, S. 191-255; Schulz 1992, S. 13). Ein zentriertes Subjekt ist Herr im eigenen Haus; wenn aber erstens die Geschichte nicht von Vernunft bestimmt sein soll, der Mensch zweitens Evolutionsgesetzen untersteht und drittens von undurchsichtigen Triebmotiven bestimmt wird, dann scheint diese Herrschaft auf wackeligen Füßen zu stehen. Zentrierte Subjektivität kann aber *nur* als (Selbst-)*Herrschaft* bzw. zumindest (Selbst-)„*Beherrschung*" verstanden werden (vgl. Lövlie 1992)[249].

Was das sich selbst durchsichtige Subjekt jedoch am nachhaltigsten zu destruieren scheint, ist die nicht erst „postmoderne" Behauptung, das Ich sei keine Einheit, sondern Vielheit (vgl. 7.1.3.1), gewissermaßen „eine Fabel von Interpretationen" (Schulz, a.a.O., S. 13). Die „Folgerichtigkeit" dieser Entwicklung, so Schulz, sei nicht abzusprechen, auch sei eine „Rückkehr zur neuzeitlichen Philosophie (...) nicht möglich", aber „bedeutet dies, daß man bedenkenlos den Verkündern des Todes der Subjektivität zustimmen muß?" (ebd.). Man muß ihnen Schulz zufolge deshalb nicht zustimmen, weil die Einsicht in die Ohnmacht der Subjektivität eine Leistung der Subjektivität sel-

248 Metaphysische Fragen zu stellen, ist ein Ausdruck menschlicher Freiheit; sie aber so zu beantworten, daß sie Gewißheit oder Sicherheit ermöglichen, ist wohl eher als Ausdruck der Angst des Menschen zu deuten (vgl. Safranski 1997, S. 102; 116f.).

249 Im 20. Jahrhundert wird die Vorstellung dieser Möglichkeit nicht erst mit dem poststrukturalistischen und postmodernen Diskurs kritisiert (vgl. Keupp 1994), sondern auch (schon) durch psychoanalytische (vgl. Holland 1979), systemtheoretische (Luhmann 1984), feministische (vgl. Rosenau 1992) Ansätze und Untersuchungen, durch interkulturelle Forschung (vgl. Geertz 1979), die frühe kritische Theorie (Horkheimer & Adorno 1944) und natürlich die Anthropologie (Plessner 1928/1982a).

ber ist, „die erkannte, daß sie nicht, von der Welt abgelöst, sich auf sich stellen oder gar die Welt vom absoluten Ich her deduzieren könne, sondern daß sie selbst weltgebunden ist" (ebd.). Es könne der Subjektivität, die ihre Endlichkeit erkannt habe, sowieso nicht erspart bleiben, immer wieder über sich selbst und ihren Weltbezug nachzudenken. Das welthafte Wesen, so Schulz, kann nur dank eines (intakten) Gehirns denken, was jene fundamentale Tatsache darstellt, „die jeden Versuch, den Menschen in einer reinen intelligiblen Dimension anzusiedeln, zunichte macht. Aber der Mensch ist eben in der Lage, diese naturale Bedingtheit seines Denkens zu denken und sie zu reflektieren" (S. 14).

Wird die Weltgebundenheit des Subjekts in den Mittelpunkt des Interesses gestellt, dann verschwindet es als Subjekt gewissermaßen zunehmend, d.h. kann immer weniger als autonom, sich selber durchsichtig und/oder einheitlich gedacht werden. Was stört aber ein spätmodernes Denken, die transzendentaltheoretisch behaupteten Ermöglichungsbedingungen z.B. des Erkennens für so bedeutsam zu halten, daß die Frage des Subjekts selber wieder interessiert? Wahrscheinlich ist die Antwort, daß es gar nicht gestört ist, sondern die abstrakten Postulate notwendiger Ermöglichungsbedingungen des Denkens und seinen Implikationen als gleichgültig erachtet bzw. einfach ignoriert. Der „Tod des Subjekts" hat, mit anderen Worten, auch einfach damit zu tun, daß die Metaphysik – Religion und Philosophie – gewissermaßen „ausgespielt" hat (Schulz, a.a.O., S. 15). Metaphysische Themen, die „großen Fragen" – Gott, Freiheit und Unsterblichkeit – werden durch die Verwissenschaftlichung auch des Denkens „*vergleichgültigt*" (S. 16). Die Destruktion des Subjekts hat seine wissenschaftliche Vergleichgültigung sozusagen zur Voraussetzung. Mögen einschlägige empirische Forschungsbemühungen (der Biologie, Psychologie und Soziologie etc.) auch zunächst als Versuch gewertet werden, Subjektivität zu „verwissenschaftlichen", später zeigt sich jeweils, daß die metaphysischen Fragen gleichzeitig verdrängt werden, indem ihr Thema zuerst für empirisch nicht behandelbar und dann für nicht relevant erklärt wird.

Die Vergleichgültigung der großen Fragen ist jedoch nicht allein dem Aufkommen der empirischen Wissenschaften zuzuschreiben. Eine metaphysische Ontologie, die durch die Idee der Ordnung, welche vom Guten getragen wird, und etwa das absolute Subjekt als Träger dieser Ordnung sieht, hat weder für die Lebensweltethik noch die Praktische Philosophie oder auch die Diskursethik zeitgenössisch irgendeine Relevanz (vgl. Schulz a.a.O., S. 345ff.). Anstelle der großen Fragen zum Subjekt wird aktuell entweder das eingespielte praktische Wissen betont oder die Bedeutung rationaler Argumentation. Das Subjekt wird in diesen Fällen intersubjektiv verortet, aber dennoch im wesentlichen als „Vernunftträger" gesehen. Die – z.B. diskursethische – Vergleichgültigung der ethischen Tradition zeigt sich darin, daß die Prädikate „gut" und „böse" nicht mehr zentral erscheinen (S. 341). Mit Rekurs auf Lebenswelt und/oder Kommunikation werden die bewußtseinsphilosophischen Probleme umgangen. Fragen nach der Möglichkeit und Notwendigkeit des Subjekts interessieren so zwangsläufig weniger. Gleichwohl zeigt sich, daß implizit ein souveränes Subjekt behauptet werden muß, sollen beispielsweise die intersubjektiven Maßstäbe einer Diskursethik erreicht werden. Mit der sprachphilosophischen Wende wurden bewußtseinsphilosophische Fragen aus dem Fokus verdrängt, Fragen, welche die implizite Inanspruchnahme vermeintlicher Antworten nur stören können. Mit beiden Ansätzen, sowohl bewußtseinsphilosophischen als auch sprachphilosophischen, konnte hingegen immer wieder erfolgreich verhindert werden, daß Fragen nach der Bedeutung von nicht vernunftgemäßen Handlungsmotiven in die Reflexion aufgenommen wurden. So können Subjekte ohne „Doppelleben" – implizit oder explizit – postuliert werden: Subjekte, die sich selber durchsichtig sind, wissen, was sie sagen und was sie tun, d.h. einheitliche, zentrierte Subjekte. Die kantische Unterscheidung zwischen *homo noumenon* und *homo phaenomenon*, tranzendentalem und empirischem Subjekt, darf als Ausdruck einer beispielhaften Problemvermeidung gelten (vgl. Larochelle 1995, S. 30).

7.1.2 Probleme der Subjektivität

Die Selbstreflexion der Subjektivität ist von zwei Bewegungen geprägt: davon, sich von der Welt her zu deuten (Weltbindung), und davon, sich von der Welt zu distanzieren (vgl. Schulz a.a.O., S. 14). Diese beiden Tendenzen widersprechen sich und lassen sich nicht auf überzeugende Weise dauerhaft in eine Vermittlungsordnung bringen. Die Nichtfestgelegtheit der Subjektivität, d.h. des Menschen, bedeutet ja nicht, daß er sich niemals festlegt, sondern daß jede Festlegung der radikalen Problematisierung prinzipiell offen ist (ebd.). Subjektivität ist, um sie mit Schulz zu bestimmen, „ein Wesen, das zu sich selbst und zu der Welt *Stellung nehmen kann und muß in der Weise der Reflexion*" (ebd., kursiv wie im Original). Die Einheit der Subjektivität, so Schulz paradox, ist deshalb zugleich eine „Zweiheit", da in der Selbstreflexion der Betrachtende und das Betrachtete zwar zu differenzieren sind, aber letztlich zusammenfallen müssen. Nicht nur das betrachtete Ich, sondern auch das betrachtende Ich sind „individuell-konkret". In ihrem Bezug bilden sie Selbstreflexion, welche jedoch nicht von der Reflexion „über den *Weltbezug*" zu trennen ist (ebd.). Die Zweideutigkeit der Subjektivität, die in einem gebrochenen Weltverhältnis gründet – mit Plessner wäre zu formulieren: in der exzentrischen Position des Menschen –, läßt sich nicht aufheben. *Weil* er nicht bei sich ist, so könnte mit Rekurs auf Fink gesagt werden, kann der Mensch über sich nachdenken. Diese nicht-aufhebbare Doppeldeutigkeit der Subjektivität läßt sich an zwei Problemen des Subjektverständnisses diskutieren, die für den erziehungs- und bildungstheoretischen Diskurs bedeutsam sind. Das erste betrifft die Frage nach der Einheit bzw. Pluralität des Subjekts (7.1.2.1), die andere seine Autonomie (7.1.2.2).

7.1.2.1 Einheit oder Vielheit?

„Äußere" (intersubjektive) Pluralität (der Lebensformen) findet im modernen Individuum ihre Entsprechung als „innere" (intrapsychische) Pluralität. Diese „lebensweltlich wie wissenschaftlich geradezu zum Standardbefund" (Welsch 1995, S. 833) gewordene Einsicht ist in jüngerer Zeit u.a. von Welsch (1995) für die Diskussion um den Subjektbegriff fruchtbar gemacht worden. Für die Behauptung, wonach die Struktur des Subjekts unter pluralen Bedingungen selber durch innere Pluralität gekennzeichnet sein muß, sprechen, mit anderen Worten, zu allererst die lebensweltlichen Erfahrungen moderner Individuen. Je nach Blickwinkel mag die Einsicht in die innere Vielfalt als Destruktion oder aber als Transformation des Subjektbegriffs betrachtet werden (S. 840). Doch was soll man sich unter einem pluralen Subjekt vorstellen? Ist ein solches nicht unweigerlich dazu verdammt, „zum Spielball momentaner Reizlagen" zu werden, weil ihm „das für Subjektivität entscheidende Moment der Souveränität"

fehlt, welches es ihm ermöglicht, mit der inneren und äußeren Pluralität vernünftig und kompetent umzugehen (S. 840f.)?
Seit der Antike wird die Frage nach dem Umgang mit verschiedenen „Seelenanteilen" bzw. die Koordination verschiedener „Personen", die das Individuum ausmachen, diskutiert (a.a.O. 836ff.). Ein „In-dividuum" – ein Unteilbares – kann im Grunde *nur* als Einheit behauptet werden, die zum Beispiel in der Identität lokalisiert wird. Die Vielheit der Ichformen (Seelenanteile, Subjektanteile etc.) ist solange keine Bedrohung für das einheitliche Subjekt, als ein „beobachtendes und reflektierendes Ich" postuliert werden kann, welches – als *Souverän* – ebendiese Ichformen *beherrscht*. Diese Idee ist notwendig, wenn das Faktum des Menschen als einem mit mannigfaltigen, mitunter widerstreitigen Bedürfnissen ausgestatteten Wesen einerseits und das Postulat vernünftiger Selbstbestimmung andererseits zusammen gedacht werden sollen. Diese Konzeption entspricht dem Bild eines Betriebes „mit einem Chef und zahlreichen Sous-Chefs" (a.a.O., S. 842). Das „Hypersubjekt" muß seine „Subsubjekte" *prinzipiell* – und wenn möglich *ständig* – unter Kontrolle haben können –, sonst macht das Bild keinen Sinn.
Der entscheidende Punkt für das hier angestrebte Subjektverständnis liegt nicht primär im Aufzeigen, daß dieses Bild mit triftigen Gründen devaluiert oder devalidiert werden kann. Solche Gründe sind deshalb nicht leicht zu finden, da sich ein Hypersubjekt immer behaupten läßt, auch wenn unsere Erfahrungen eher anzeigen, daß wir in unseren praktischen Tätigkeiten mal von diesem, mal von jenem Teilsubjekt „geführt" werden. Entscheidend ist zu zeigen, daß die Ablehnung dieses Modells für pädagogisches Denken nicht jene „suizidalen" Folgen nach sich zieht, die gerne behauptet werden.
Die Frage ist also, wie ein plurales Subjekt ohne „Hyperinstanz" bzw. ohne „Person an sich" (a.a.O., S. 844) zu begreifen wäre. Das ist zwar keine Frage des Geschmacks, aber doch eine, die optimistisch oder pessimistisch beantwortet werden kann. Die „pessimistische" Antwort lautet, daß ein Subjekt ohne die Fähigkeit zum „vertikalen Schiedsspruch" (ebd.) auch zur selbstbestimmten Praxis nicht fähig sei, da es gewissermaßen völlig zufällig bzw. überhaupt nicht „regiert" werde. Einem solchen „Subjekt" fehlt das *Hegemonikon*. Es wird von seinen Trieben beherrscht, dann wieder von seinen Wünschen und Ängsten, von anderen „Subjekten" und deren Machtgelüsten und Bedürfnissen, vom Eigeninteresse, es ist aber auch der Situation und dem kulturellen Ethos völlig ausgeliefert, ohne die Fähigkeit, sich zu modifizieren oder zu distanzieren. Die optimistischere Sicht besagt etwa, daß wir eben – ohne Hypersubjekt – imstande sind, uns auf *verschiedene Weise* zu interpretieren und uns in verschiedenen – und sich insgesamt durchaus auch in Widersprüche verstrickenden – Geschichten „erzählen" können (vgl. Welsch, a.a.O., S. 844), d.h. daß unsere Identität nicht festgelegt ist (bzw. sein kann). Nach dieser Sicht geben wir über uns selber je nach Situation und Lebensphase unterschiedliche Rechenschaft ab. Und wir haben ein Bewußtsein davon, wissen aber zusätzlich, daß wir nicht sicher sein *können*, welche Narration die richtige ist (falls sie sich widersprechen sollten). Wir sehen uns z.B. beruflich, privat, politisch etc. je anders, d.h. vollziehen andere Gewichtsetzungen und verdrängen mögliche Gesichtspunkte, Perspektiven und Erfahrungen, die wir in einer anderen Situation u.U. hervorheben würden. Identität wird in diesem – sozialpsychologischen – Sinne (vgl. 6.1.1.2) laufend hergestellt, gerade *weil* wir uns einer allfälligen Hyperidentität nicht sicher sein können.

Der Verzicht auf Identität, ihre Zersplitterung oder Fragmentierung ist gewiß kein „humanes Ideal", wie Welsch betont (S. 845), aber das komplexe, auf unterschiedlichen Ebenen feststellbare *Bemühen* um Identität, Identitätsherstellung bzw. „Selbstvergewisserung" (Schäfer 1998), das Bemühen also, dem Ideal (Wunsch, Bedürfnis) der Einheit oder Kohärenz möglichst nahe zu kommen, ist gerade als Ausdruck von Erfahrungen der Diskontinuität, Fragmentierung, Verinselung etc. zu werten. Man wünscht sich, was man entbehrt. Wir können aber die gesamten Erfahrungen, die wir machen, unmöglich unter ein einziges Prinzip subsumieren oder zum stimmigen Gesamtbild zusammenkleistern. „Selbst bei angestrengter Reflexion werden wir immer nur große Teile, die das Ganze unserer selbst mit einem einzigen Interpretationszusammenhang erfassen können", schreibt Welsch (a.a.O., S. 846). Eine zwanghaft Einheit suchende Interpretationspraxis entspräche einer „Sklerose der Selbstverständigungshermeneutik", wie sich Schäfer (1998, S. 94) ausdrückte. Individuen (re-)konstruieren ihren Identitätszusammenhang mit jeweils unterschiedlichen Akzentsetzungen und andersartigen Evidenzen (Welsch ebd.). Die unterschiedlichen Perspektiven, die wir uns gegenüber einnehmen können, haben aber je spezifische „Ränder", „Begrenztheiten" und „dunkle Außenbereiche": wir wissen deshalb, daß „jeweils andere Teile verschattet werden und daß es vermutlich auch Subjektanteile gibt, die in keiner dieser Perspektiven angemessen aufscheinen" (ebd.). Man kann auch sagen, daß wir die „ganze Wahrheit" über uns selber nicht mitteilen, aber auch nicht erkennen können. Diese Äußerungen betreffen den Aspekt der *Selbstdurchsichtigkeit* des Subjekts, dieser ist aber, wie leicht gesehen werden kann, mit jenem seiner Vielheit eng verbunden.
Mit Rekurs auf Platons *Sophistes* diskutiert Welsch vier Modelle des Verhältnisses zwischen den verschiedenen Subjektanteilen (S. 848f.): das Modell der *Durchgängigkeit*, das Modell der *Komplexion*, das Modell der *Konstellation* und jenes der *Heterogenität*. Bei reiner Heterogenität der Subjektanteile kann offensichtlich nicht mehr von einem Subjekt die Rede sein. Ein radikal plurales Subjekt hätte nicht nur keine Mitte, keine Identität, sondern es verfügte auch nicht über ein Mindestmaß an Kohärenz. Ein solches „Subjekt" ist im Grunde nur als Pathologie denkbar. Der zweite Typ meint die Umfassung „mehrerer Ideen durch eine übergeordnete Idee", welche gewissermaßen „von außen" gesetzt und von den Teilidentitäten unabhängig wäre. Auch diese Idee überzeugt nach Welsch, der die „Subjekteinheit" sucht bzw. postuliert, nicht. Eine umfassende und übergeordnete „Idee" bzw. „Identität", die von den Teilidentitäten unabhängig wäre, könnte diese weder verbinden noch steuern oder ins Verhältnis setzen (S. 848). Mit dem dritten Modell oder Typ wird die „Idee durch das Zusammentreten vieler Ideen gebildet". Es ist insofern interessant, als im Unterschied zum zweiten Modell – Subjektivität mit diesem Bild nicht außerhalb der Teilsubjektivitäten gedacht werden muß. Andererseits würden gerade die Einflußmöglichkeiten, die Verbindungen und das gegenseitige Durchdringen fehlen. Der erste Typ, dem zufolge „eine Idee durch die anderen hindurch" geht, d.h. der *transversale* Typ, stellt für Welsch das geeignete Modell für Subjektivität dar. Denn: „Subjektivität wäre dann erstens etwas, was sich *in* den verschiedenen Subjektformen findet; zweitens würde sie wie ein Band durch die Subjektformen hindurchgehen, sie also verbinden und Modifikationen und Überschneidungen, Austausch und Kommunikation zwischen ihnen ermöglichen; und drittens vermöchte sie auf diese Weise all den unterschiedlichen Teilsubjektivitäten eine gemeinsame Färbung – so etwas wie den unverwechselbaren Stil gerade *dieses* Individuum – zu vermitteln" (S. 849, kursiv wie im Original). Die (1) *innere* Verbundenheit,

die (2) wechselseitige *Interaktion*, die (3) gemeinsame *Färbung* („Stil") der Subjektanteile bilden die wesentlichen Elemente des transversalen Subjektivitätsverständnisses sensu Welsch. Drei weitere von Welsch erläuterte Elemente erhöhen die Plausibilität eines so verstandenen „pluralen Subjekts" teilweise. Mit Subjektivität würden wir auch die Vorstellung einer (4) „*Kompetenz* des Umgangs mit den Beständen bzw. der Verfassung der Subjektivität" verbinden (S. 850). Der Inhalt dieser Kompetenz liegt darin, „dem Spiel der Anteile (nicht) bloß ausgeliefert zu sein; sie soll uns erlauben, deren Geflecht auch verändern und innerhalb seiner bewußte Entscheidungen treffen zu können" (ebd.). Eine solche Kompetenz („Pluralitätskompetenz") entstehe weder außerhalb der Subjektanteile noch schwebe sie über ihnen, sondern sie sei vielmehr den Anteilen inhärent: „Pluralitätskompetenz ist kein archimedisches, sondern ein immanentes Vermögen der Subjektivität" (ebd.). Selbstbestimmung wird in diesem Sinne durch den Interaktionscharakter der Subjektanteile ermöglicht und durch „zielgerichtete Interventionen realisiert" (S. 851). Diese Kompetenz verdankt sich wesentlich der (5) *Durchlässigkeit* der Subjektanteile: „Je größer diese ist, um so mehr Kompetenz und Kohärenz wird dem Subjekt zuwachsen. *Transversalität* ist insofern eine Elementarbedingung von Subjektivität" (ebd.). Schließlich nennt Welsch (6) *transversale Vernunft* (S. 851f.). Sie sorgt für „gelingende Subjektivität". Transversalität schütze vor Entfremdung und Zersplitterung der Existenz. Sie ermöglicht – nach Welsch –, was „traditionell – allerdings wohl zu glatt und zu absolut – als Autonomie des Subjekts beschrieben wurde"; sie sei sich aber der Grenzen ihrer Souveränität gewahr (S. 852).

Das Konzept einer transversalen Vernunft, das Welsch auf großem Raum plausibel machen will, ist gewiß nicht unbescheiden im Anspruch. Allerdings präzisiert Welsch, daß besser – d.h. bescheidener – nur von „Vernünftigkeit" statt von Vernunft die Rede sein sollte. Denn transversale Vernunft ist eine Kompetenz von *Subjekten*, sie ist weder Weltvernunft noch göttliche Vernunft, weder Vernunft des Kosmos noch objektive Vernunft, sondern strikt *subjektive* Vernunft (S. 933). Es ist nur irreführend, von *der* Vernunft zu sprechen, als ob sie als stabile Entität außerhalb des Subjekts oder aber als fester Bestandteil seiner geistigen Ausstattung existieren würde (S. 934). *Vernünftigkeit* muß sich vielmehr jeweils in der Situation bewähren, sie muß „hervorgebracht, unter Beweis gestellt werden. Die Welt mag an sich noch so vernünftig geplant, konstruiert, verfaßt sein, wie sie will – ohne die Vernünftigkeit von Einzelnen würde aus ihrer Vernunft Unvernunft" (S. 935).

Aus diesen sich vornehmlich auf Welsch beziehenden Erläuterungen zum pluralen Subjekt ergeben sich u.a. folgende festhaltenswürdige Konsequenzen:

Erstens kann zwischen einheitlichem und vielfachem Subjekt am Ende nicht plausibel unterschieden werden. Die Versteifung auf das Einheitspostulat erscheint – als eine Art Aufklärungsdogmatismus, der das autonome Subjekt als an einer *objektiven* Vernunft partizipierend für unhintergehbar hält – ebenso unangemessen und erfahrungsfern wie die Behauptung radikaler Vielheit des Subjekts (quasi als Dekonstruktionsdogmatismus, welcher letztlich jede Vernünftigkeit verleugnen muß). Aus diesen extremen Sichten wird nichts gewonnen, was für das Verständnis des Bildungs- und/oder Erziehungssubjekts in der *Spätmoderne* bedeutsam wäre. Gegenüber beiden Extremen ist eine moderatere Position angezeigt, die davon ausgeht, daß Subjekte Vielheiten sind, die sich in bestimmten Situationen um Identität oder zumindest Kohärenz bemühen (vgl. 7.2.1).

Zweitens, und damit verbunden, zeigt sich, daß auf die Annahme eines Hypersubjekts, welches als Herr der Subsubjekte fungieren würde, verzichtet werden kann. Wäre ein sich selber völliges Durchsichtigsein denkbar, so daß sich das Subjekt als moralisches, ästhetisches, affektiv-emotionales, erotisches, sexuelles, etc. bis ins letzte ausleuchten könnte, dann wäre die Existenz und die Funktion eines Hypersubjekts – von welchem man freilich nicht wüßte, woher es denn nun kommt – noch einigermaßen verständlich. Doch ein solches Sich-durchsichtig-sein-Können widerstrebt *jeder* Empirie, v.a. aber den anthropologischen Bestimmungen, wie sie in der vorliegen Arbeit vorzugsweise wiedergegeben worden sind (2.3.1 & 2.3.2). Das Postulat eines Hypersubjekts ist auch aus subjektheorieimmanenten Gründen prekär, denn Subjekte sind weder nur rationale Diskursteilnehmer (die sie aber auch sind) noch allein in die Welt geworfenes Dasein (das sie aber auch sind) noch bloßes Bewußtsein, das essentiell als Opposition zu verstehen ist (wiewohl auch dies zutrifft). Solche Subjektkonzeptionen sind zwangsläufig Reduktionen, aber die Summe ihrer jeweils berechtigten Motive führt zu einer theoretischen Überdetermination, die das Bild des Hypersubjekts nur diffus machen kann. Doch unabhängig davon hätte ein Hypersubjekt, das nicht genau wüßte, welches seine Subsubjekte sind und was diese gewissermaßen im Sinn haben und für die Gesamtperson bedeuten, nur die besten Gründe, über das damit zwingend werdende *Selbsttäuschungspotential* beunruhigt zu sein. Die Annahme eines Hypersubjekts ist nicht nur wenig plausibel, sie ist, wie noch gezeigt werden muß, für erziehungs- und bildungstheoretische Forderungen auch nicht nötig. Die diversen, in Interaktion stehenden Subjektivitätsanteile sind *prinzipiell* gleichberechtigt; aber welcher Anteil jeweils die „Führung" übernimmt, hängt eben u.a. von der Geschichte des Subjekts und der vorliegenden konkreten Situation ab, in welcher es als Subjekt aktiviert wird. Es ist wenig fruchtbar, beispielsweise unbedingt darauf zu beharren, daß der Moral im Menschen (dem moralischen Subjekt bzw. Subjektanteil) der Primatstatus zugeschrieben werden *muß*. Man *kann* dies natürlich tun – auch und gerade als Ausdruck der subjektiv bedeutsamen Bindung zu einem bestimmten Hypergut (vgl. 5.1.2.3 & 7.2.1) –, aber der Primatstatus läßt sich niemandem aufzwingen ohne daß gerade dessen Subjektivität, dessen Möglichkeit, Subjekt zu sein, verletzt würde (vgl. 7.1.2.2). Ein solcher Zwang wäre denn auch nur mit Rekurs auf den behaupteten Besitz der Wahrheit einer objektiven Vernunft legitim. Der entsprechende *Wahrheitsanspruch* kann zwar auch in demokratischen Verhältnissen erhoben werden, aber die demokratische Lebensform steht dafür, daß er sich nicht zur Verbindlichkeit kristallisieren kann (vgl. 3.3.2 & 4.1.2.3). Mit dem Hypersubjekt wird eine für demokratisches Zusammenleben ungünstig überhöhte Selbstsicherheit behauptet; Hypersubjekte ignorieren sozusagen ihre Selbstirritationspflicht (vgl. 9.1.2). Das ist anders für Subjektanteile, die sich gegenseitig immer wieder so beunruhigen, daß sie „im Gespräch" bleiben. Hypersubjekte wollen das Gespräch, aber auch den Kampf zwischen den Subsubjekten beenden, indem sie eine Autorität beanspruchen, die letztlich besser weiß, was richtig und gefordert ist. Das scheint keine sehr günstige subjektive Voraussetzung für den Erhalt des demokratischen Ethos *zwischen* den Subjekten zu sein. Der externe Pluralismus demokratischer Lebensformen hat vielmehr auch im Einzelsubjekt eine *prozedurale* Entsprechung.

7.1.2.2 Autonom sein?

Ein Subjekt wäre autonom, wenn es sich – souverän die Quellen jeder Fremdbeeinflussung erkennend und sich gegenüber denselben immunisierend –, wie der Begriff sagt, selbst die Gesetze seines Handelns geben könnte. Die Freiheit dieses Subjekts wäre als Indeterminiertheit zu deuten. Weil Selbstbestimmung von bloßer Willkür nicht unterschieden werden könnte, wenn die *Nomoi*, die sich eine Autonomie setzt, nicht *allgemeinen* Kriterien entsprechen würden, – und natürlich, weil bloße Willkür nicht sein soll – hat das klassische Bildungsdenken *Individualität* paradoxerweise immer als aus ihrer *Allgemeinheit* resultierend verstanden (vgl. Schäfer 1997, S. 31). Autonomie wurde gewissermaßen zum „Mittel der Standardisierung", d.h. die Gefahr eines „unmoralischen Individualismus" sollte durch einen das „Individuum bezähmenden Humanismus" vermieden werden (a.a.O., S. 32). Bildung sollte für beides zugleich stehen, sowohl für die Freiheit individueller Selbstbestimmung als auch für die Anerkennung der Selbstbestimmung anderer Individuen als gleichwertig, ohne daß Freiheit aber aus (irgend) anderen Bedingungen abgeleitet werden sollte, weil sie sonst gar nicht hätte als solche gedacht werden können (vgl. 33ff.). Wenn aber die Bildung zur Einheit eines so gefaßten autonomen Subjektes nicht bloß kontingent sein soll, muß offensichtlich auf eine objektive Vernunft zurückgegriffen werden, die den Prozeß zur Autonomie steuert. Damit wird aber gleichzeitig die Indeterminiertheit des Individuums unterlaufen (vgl. a.a.O., S. 35f.). Das Problem, das Schäfer in bezug auf Humboldts Bildungstheorie diskutiert, besteht also in der gesuchten Erklärung, „wieso individuelle Selbstbestimmung *notwendig* als humane Selbstvervollkommnung gedacht werden" soll (S. 36; kursiv R.R.).

Die Annahme einer notwendigen Verbindung zwischen individueller Selbstbestimmung (Individualität) und moralischer Allgemeinheit (Humanität), die entweder durch die Vernunft bzw. das Leitbild der Würde des Menschen ermöglicht werden soll, ist aus mehreren Gründen befragenswert. Einerseits muß Selbstbestimmung immer auch als „Selbstbehauptung gegenüber gesellschaftlichen und normativen Allgemeinheiten" verstanden werden können (vgl. Schäfer a.a.O., S. 37), denn damit „erst gewinnt das Individuum jenen Raum, der Individualisierung nicht mit Standardisierung zusammenfallen läßt" (ebd.). Solche Selbstbehauptung ist aber „nicht nur kontingent gegenüber der Selbstbestimmung anderer, sondern auch immer mit Ungerechtigkeiten verbunden" (ebd.). Andererseits setzt die Notwendigkeitsbehauptung (der Verbindung zwischen individueller Selbstbestimmung und vernünftiger Humanität) voraus, daß das Individuum fähig ist, die Perspektivität seines Sinnentwurfs bzw. seiner Selbstbestimmung zu übersteigen, zwischen Sein und Schein zu unterscheiden; es müßte mit anderen Worten ein *objektives* Kriterium haben (a.a.O., S. 38), mit der es prinzipiell alle Sichtweisen der Welt valide beurteilen könnte, ja, es müßte über alle Sinnkonstruktion hinaus eine nicht-konstruierte Wirklichkeit erkennen können und zur Entscheidung fähig sein, was „wahrer" Freiheit entstammt und was bloß (Selbst-)Täuschung ist. Ein solches Subjekt dürfte sich in keiner Weise Rätsel sein, es müßte selbsttransparent sein. Doch woher sollte das Kriterium stammen, mit welchem valide zwischen Selbstbestimmung und Selbsttäuschung unterschieden werden könnte?

In Verbindung zu den obigen Überlegungen zur Frage der Einheit des Subjekts (vgl. 7.1.2.1) stellt sich das Problem des autonomen Subjekts mit anderem Akzent. Ohne die Annahme eines Hypersubjekts, das die *gesamte* Vielheit der Ichformen kontrolliert,

scheint das autonome Subjekt in einem starken Sinne, d.h. als Vereinheitlichung von Individualität und allgemeiner Humanität, sowieso eine Unmöglichkeit. Es ist auch nicht zu sehen, wie diese Einheit mit dem Konzept der transversalen Vernunft nach Welsch ermöglicht werden soll, da sich die Kompetenz, die Übergänge zwischen den Subjektanteilen – letztlich nach Maßgabe sprachspieltypischer Rationalitäten – vorzunehmen, immer nur auf Ausschnitte des Subjekts beziehen kann. Nicht nur die Wirklichkeit einer Welt draußen ist nicht gleichzeitig in ihrer Ganzheit zu erfassen (sofern und insoweit sie es überhaupt ist), sondern auch die Selbsterfassung des Subjekts unterliegt analogen Limitierungen, über welche es nicht verfügen kann. Autonomie in einem starken Sinn entpuppt sich deswegen als Mythos souveräner Selbstbemächtigung und Selbstverfügbarkeit. Nicht nur können wir nicht alles *gleichzeitig* denken, was wir überhaupt denken können, und nicht alles *gleichzeitig* sein, was wir überhaupt sein können, sondern wir können zusätzlich, was wir denken können und sein können, auch nur begrenzt steuern. Dazu kommt, daß wir über unsere Steuerungsintentionen selber wiederum nur begrenzt im Bild sein können. Unter *diesen* widrigen Voraussetzungen wäre zu diskutieren, was ein *autonomes* Subjekt leisten kann.

7.2 Pädagogik und das dilettantische Subjekt

Pädagogisches Denken, sofern es sich als Kind der Aufklärung versteht, mag sich immer noch stark auf das Subjekt der klassischen Bewußtseinstheorie beziehen, in welchem das bewußte Sein als Absetzung von materiellem Sein verstanden wird. Als in diesem Sinne isoliertes Sein wird das Subjekt in die Situation gebracht, sich nur als Opposition zur Materie zu verstehen, sich gewissermaßen als „nicht von dieser Welt" zu begreifen[250]. Damit wird es zwar in praktischer Hinsicht außerordentlich bedeutsam, denn es ist ganz selbstbestimmt, gerade insofern es jede Empirie übersteigt. Beunruhigt wird dieses Verständnis im 20. Jahrhundert einerseits durch die Existentialanalytik Heideggers und andererseits durch die sprachphilosophische Wende und die Ersetzung des bewußtseinsphilosophischen Subjekts durch ein intersubjektives Verständnis von Subjektivität (etwa bei Apel und Habermas). Die Existenzphilosophie Heideggers rückt das Faktum menschlicher Endlichkeit, des Todesbewußtseins, in den Vordergrund des Denkens und entwirft den Menschen als ein seiner Endlichkeit überlassenes, letztlich vereinzeltes und in sich gekehrtes Wesen, dessen Selbsttätigkeit nicht im Sinne einer Selbstbestimmung aus Vernunft begriffen werden kann, sondern als Selbständigsein in bodenloser Situation (vgl. Ebeling a.a.O., S. 23). Mit dem Intersubjektivitätsparadigma sensu Apel und Habermas wird das Subjekt reduziert zum rationalen Diskursteilnehmer. Damit kann einerseits die Last alter Bewußtseinsprobleme abgeworfen werden, andererseits wird u.a. unklar, woher die Diskursrationalität letztlich stammt und was die Subjekte normativ motivieren soll, sich dem Konsenskriterium in Fragen des Richtigen und des Wahren zu unterwerfen. Intersubjektivität kann Subjektivität nie vollständig ersetzen.

[250] D.h. entweder ist es getrennt von der Materie oder wird von ihr absorbiert (vgl. Ebeling 1993, S. 22).

Im folgenden soll es darum gehen, das „dilettantische" (und nicht-souveräne) Subjekt plausibel zu machen. Auf diese Grundlage stützen sich die Überlegungen zur demokratischen Erziehung (Kp. 8) und Bildung (Kp. 9) zu wesentlichen Teilen.

7.2.1 Das dilettantische Subjekt

Da das Universum der Inkompetenz *prinzipiell* viel größer ist als jenes der Kompetenz, um es mit Marquard (1981) zu sagen, da also auch der Einzelmensch Zeit seines Lebens – und mag er sich noch so viele Kompetenzen auf verschiedensten Gebieten aneignen – zur Inkompetenz verdammt ist, erscheint es gerechtfertigt, dieses Faktum auch in der Diskussion um den Subjektbegriff zu berücksichtigen und es nicht nur als Störvariable bzw. das zu Überwindende anzusehen. Zwar wird die Selbstbestimmung des Subjekts in der Regel als eine Kompetenz begriffen, die den Menschen als ein zum (willentlichen) *Handeln* bzw. zur *Handlungsunterlassung* fähiges Wesen auszeichnen soll, z.B. gegenüber dem Tier, welches sich – von höheren Primaten wohl teilweise abgesehen – primär bloß *verhält*.
In Anlehnung an ein anthropologisches Denken, das mit Plessner und Fink illustriert worden ist, und mit welchen das Spezifikum des Menschen weniger mit einem bestimmten, herausragenden Können verbunden wird, als vielmehr mit einer spezifischen Lebenssituation, die letztlich darin besteht, die eigene Existenzform als problematisch zu erkennen – zwar auch ein Können, welches sich aber negativ definiert, nämlich als Erkennen eigenen Unvermögens, d.h. als radikale Selbstproblematisierung –, soll hier versucht werden, die Seite der Inkompetenz des Menschen für das Subjekt stark zu machen. Damit wird – weiter unten – behauptet werden, daß die Inkompetenz des Menschen und – damit verbunden – sein Dilettantismus, als *Ermöglichungsbedingung* von Freiheit fungieren bzw. daß – zumindest in einem zu erläuternden Sinne – nur Dilettanten frei sein können. So stehen auch Bildung und Erziehung im engsten Zusammenhang mit dem Faktum menschlicher Inkompetenz.

7.2.1.1 Die peinliche Figur des Dilettanten

Synonyme für „Dilettant" sind beispielsweise Anfänger, Nichtskönner, Unkundiger, Nichtfachmann, Laie, aber auch Pfuscher, Ignorant, Besserwisser, Banause etc., d.h. in der Regel durchaus keine schmeichelhaften Begrifflichkeiten[251]. Unter Dilettantismus kann – allgemein und neutral formuliert – die Betätigung in einem Feld verstanden werden, welche die betreffende Person nicht beherrscht, in welchem sie keine Souveränität besitzt. Sich als Dilettant betätigen, heißt also, *sich versuchen*. Der Begriff des Dilettantismus wird, wie erwähnt, oft abwertend gebraucht[252]. Dies ist hier nicht beabsichtigt, dennoch sei die Ambivalenz des Begriffs mitgedacht; er kann nicht wirklich neutral verwendet werden. Das ist an dieser Stelle auch deswegen nicht nötig, weil mit dem „dilettantischen" Subjekt ein polemischer Kontrapunkt zur Idee des autonomen bzw. souveränen Subjekts gesetzt werden soll.

251 Zur Herkunft des Wortes schreibt Best: „Der Ausdruck 'Dilettant' wurde bezeichnenderweise um 1770, d.h. zur Zeit beginnender Trivialisierung und Subjektivierung der Literatur aus dem Italienischen entlehnt, wo er 'Sich Ergötzender', also Liebhaber, bedeutet" (1985, S. 68).

252 Nach Best (a.a.O., S. 68f.) trifft dies vorwiegend für den deutschsprachigen Raum zu.

Dilettantismus ist nie rein oder unschuldig, er zeigt nicht nur ein bloßes Unvermögen an, sondern er wird auch mit einem moralisierenden Unterton beurteilt (vgl. weiter unten). Dilettantismus deutet auf eine *Schwäche* hin, die u.a. darin besteht, sich in einem Feld mit einer Attitüde zu betätigen, welche ein entsprechendes Können vorgibt, wobei aber zunehmend offensichtlich wird, daß die gezeigte Performanz eher Inkompetenz als Kompetenz illustriert. Dies scheint dem dilettantischen Akteur mitunter nicht ganz klar oder aber gleichgültig zu sein. Dilettantismus ist so nicht frei von *Peinlichkeit*. Wenn es geht, wendet man sich vom Dilettanten so schnell als möglich ab. Man hat ein ungutes Gefühl in seiner Nähe: er ist bisweilen nicht nur eine *lächerliche* Figur, sondern auch ein *Ärgernis*[253].
Es gab Epochen, in denen die Frage nach dem Wesen des Dilettantismus mehr interessierte als heute. Spärlich sind die einschlägigen Arbeiten zu diesem Thema, welches eine unerwartete Tiefe bietet und reich ist an Querverbindungen zu Diskursen, die heute aktuell sind. Der Begriff des Dilettantismus wird im 18. und 19. Jahrhundert vor allem in kunsttheoretischen Diskursen – d.h. mit diversen Künsten und der Frage nach deren „Wahrheit", aber auch der Person und Rolle des Künstlers – in Verbindung gebracht. 1799 hatten beispielsweise Goethe und Schiller (zusammen mit Heinrich Meyer) das relativ kurz nach seiner Geburt gestorbene „Dilettantismusprojekt" ins Leben gerufen, mit welchem geplant war, den „Dilettantismus als Phänomen des zeitgenössischen deutschen Kunstlebens in all seinen Auswüchsen zu analysieren und darzustellen" (Vaget 1971, S. 9)[254].
Goethe selber, gerade weil er sich in so vielen Gebieten betätigte, galt schon Zeit seines Lebens – aber auch danach – im positiven wie im negativen Sinn als Dilettant (vgl. z.B. Kassner 1910, S. 51); er selber bezeichnete z.B. seine Versuche in der *Farbenlehre* als Dilettantismus (Vaget a.a.O., S. 11). Selbst als Dichter wurde ihm Dilettantismus vorgeworfen und noch in neuerer Zeit urteilte z.B. T. S. Eliot: „he dabbled both in philosophy and poetry and made no great success of either" (zit. nach Vaget ebd.). Goethe, der mit dem Dilettantismusprojekt gegen Dilettantismus *ankämpfen* wollte, ihn mitunter geradezu haßte, verkörpert gleichzeitig in seiner Person das vielseitige, unprofessionelle Liebhabertum, d.h. den Dilettantismus[255]. Damit ist nicht gemeint, daß Vielseitigkeit immer Dilettantismus bedeute – damit würde man der Ehre sogenannter „Universalgenies" (wie Leonardo da Vinci) kaum gerecht werden –, sie ist aber eine *notwendige* Voraussetzung (vgl. Saulnier 1940, S. 21; 7.2.1.2)[256]. Das Interesse Schil-

253 Ärger ist eine häufige Konsequenz von Schamgefühlen bzw. eine Form ihrer Bewältigung (vgl. Lewis 1992, S. 149-153). Man *schämt* sich für den Dilettanten bzw. dafür, in seiner Nähe zu sein; man schämt sich für das Faktum der *Unbildung*, die er *entblößt*. Der Dilettant stellt die Unbildung dar, ohne sie scheinbar recht zu erkennen, man entlarvt ihn als oberflächlichen Plagiator, der mit „zusammengeplünderten Phrasen und Formeln" um sich wirft (vgl. Best 1985, S. 69).

254 Es ging darum, dem Dilettantismus und der Pfuscherei, „den abwegigen und falschen Tendenzen der zeitgenössischen Kunst, endlich den Prozeß" zu machen und der Kunst „in ihrem wahren, d.h. klassizistischen Verständnis (...) endgültigen Durchbruch und den Sieg" zu sichern (ebd.). Allerdings wurde das Projekt angesichts erschlagender Komplexität bald aufgegeben.

255 So behauptete Emerson: „This lawgiver of art is not an artist (...) He is the type of culture, the amateur of all arts and sciences and events, artistic, but not artist, spiritual, but not spiritualist" (zit. nach Vadet a.a.O., S. 12).

256 Daß aber auch ein Goethe scheinbar als Dilettant gegolten hat, ist tröstlich für alle, die sich zwar nicht mit Goethe vergleichen können, aber doch auf so vielen Gebieten Dilettanten sind. Das ist aber nicht der entscheidende Punkt. Angedeutet sei mit dem kurzen Blick auf Goethe vielmehr,

lers und Goethes am Dilettantismus war, wie Vadet in seiner Dissertation aufzeigt, nicht nur kulturpolemischer Natur, sondern – zumindest über eine gewisse Zeit – auch vornehmlich *pädagogisch* motiviert[257].

Ein zweites wird mit diesen Bemerkungen, wiewohl sie sich hier auf die Künste beziehen, ebenfalls illustriert: („Wahre") *Meisterschaft ist selten, Dilettantismus aber verbreitet.* Es ist schon deswegen prekär, das Phänomen nur negativ zu konnotieren. Dilettantismus zu verdammen, trägt denn nicht nur elitäre, sondern auch undemokratische Züge. Das wird mit dem sozialpsychologischen und kulturkritischen Essay von Rudolf Kassner, *Der Dilettantismus*, 1910 erschienen, ebenfalls recht deutlich. Dilettantismus wird hier als *Décadance* verstanden, diese als das Beiprodukt allgemeiner Demokratisierung. Obwohl unübersehbar und störend bleibt, daß Kassner an einer Stelle antisemitische Aussagen macht (S. 56) und sich generell nicht davor scheut, die Wesensart verschiedener europäischer Nationen und Völker mit zweifelhaften Verallgemeinerungen[258] zu beurteilen, ermöglicht sein Essay einen guten Einblick in das Wesen des modernen *Anti*-Dilettantismus, wiewohl es der Analyse an systematisch-psychologischen Gesichtspunkten mangelt (die mit Saulnier [1940] unter Punkt 7.2.1.2 noch hervorgehoben werden sollen).

Kassner hält zunächst fest, daß der Dilettant nicht „vor dem geschriebenen Gesetz und nicht vor der Vernunft" versage, „sondern streng genommen nur vor sich selber" fehle (a.a.O., S. 5). Mit dieser zweifelsohne bedeutsamen Klarstellung ist allerdings nicht ganz einsichtig, warum der Dilettantismus auch bei Kassner jene starke, noch zu erläuternde Ablehnung erfährt. *Gegen* den Dilettanten helfe in erster Linie „die Schaffung einer Rangordnung, einer Hierarchie. Überall dort, wo eine solche besteht, ist der Dilettant unmöglich, ja lächerlich gemacht oder zum mindestens sofort erkannt als das, was er ist" (S. 12). Dieses Mittel gegen (verdeckten) Dilettantismus bringt Kassner in direkten Zusammenhang mit der demokratischen Lebensform. „Daß wir heute alles dessen, was nur von ferne an Hierarchie, Rangordnung erinnert, entbehren, eine solche nicht mehr verstehen wollen, ja verabscheuen, ist eine der Ursachen, warum es bei uns so viele innere, gleichsam unerkannte Dilettanten gibt" (ebd.)[259]. Mit Kassner zeigt sich auch, daß die Dilettantismuskritik letztlich platonisch inspiriert ist. Doch die demokratische Lebensform fordert, Dilettantismus zu billigen. Bei Kassner heißt es: „Es gibt Epochen, die reich sind an vielen Dingen und Werten, und diesen folgen dann solche, in denen aller Reichtum und alle Vielfältigkeit und aller Wert im Menschen zurückgeblieben ist und dort, möchte man sagen, stocken. – Diese sind die demokratischen, jene die aristokratischen" (S. 16). Es fehle der Demokratie an äußeren, bestimmten und *überzeitlichen* Werten. Der Dilettant vermöge so nicht „über der Zeit zu stehen. Der Dilettant ist immer in der Zeit" (S. 17), er habe übertriebene Vorstellungen vom „Zeitgemäßen", an welchem er alles messe, bleibe deswegen ohne überzeitliche Maßstäbe. Damit ist sein Problem schließlich, daß er *zu viele* Maßstäbe hat; der Dilettant ist alles („polymorph" und „polyfinal", vgl. 7.2.1.2) und nichts: „Anarchist, Aristokrat, Übermensch, Theosoph, Monist, Anhänger der Entwicklungslehre, Erotiker, Naturist, Asket, Reisender, Photograph, Theatergeher, Melancholiker aus Beruf, Renaissancemensch, Mystiker, Automobilist, Flugtechniker und vieles noch. In Wirklichkeit ist er vielleicht nichts oder nur ein Kritiker oder nur ein Mensch in Not oder nur ein Mensch, der eben die Not gar nicht kennt. – Oder er ist einer der vielen Menschen, die sich 'entwickeln'" (Kassner a.a.O., S. 17f.). Dieses Alles-sein-Wollen oder wenigstens Möglichst-viel-sein-Wollen, das den Dilettanten am Ende „zum Nichts" mache, wird von Kassner quasi als Ausdruck und Resultat eines gierigen demokratischen Individualismus gesehen. „Der Dilettantismus bildet sich mit Vorliebe am Individualismus (...). Der Individualist neigt zum Dilettanten" (S. 20). Oft seien die beiden kaum zu unterscheiden und „junge Leute sind meist solche Dilettanten" (S. 21). Doch die Überwindung der Jugendzeit schütze nicht vor Dilettantismus, den es auch bei „Leuten [gibt], die nicht alt werden und reifen können" (S. 21). Dilettantismus wird also in Verbindung gebracht mit Unreife, Unbildung und einer Überbetonung des Individuellen. Zeichen für das letztere sei die Geringschätzung von Gemeinsinn und Konvention, die dem modernen Dilettanten nur als Mittelmäßigkeit vorkommen würden (S. 49), und – komplementär – die „übertriebene Bewertung des Pathologischen" (S. 50).

Unter den Nationen, die er immer wieder erwähnt (Frankreich, England, Deutschland), fällt nach Kassner auf, daß man nirgends so viel vom Dilettanten spreche wie unter Deutschen (S. 28). Das rühre daher, daß der „echte Dilettant (...) in Deutschland zu Hause [ist], im Lande der Bildung und der Surrogate ..." (S. 36). Die anderen hätten ihre *Fools* und *Follies*, ihren *Dandy*, ihre *Bourgeois*, ihren *Snob*, aber in Deutschland komme halt hinzu, daß der „Deutsche (...) einmal ein Pedant und darum ohne Geschmack [ist]. Daher stammt auch seine Neigung zum Fachmann, sein Vertrauen auf diesen und das Mißtrauen gegen jeden anderen" (S. 41). In Deutschland fehle „der Mann von Welt, und daher kommen die vielen Dilettanten" (S. 42; wobei es zwei Arten von deutschem Dilettantismus zu unterscheiden gäbe: „Jener zunächst, gegen welchen sich sehr heftig der *Fachmann* und mit meist lächerlicher Härte der *Schulmann* kehrt" [S. 41; kursiv R.R.]).

Unabhängig von dieser prekären „nationalen Selbstbeschreibung" kann Kassner leider auch ganz allgemein keine positiven Aussagen zur Figur des Dilettanten machen. Auch was zunächst wie ein Lob beginnt, endet schließlich in einer Verurteilung: „Das steht fest: der Dilettant besitzt viele Fehler, Heuchelei jedoch ist ihm fremd. Es gibt Pfuscher in der Verstellung, gewiß, in der Aufrichtigkeit aber gibt es nur Dilettanten. Im allgemeinen ist der Dilettant zu offen, zu indiskret, und er verachtet die Heuchelei über Gebühr, ja fanatisch und mag auch Jesuiten nicht leiden, nicht weil er besonders wahr, sondern weil er ohne Hintergrund ist und darum nichts halten kann" (S. 36).

Entscheidend für die Charakterisierung des Dilettanten ist an dieser Stelle, daß er *keinen Einblick in tiefe Wahrheiten* hat, weil er *keinen Begriff* für das *Ganze* besitzt, mehr

---

daß Dilettantismuskritik und die Einsicht in den eigenen Dilettantismus durchaus zusammengehen können. Das ist weniger selbstverständlich als es zunächst anmutet.

257 Der Dilettant sollte eher als Schüler denn als Pfuscher erkannt und anerkannt werden bzw. – als praktischer Kunstliebhaber – in der Mitte zwischen Schüler und Meister, d.h. keineswegs nur Gegenstand der Kritik oder Ironie sein (S. 95). Die pädagogische Orientierung am Kunstschüler bestand in der Abwehr falscher und irreführender Ansprüche und in der „Hinführung zu einem bereits vorhandenen, bewährten Bestand künstlerischer Errungenschaften" (S. 93). Einem „eingefleischten Dilettantismus" sollte allerdings entgegengewirkt werden, um, „was (...) perfektibel ist, zu überwachen und zu fördern, damit ein angeborenes Talent nicht verwildere und ihm erlaubt werde, die Mängel und Gefahren seiner eigenen Ausbildung der Gesellschaft aufzubürden" (S. 215f.).

258 Bis hin zu mehr und weniger angedeuteten Klischees über national typische Sexualpraktiken und -frequenzen.

259 Die innere Verbindung zwischen Dilettantismus und dem Egalitätsprinzip sei weiter unter – dort aber unter positiven Vorzeichen – fokussiert.

noch, daß der Dilettant der „die höchsten Zwecke leugnende Mensch" ist (S. 24). Dilettanten hielten sich für sensibel, seien es aber natürlich gerade nicht, vielmehr sei „ihre Sensibilität (...) gleichsam isoliert, pathologisch und kann darum nicht dem Ganzen dienen" (26f.), dem Dilettant „fehlt das Ganze und dessen Zusammenhang in sich, weshalb er auch stets die Ziele und Absichten außer sich verfehlt" (S. 27). Dilettanten seien zwar nicht etwa „einfach oberflächliche Menschen", sondern vielmehr „untief, ohne Spürsinn, ohne Instinkt, ohne Witterung für die Gefahr, schlechte Schützen, möchte man sagen; sie haben eigentlich überhaupt keine Oberfläche, sondern sind zerstreut, verwischt, unreif, ziellos" (S. 58). Dilettanten schaffen zwar, würden aber nicht wirken, überschätzten zudem immer, was sie tun (S. 59).
Doch diese Form des (alten) Dilettantismus erlebe unter modernen Bedingungen zunehmend ungünstige Veränderungen. „Wer ist überhaupt heute noch Dilettant im populären Sinne: *Wer ist nicht so klug, eine Sache lieber nicht zu machen, bevor er sie schlecht macht*?", fragt Kassner (S. 64, kursiv R.R.). Surrogate moderner „Dilettantismen" eines „maschinellen, wissenschaftlichen, arbeitenden, lebensgierigen und doch nicht ganz im Leben heimischen Geschlechts" (S. 65) verhindern gleichsam den blumigen Dilettantismus des alten Liebhabertums. Zum Beispiel verbiege und verrenke die Maschine „den Menschen, und der Mensch wird durch sie nur ein Glied, ein Arm, fünf Finger, zwei Augen, ein Nacken, aber er wird kein Dilettant" (S. 63). Die „wahren Dilettanten" sind jene, die „das Echte nicht mehr zu erkennen wissen" (S. 65). Der moderne Dilettant sei aber vielmehr formlos und herzlos, unterliege einem „Mangel an Charakter"; er könne – im Unterschied zum alten, exzentrischen Dilettanten – nicht mehr aus sich heraus, deshalb müsse er jede Größe leugnen bzw. versuche, sie durch Intimität zu ersetzen (S. 67f.)[260].

7.2.1.2 Kennzeichnungen des dilettantischen Subjekts

Unter drei Gesichtspunkten soll die Konzeption eines dilettantischen Subjekts hier erläutert sein; in bezug auf seine (a) „Anthropologie", (b) auf Elemente und die Struktur seiner „Psychologie" und (c) seiner „Moral".

a) Zur Anthropologie des dilettantischen Subjekts

Die „zweideutigste aller menschlichen Gaben, die Gabe der Freiheit" (Arendt 1996, S. 298), die für *jeden* Begriff des Subjekts vorauszusetzen ist, kann nicht nur nicht mit Souveränität gleichgesetzt werden, sondern wäre mit Arendt als der Souveränität vielmehr *entgegengesetzt* zu betrachten. „Unbedingte Autonomie und Herrschaft über sich selbst" widerspricht der menschlichen Bedingtheit der Pluralität (a.a.O., S. 299): „Kein Mensch ist souverän, weil Menschen, und nicht der Mensch, die Erde bewohnen, und

[260] Diese letzten Charakterisierungen der Figur des Dilettanten, wiewohl 1910 niedergeschrieben, beinhalten auffällige Parallelen zu den Analysen eines von der Intimität tyrannisierten Individuums (Sennett 1986; vgl. 4.2.2), welches unter den Bedingungen demokratischer Lebensformen (vgl. 4.1.2.3) zunehmend psychologisiert wird, sich dabei zunehmend isoliert und schließlich erkennen muß, daß es in der Tiefe seines Selbst keine Wahrheit finden kann (vgl. 6.2.2 & 6.2.3 sowie den Exkurs III). Die Bedingungen für *diesen* Dilettantismus wurden mit den soziologischen Modernediagnosen insbesondere bei Beck (vgl. 1.2.2) diskutiert. Im folgenden gilt es die Kennzeichnungen des dilettantischen Subjekts – auch in psychologischer – Hinsicht zu systematisieren.

dieses Faktum der Pluralität hat nichts damit zu tun, daß der Einzelne, auf Grund seiner nur begrenzten Kraft, abhängig ist von Anderen, die ihm gewissermaßen helfen müssen, überhaupt am Leben zu bleiben" (ebd.). Es ist das Faktum der Pluralität, welches den Menschen überhaupt ermöglicht, zu *handeln* und *weltlich* zu sein (vgl. 4.2.1), wiewohl es gleichzeitig dafür verantwortlich ist, daß Menschen über die Bedeutung ihres eigenen Handelns so wenig verfügen können wie über die Folgen, die es bei und mit den anderen bewirkt. Dieser Mangel an Souveränität, d.h. an Unabhängigkeit von und Überlegenheit gegenüber den anderen, ist aber auch der Grund, daß Menschen Freiheit in Anspruch nehmen können, indem sie sich nämlich entscheiden, zu handeln. „Solange man handelt, ist man frei, nicht vorher und nicht nachher, weil Handeln und Frei*sein* ein und dasselbe sind" (Arendt 1994, S. 206; kursiv wie im Original). Nicht fähig zu sein, sich auf sich selbst zu verlassen oder sich selbst vollkommen zu vertrauen, das ist der Preis für die Freiheit (Arendt 1996, S. 312), und daß die Menschen „nicht Herr bleiben über das, was sie tun, daß sie die Folgen nicht kennen und sich auf die Zukunft nicht verlassen können, ist der Preis, den sie dafür zahlen, daß sie mit anderen ihresgleichen zusammen die Welt bewohnen, der Preis, mit anderen Worten, für die Freude, nicht allein zu sein, und die Gewißheit, daß das Leben mehr ist als nur ein Traum" (ebd.). Niemand ist so autonom, als daß er die anderen nicht bräuchte, um zu begreifen, was er tut; und niemand wäre frei, der die Bedeutung und die Konsequenzen seinen Handelns vollauf kennen würde. Das sich selbst undurchsichtige Subjekt kann nicht souverän sein. Ein sich selbst völlig durchsichtiges und unabhängiges Subjekt wäre zwar souverän, aber könnte nicht frei sein, da es die Freiheit – und damit sich selbst – nicht als Handeln in einer Welt von Menschen *versuchen* könnte. Freiheit, die kein Risiko beinhaltet, ist keine. Das Risiko aber sind die anderen, deshalb gibt es die „Praxis der Freiheit" – auch für den Asketen – letztlich nur *zwischen* den Menschen, als „*ko-existierende*" Freiheit (vgl. Fink, 3.2.3).
Die menschliche Freiheit, so wurde mit Fink – aber auch Arendt, Plessner und anderen – gesehen, existiert nur als konkreter *Gebrauch* in einer Welt von *Deutungen*. Freiheit ist nur in einer Deutungswelt denkbar, in welcher das „Menschengeschlecht" nicht verläßlich zu Hause ist (vgl. Fink 1970, S. 91). Worauf aber nicht Verlaß ist, kann unmöglich die Grundlage für Souveränität oder Autonomie (im starken und eigentlichen Sinne des Wortes) bilden. Die beunruhigende Exzentrizität des Menschen (2.3.1), die ihn des sicheren Bodens beraubt, ist die Quelle seiner Freiheit und zugleich der Grund für die Erfahrung seiner unhintergehbaren Inkompetenz, Freiheit zu sichern. Die sich ihrer Bedeutung gewisse Freiheit ist ein Widerspruch in sich. Sie müßte sich selbst ableiten können aus erkennbaren Bedingungen. Schäfer weist zu Recht darauf hin, daß die *Intransparenz* des Subjekts – auch für dieses selbst – deshalb auch bei Humboldt eine notwendige Annahme für das Denken der Freiheit darstellt (Schäfer 1997, S. 33). Das Subjekt kann sich nicht nach Maßgabe der Einsichten seiner theoretischen und praktischen Vernunft selbst gestalten (ebd.). Deshalb ist es auch irreführend, Freiheit als eine (zu erwerbende und auszudifferenzierende) *Kompetenz* zu betrachten. Valide Aussagen über die Ontogenese der Freiheit scheinen unmöglich; plausibler ist die Annahme, daß die Praxis der Freiheit im Verlaufe der Entwicklung weder eindeutig als zunehmend noch als allmählich abnehmend zu beschreiben sind, daß sich aber ihr Gebrauch jeweils anders gestaltet. So erscheint es angesichts des mangelnden Wissens über die Freiheit „*an sich*" aussichtslos, dem kindlichen Handeln gegenüber dem Handeln eines „reifen" Erwachsenen qualitativ oder quantitativ Freiheit abzusprechen.

Freiheit ist eine *Praxis*, mit welcher sich das Subjekt konstituiert. Die Unterschiede, die in bezug auf Lebensphase und Entwicklungsstand im Hinblick auf Erkenntnisvermögen, Verhaltensrepertoires, Deutungskompetenzen etc. freilich feststellen lassen, sind nicht in Begriffen der Freiheit, wohl aber in Begriffen der *Souveränität* darzustellen.
Der prinzipielle Dilettantismus des Menschen hat mit seiner *Bildungsnot* – und d.h. letztlich *Deutungsnot* – zu tun, die ihm in seiner exzentrischen Lebensform aufgegeben ist. Eine prinzipiell „bloß" zu deutende Welt und ein prinzipiell „bloß" zu deutendes Selbst könnten nur im Modus eines standhaften *Glaubens*, der sich vor jeglicher diskursiver Hinterfragung abschottet, „aufgehoben" werden. Diese Sicherheit, die – unter wie auch immer edlen Vorzeichen – in jedem Fall einem Fundamentalismus entspräche, wäre vollkommen „weltlos", um es mit Arendt zu sagen. Der kulturelle Kampf gegen die Bodenlosigkeit der exzentrischen Position, d.h. überhaupt Kultur, zielt freilich in einem gewissen Sinne auf solche Sicherheit. Das Faktum der Pluralität in der Menschenwelt verhindert aber immer wieder, daß sich eine *Letztdeutung* mit „endgültigem" Anspruch durchsetzen kann. Letztdeutungen sind vielmehr das Ende der Politik des Menschen und seiner Freiheit.
Die Heimatlosigkeit in seiner Exzentrizität ist aber nicht nur der Grund für die Kultur des Menschen, sondern – damit verbunden – überhaupt die Quelle der Erfahrung der *prinzipiellen Hinterfragungsmöglichkeit* aller Kulturleistungen (insbesondere im Hinblick auf Wahrheits- und Richtigkeitsansprüche, die mit denselben transportiert oder legitimiert werden). Es handelt sich um die Erfahrung, daß menschliche Kulturprodukte – und mögen sie auch geliebt, geschätzt und bewundert sein – immer auch Ausdruck der zu überwinden versuchten Nicht-Souveränität menschlicher Existenz sind. Freiheit entspricht, mit anderen Worten, dem Versuch, fehlende Souveränität zu überwinden. Solche Kulturleistungen betreffen nicht nur den Bau von Monumentalwerken zur Sicherung der Unsterblichkeit einiger Auserwählter oder aber die Entwicklung hochtechnischer Apparaturen, um sich einen Begriff von der Unendlichkeit des Weltalls zu machen, sondern auch etwa die Postulierung von universellen Menschenrechten oder den versuchten Nachweis der unhintergehbaren Annahme eines freien Willens. Solche Errungenschaften illustrieren nicht nur Fortschritt und Kompetenz, sondern künden immer zugleich auch von der prekären Situation, in welcher sich die Menschen befinden. Diese Situation ist jene des Dilettanten, der sich in Bereichen wiederfindet, in denen er handeln will oder muß, die aber *prinzipiell* nicht beherrschbar sind: z.B. das Erkennen des eigenen Selbst, die Bestimmung des menschlichen Glücks, des gelingenden Lebens. Kurz: die Bereiche der sogenannten „großen Fragen" (Schulz 1992), die – als metaphysische Fragen – auch im Zeitalter des nachmetaphysischen Denkens lebensweltlich nicht aufhören zu beunruhigen, wiewohl sie für den akademischen Diskurs, der sich diese Fragen fast ganz abgewöhnt hat, eine untergeordnete Rolle spielen mögen. Es sind aber typischerweise jene Fragen, deren subjektive Beantwortung zu einem wesentlichen Teil das ausmachen, was in der Regel mit *Bildung* gemeint wird. Fachmännischer Realismus und großes Expertentum – gerade weil sie sich „nur" auf Bereiche der Regelhaftigkeit und Notwendigkeit beziehen – machen als solche nicht nur keine Bildung aus, sondern benennen auch nicht den Bereich der Freiheit. Das Subjekt kann seine Freiheit nur in jenen Bereichen beweisen bzw. praktizieren, in denen Tatsachenwissen, aber auch technologisches oder nomologisches Wissen an seine unvermeidbaren Grenzen stößt und nicht den Ausschlag geben kann. Diese Bereiche

sind mit den Elementen des prinzipiell Rätselhaften, des prinzipiell Intransparenten oder prinzipiell Unverfügbaren zu charakterisieren. Gewißheit kann es – außer vielleicht im Glauben – höchstens dann geben, um es in Anlehnung an Fink zu sagen, wenn es *zu spät* ist, wenn die Folgen einer Handlung prinzipiell nicht mehr rückgängig machbar sind. Ansonsten findet sich das Subjekt, das sich in der Freiheitspraxis konstituiert, in der Situation der Inkompetenz; es kennt die tiefe Wahrheit und Bedeutung seiner (vollzogenen oder erwogenen) Handlung nicht, und der wahre Sinn über das Gute und Schöne bleiben ihm verborgen. Das sind aber genau jene Beschreibungen, die, wie oben gesehen wurde (und Abschnitt *b*), dem Dilettanten vorgeworfen werden, der versucht, sich zu bestimmen und selbstbestimmt zu handeln. Er handelt frei, nicht *obwohl* er über die benannten Sicherheiten und Einsichten nicht verfügt, sondern er *verdankt* diese Praxis vielmehr diesem Mangel.
In diesem Sinne kann behauptet werden, daß (moralische) Selbstbestimmung notwendig mit Dilettantismus verbunden ist. In den Augenblicken selbstbestimmten Entscheidens erfährt sich das Subjekt als frei und dilettantisch zugleich. Wer solchen Dilettantismus vermeiden will, muß in Kauf nehmen, keine Freiheit zu praktizieren oder aber einer grandiosen Souveränitätsillusion zu unterliegen. „Il faut cesser une fois pour toutes de définir (le sujet) par la présence, en l'individu, d'un principe universel, le Vrai, le Beau, le Bien, vers lequel l'individu cherche à s'élever", schreibt Touraine, dessen Zeilen hier nochmals wiedergegeben werden sollen (vgl. 1.2.4). Und mit Hannah Arendt kann zusammengefaßt werden, daß „man immer gewußt [hat], daß kein Mensch, wenn er handelt, wirklich weiß, was er tut; daß der Handelnde immer schuldig wird; daß er eine Schuld an Folgen auf sich nimmt, die er niemals beabsichtigte oder auch nur absehen konnte; daß, wie verhängnisvoll und unerwartet sich das, was er tat, auch auswirken mag, er niemals imstande sein wird, es wieder rückgängig zu machen; daß das, was doch nur er und niemand sonst begann, doch niemals unzweideutig sein eigen sein und sich in keiner einzelnen Tat und in keinem einmaligen Ereignis je erschöpfen wird; schließlich, daß sogar der eigentliche Sinn dessen, was er selbst tut, sich nicht ihm, dem Täter, sondern nur dem rückwärts gerichteten Blick dessen, der schließlich die Geschichte erzählt, offenbaren wird, also dem, der gerade nicht handelt" (1996, S. 297f.).
Darf man ein solches Subjekt, das unsere ganze Achtung verdient, nicht als dilettantisch bezeichnen? Natürlich soll nicht übertrieben werden; niemand ist in diesem Sinne nur und immer Dilettant, oder besser: „Il faut distinguer le dilettantisme total des dilettantismes partiels" (Saulnier 1940, S. 384). Jeder Dilettantismus hat vielmehr seine Zeit; diese meldet sich, wenn sich das Subjekt (als Freiheit) konstituiert, also in den Situationen des (selbstbestimmten) Handelns. In den Situationen bloßen *Verhaltens*, bloßen *Reagierens* oder routinierten Abrufens eingeschliffener *Muster des Denkens, des Argumentierens,* oder auch Aktivierens von *Körperroutinen* hat es der Dilettantismus sowieso schwer (mögen Außenstehende eine gezeigte Performanz mit sophistizierten Wahrheits- und Schönheitskriterien auch jeweils bemängeln, belächeln und sich darüber ärgern). Es *gibt* ja Können, Kompetenz, Expertise, Souveränität und Virtuosität – nur nicht im Bereich der Freiheit. Dieses Wissen ist so alt wie die Tragödie, es wird vom Subjekt in jeder Situation des moralischen Dilemmas erfahren, in jeder Situation moralischer Überdetermination (vgl. weiter unten). Gerade in diesen für die Idee des autonomen Subjekts entscheidenden Situationen erweist sich das Subjekt viel

eher als (prinzipiell) dilettantisch denn als Verwirklicher selbstgesetzgebender Vernunft.

b) Zur Psychologie des dilettantischen Subjekts

Eine psychologisch differenzierte Analyse des Dilettantismus stammt von Claude Saulnier (1940). Erläuterungswert sind einige der von Saulnier untersuchten Aspekte des Phänomens auch, weil sie eine frühe Illustration der psychischen Verfaßtheit des modernen Subjekts und seiner potentiellen Problematik für den Bildungsgedanken bieten, insbesondere hinsichtlich der internen Pluralität und der Diskontinuität der persönlichen Erfahrungen. Wie bei Kassner (1910) oder Faguet (1911; vgl. 7.2.1.3) wird der Dilettantismus auch von Saulnier vorwiegend negativ bewertet. Da die Elemente seiner Dilettantismusanalyse aber größtenteils den – als neutral erachteten – (Selbst-)Beschreibungen moderner Identität entsprechen, kommt es zu einer Spannung, die mit Blick auf die Erziehung und Bildung des (dilettantischen) Subjekts fruchtbar ist.
Klarer als Kassner schält Saulnier zunächst heraus, daß der Dilettantismus vor allem in vorangeschrittenen bzw. ausdifferenzierten Gesellschaften, in denen die dringendsten (Über-)Lebensnotwendigkeiten – wenigstens für sehr weite Bevölkerungsanteile – sichergestellt sind, zum allgemeinen Phänomen wird (S. 14). Auch in dieser Prämisse kommt die oben erwähnte Verbindung von Freiheit und Dilettantismus zum Ausdruck. Je geringer die Freiheitsgrade des Arbeitens und Tuns sind, desto weniger ist Dilettantismus überhaupt möglich (wiewohl Inkompetenz auch im Bereich des Notwendigen immer möglich ist). Aus diesem Grund ist die Kunst das Paradefeld par excellence für den Dilettantismus. Bedeutsam ist Saulniers Prämisse, weil mit ihr klar wird, daß Dilettantismus wie jede andere soziale Praxis keineswegs allein das Produkt des Individuums ist (S. 18).
Saulnier differenziert fünf den Dilettantismus konstituierende Elemente, die nur in ihrem *Zusammenspiel* das Phänomen erhellen, im einzelnen aber durchaus nichts mit Dilettantismus zu tun haben müssen. Diese zu erläuternden Aspekte führen Saulnier zu folgender Definition: „*Le dilettantisme est une attitude esthétique qui, prenant sa source dans une multiplicité de tendances hétèrogènes, cultive la dispersion, sous les formes d'un polymorphisme et d'un polyfinalisme essentiels, afin d'éprouver le plaisir raffiné que procure une telle virtuosité, plaisir spectaculaire, demi-sceptique et ironique, et de se délecter de soi-même, en un égotisme fondamental*" (S. 48; kursiv wie im Original). Diese Definition des Dilettantismus sei an folgenden, ihr zugehörigen Aspekten erläutert: (1) Multiplizität oder Polyvalenz, (2) Diskontinuität (Polymorphismus und Polyfinalismus), (3) Lust auf das Spektakuläre (Ästhetizismus), (4) Spielcharakter, (5) Egotismus.
ad 1) Multiplizität. Ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Element des Dilettantismus lokalisiert Saulnier in der Vielfalt der Tendenzen und Interessen des Individuums (S. 19), auf welche es einerseits stolz ist, die aber andererseits nicht nur zu Widersprüchen im Ich führen, sondern auch dazu, daß das Individuum sich selber kaum verstehen kann. Als leuchtendes Exempel dienen Saulnier Selbstbeschreibungen von Montaigne (S. 20). Das plurale Ich ist als Basis des Dilettantismus nicht wegzudenken (S. 21).
ad 2) Diskontinuität (Polymorphismus und Polyfinalismus). Verbunden mit der Reichhaltigkeit der Ichformen charakterisieren zwei Formen von Diskontinuität den Dilettantismus: die psychische Struktur wird als polymorph (entspricht im Grunde dem ersten Element) und polyfinal beschrieben (S. 22). Der Dilettant will sich nicht festlegen, d.h. er mag seinen „inneren Reichtum" an Ichformen nicht durch das Setzen von Prioritäten reduzieren[261]. Sich nicht festlegen heißt, potentiell alles besitzen[262]. Diesen Weltbezug bringt Saulnier mit der Deutschen Romantik in Verbindung. Ein extremer Polyfinalismus, weil er konsequentes Handeln verhindert, entpuppt sich schließlich als Afinalismus (S. 23): Alles anstreben heißt dann, nichts anstreben. Polymorphismus und Polyfinalismus sind aber, gerade weil sie von einem großen inneren Reichtum zeugen oder aber einen solchen versprechen, attraktiv. Der Höhepunkt der Vielfältigkeit ist im bewunderswerten Universalgenie verkörpert. Normalsterbliche aber macht die durch eine polymorphe und polyfinale psychische Struktur mitbedingte Diskontinuität des Tuns, Erlebens und Wünschens zu Dilettanten. Dies trifft natürlich um so mehr zu, je weniger die vielfältigen Ichformen „synthetisiert" oder wenigstens verbunden werden können. Diskontinuität in diesem psychischen Sinn ist nicht das exklusive Problem des Multitalents, sondern das Problem aller *Vielinteressierten* und *Neugierigen.* Auch aus diesem Grund ist der schöne Gedanke, demzufolge es „auf eine möglichst vielseitige Berührung mit den Bildungsgehalten" ankomme, „damit sich das Subjekt nach allen Seiten hin entfalten kann" (Bollnow 1959/1977, S 121), – vor allem in Verbindung mit der Situation (Illusion oder Ideologie), die persönliche Zukunft sei für die unabhängige Gestaltung des eigenen Lebens offen – problematischer als vielleicht gemeinhin angenommen.
ad 3) Lust auf das Spektakuläre (Ästhetizismus). Neugier und Diskontinuität gehören zusammen, sie beziehen sich auf das *Einzigartige*, das – *weil* es einzigartig ist – (mehr oder weniger) spektakulär ist und Freude bereitet. „Si le dilettante s'intéresse à tout, c'est pour le plaisir de voir en spectateur: cet amour du spectacle, nous pouvons l'appeler encore *esthétisme*" (S. 34). Der Dilettant sucht in der Begegnung mit dem Spektakulären das *Glücksgefühl*; sein *ästhetischer* Hedonismus (S. 35) macht ihn für seine Zeitgenossen moralisch suspekt. Diese merken, daß er den raffinierten Genuß sucht, ohne sich aber dafür anzustrengen (S. 37). Die „Leichtigkeit", mit welcher er die Welt nimmt, kommt dem „Vagabundieren" des dilettantischen Geistes entgegen (S. 38); Anstrengung und ernste Arbeit zerstören den Unterhaltungswert des Lebens, welcher in der ästhetizistischen Begegnung mit dem Spektakulären gesucht wird. Das Leben soll Spektakel und Amüsement sein (S. 39).
ad 4) Spielcharakter. Der Dilettant, seine Zeit auf vielfältige Weise und in Umgehung großer Hinternisse vertreibend, ist ein *Spieler.* Er bindet sich an das Spektakuläre, ohne sich von Fragen beunruhigen zu lassen: ob es nützlich ist oder nicht, ob sein Unternehmen im Erfolg enden wird oder in einer Niederlage (ebd.). Er spielt mit sich selbst und mit den anderen: „A jouer avec les actes et les émotions, le dilettante risque constamment de reprendre pied, de s'attacher à la vie, d'y mettre une passion sérieuse et peut-être tragique: ce qu'il ne veut à aucun prix" (ebd.). Er darf seinen Gefühlshaushalt, seine affektiven Bezüge nicht allzu ernst nehmen; das ist aber schwieriger als der spielerische Umgang mit dem Intellekt, mit Ideen und Plänen (S. 40). Aus diesem

261 Mit Taylor (vgl. 5.1.2.3) könnte formuliert werden, er verweigert sich eine dominante Hypergutperspektive, wobei dieser Zug letztlich dem Hypergut des expressiven Lebens entspricht.

262 „Ne rien vouloir posséder réellement, se contenter de tous les possibles, et les posséder tous ensemble, en en possédant les apparences, c'est remplacer l'attitude de conquête par l'attitude spectaculaire" (ebd.).

Grund könne man den Dilettantismus mit einem „*genossenen*" Skeptizismus in Verbindung bringen, mit einem „halben" oder „falschen" Skeptizismus (ebd.). Zur ordentlichen Skepsis fehlt dem Dilettanten ein gute Dosis Pessimismus. „Le dilettante n'est pas pessimiste et c'est sans doute cette contradiction entre le doute, principe de tristesse vitale, et le plaisir frivole, associé et ami intime de ce doute, qui scandalise et qui étonne si fort le moraliste" (ebd.). Während die Metaphysik oder der Mystizismus des Moralisten seinem realen Leben Sinn verleihen soll, vollzieht der Dilettant eine Trennung von seinem Leben, um es – nicht ohne Lust und nicht ohne Virtuosität – zu betrachten. Er *spielt* sein Leben, und er spielt es, im Unterschied zum Spiel des Kindes, mit *Ironie*, im Wissen, daß es bloß bestimmte *Formen* sind, die er ausfüllt und die auch anders sein könnten. Er spielt sein Spiel und versucht es zu genießen, und gleichzeitig will er ihm möglichst viel entnehmen; sein Spiel aber ist reflexiv, intellektuell, der Dilettant lehnt sich immer wieder zurück, betrachtet sich selbst im Spiel und liebt es, sich als Spieler zu analysieren (vgl. S. 41).
ad 5) Egotismus. Das letzte Element, das Saulnier beschreibt, ist eine spezifische Form von Egozentrismus: Egotismus (nicht mit Egoismus zu verwechseln, welcher nicht typisch für den Dilettantismus ist [S. 42f.]). Der Egozentrismus des Dilettanten ist kein Handlungs-, sondern ein Betrachtungsegozentrismus (S. 42), welcher freilich auch eine Art des Selbstkults ist (S. 43), ein eitler Selbstbezug, der die Welt nötig hat, damit sich das Selbst seiner Einzigartigkeit im Unterschied zu den anderen, an denen es aber letztlich nicht interessiert ist, vergewissern kann[263]. *Desengagement* und *Desinteresse*, welche u.U. „philosophisch" oder „mystisch" oder auch „religiös" begründet werden, sind notwendige Elemente des dilettantischen Egotismus, der dilettantischen Suche nach Glück, der dilettantischen *vita comtemplativa.* Der Dilettant widmet sich nicht wirklich der *vita activa,* er will nichts verändern, nichts reformieren, weder sich selbst noch die Welt, es reicht ihm aus, zu betrachten (S. 42).
Zusammenfassend kann der Dilettantismus Saulnier zufolge als ein Amalgam bestehend aus Multiplizität, Diskontinuität, (Wunsch nach) Spektakularität, Epikureismus, Virtuosität und Egozentrismus (S. 45) bezeichnet werden.

Saulniers Dilettantismusuntersuchung umfaßt neben der Beschreibung der genannten Konstitutionselemente eine Vielfalt von Unterscheidungen zu Typen und Formen des Dilettantismus. Hier seien einige wenige Punkte erwähnt. Zum einen ist evident, daß die beschriebenen Elemente unterschiedliche Ausprägungen haben können (S. 52), so kann – zwar recht ungenau – zwischen einem „normalen" oder unauffälligen (*dilettantisme primaire*) und einem „krankhaften" oder exzessiven Dilettantismus (*dilettantisme morbide*) unterschieden werden (S. 52). Zum anderen drücken sich dominante Konstitutionselemente in „typischen" Tätigkeiten oder Beschäftigungen aus; das Element der Multiplizität etwa im *Sammler*, d.h. Liebhaber von Objekten, die (mehr oder weniger kriteriengemäß) gesammelt werden (S. 53ff.), das Element des Spektakulären etwa im *Zuschauer* (S. 59ff.), d.h. z.B. im Theaterliebhaber, das Element des Spontanen und des Virtuosen beispielsweise im *Amateur-Essayist* (S. 61ff.). Die *höchste* Form sieht Saulnier im *ironisch-ästhetischen* Habitus (S. 63f.) realisiert, welcher die Dominanz

263 „...*ce m'est un plaisir d'estre désintéressé des affaires d'autrui et desgagé de leur gariement*", schreibt Montaigne (zit. nach Saulnier, a.a.O., S. 44; kursiv und Orthographie wie im Original).

des egotistischen Elements dokumentiert. Diese Ausgestaltungen können, wie erwähnt, unaufdringlich sein, aber auch pathologisch anmuten.
Weiter unterscheidet Saulnier drei „Charaktere" des Dilettantismus: den Handlungsdilettantismus bzw. aktiven Dilettantismus (*dilettantisme actif*), den Gefühlsdilettantismus (*dilettantisme sentimental*) und den intellektuellen Dilettantismus (*dilettantisme intellectuel*). Der Träumer oder Verliebte ist ein Prototyp des *Gefühlsdilettants* (S. 77). Er scheint von (s)einer Leidenschaft ganz in Anspruch genommen zu sein („un véritable passionné"). Doch der Schein trüge, vielmehr stehe seine Person etwa für den klassischen „Flirter", den ästhetischen Liebhaber (S. 78). Im Grunde praktiziere er bloß einen „emotiven Impressionismus": „il aime les émotions pour leur variété et parce qu'il s'y contemple" (S. 77), kurz: er ist primär an sich selbst interessiert. Seine Träumereien, die sich auf die Vergangenheit oder die Zukunft beziehen, kommen aber nicht ohne sentimentale Ironie aus, d.h. Melancholie (S. 79). Er unterliegt der *Sehnsucht nach Gefühlen*, von denen er meint, einst ganz ergriffen gewesen zu sein oder von denen er ergriffen werden möchte. Im Unterschied zum Gefühlsdilettanten ist der *aktive* Dilettant „intellektueller" und umtriebiger. Er muß sich ständig in Bewegung bleiben, er braucht Projekte, aber seine Impulsivität und sein Vielinteresse lassen ihn kaum eines zu Ende bringen, da er immer wieder schon ein neues anfängt. „Handeln" ist ihm alles (S. 80f.), nicht zu handeln, eine Qual. Die typischste Form des Dilettantismus bleibe aber der *intellektuelle*, der sich unauffällig und längerfristig realisieren kann, u.a. weil sich Ideen bzw. Gedanken leichter vom Selbst trennen lassen als konkrete Handlungen oder Gefühle (S. 81). Der intellektuelle Dilettant treibt den Polymorphismus und den Polyfinalismus auf die Spitze. Er besitzt die Ironie des Spielers und ist durchaus kein Melancholiker.
Den Gipfel des Dilettantismus lokalisiert Saulnier im Zusammenspiel dieser drei Formen zum *metaphysischen Dilettantismus* (S. 82), welchen er ohne Scheu mit Religion und vor allem mit der deutschen Romantik in Verbindung bringt, d.h. mit der *Liebe zum Absoluten* (S. 81). Diese ist dem Autor zufolge die Quelle des Motivs, (möglichst) alles zu kennen, zu wissen und/oder zu besitzen. Dem Motiv entspricht die Idee eines befreiten, absoluten *Ich*, welches das Universum in sich birgt (S. 104f.). „La liberté du Moi est absolue, débarrassée de toute entrave intérieure et extérieure, anarchique, immorale et arbitraire, créatrice d'elle-même et de tout ce qui n'est pas elle. *Le monde est son oeuvre*" (S. 105f.; kursiv wie im Original). In der Idee eines Kontakts mit dem Absoluten bzw. des Aufgehens des Ich im Absoluten offenbare sich jener großartige Dilettantismus, der zu oberflächlichen (religiösen, mystischen, philosophischen) Synthesen des Unvereinbaren neige (S. 176), der zu überwinden sucht, was – als „Ur-Teilung" (Hölderlin 1795/1970a, S. 840) von Sein und Bewußtsein – Denken überhaupt ermöglicht. Die große Vereinigung kann aber nur dilettantisch sein. Im Leben des modernen Menschen gibt es keine nicht-dilettantischen Vereinigungen: weder zwischen dem Absoluten und dem Relativen, noch zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen oder dem Universellen und dem Partikularen. Wer sich des Dilettantismus solcher Projekte bewußt ist, weiß auch, daß das Leben (höchstens) ein Kompromiß ist (vgl. Saulnier, a.a.O., S. 381).

Aus diesen Bemerkungen zur Psychologie des dilettantischen Subjekts, auch wenn sie sich vorwiegend auf eine Lektüre beziehen, die in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts verfaßt worden ist, lassen sich einige Schlüsse ziehen, auch wenn weder bean-

sprucht werden kann, daß das Phänomen des Dilettantismus in seiner Psychologie hier gründlich ausgeleuchtet worden sei, noch behauptet, daß eine in irgendeiner Weise „exakte" Psychologie ausgebreitet worden wäre.
Wie Kassner und Faguet versteht auch Saulnier seine Dilettantismusuntersuchung als Kulturkritik, als Kritik an der psychischen Verfassung wenigstens bestimmter (damaliger) Bevölkerungsgruppen. Diese Dilettantismuskritik, die nicht ohne elitären Beigeschmack auskommt, meint noch bei Kassner (1910) – analog zum Dilettantismusprojekt von Goethe und Schiller (vgl. oben) – im Dienste des Wahren, Guten, Echten und Schönen zu stehen, meint noch, die peinlichen Folgen des Dilettantismus – wobei unklar bleibt, für *wen* Dilettantismus eigentlich so gravierend ist – mit validen Konzepten oder Argumenten bekämpfen zu können und v.a. bekämpfen zu müssen. Solches traut sich in neuerer Zeit scheinbar kaum noch jemand zu; wie selbstverständlich scheint sich ein minimales demokratisches Ethos der Gleichberechtigung in Kultur und Gesellschaft ausgebreitet zu haben – und mit ihm, so würde Kassner wohl zähneknirschend schließen, auch der allgemeine Dilettantismus. Daß Dilettantismus in dieser Situation der „Oberflächlichkeit" und „Untiefe" bezichtigt wird, liegt auf der Hand. Das sogenannte Oberflächliche des Menschen so wenig zu schätzen, ist eine populäre psychologisierende Angewohnheit, mit welcher suggeriert wird, man wisse, was unter menschlicher „Tiefe" zu verstehen ist, man kenne den Ort, wo sich die Wahrheit und das authentische Gefühl versteckt halten (vgl. 6.2.2), zu denen der Dilettant niemals Zugang haben wird.
Aus heutiger Sicht können die psychischen Attribute des Dilettanten, die mit Saulnier hervorgehoben worden sind, kaum noch vorwiegend negativ bewertet werden, da sie zu einem großen Teil ins „Standardinventar" der Selbstbeschreibung des (spät-) modernen Menschen gehören. Er erlebt sich als *vielfältig* und mitunter auch als *fragmentiert* (in Bezug auf seine sozialen Rollen, Wünsche, Bedürfnisse, Ideale, Moralen) und zur *Diskontinuität* verdammt (vgl. 1.2). Er erfährt sich ebenfalls immer wieder als *Spieler*, dem es scheinbar an Authentizität und Ernsthaftigkeit mangelt bzw. an einem transsituational konsistenten Selbst, dieser psychologischen Fiktion, mit welcher die psychische Verfassung gerne – quasi „vormodern" – gesehen wird (vgl. Kp. 6); und er kann immer wieder auch praktisch gar nicht anders, als „ich-zentriert" entscheiden und argumentieren. Das hat weniger mit Egozentrismus oder Amoralismus zu tun als vielmehr mit der Situation der *moralischen Überdetermination*, in welcher der Dilettant permanent oder regelmäßig steckt (vgl. Abschnitt *c*). Kurz: Er ist in entscheidenden Fragen dilettantisch, weil er sich *versuchen muß*, d.h. handeln muß, ohne Souveränität zu besitzen.
Mit den psychischen Kennzeichnungen des Dilettanten wird aber auch einsichtig, daß jeder ernsthafte *Anti*-Dilettantismus heute in erhebliche Probleme gerät. Das *Elitäre* des Anti-Dilettantismus besteht primär darin, daß er im moralischen und ästhetischen Bereich, aber auch in Wahrheitsfragen, Einblick in eine *objektive* Vernunft beanspruchen muß: *Kontingente* kulturelle bzw. moralische Standardkriterien können einen dezidierten Anti-Dilettantismus nicht legitimieren; denn was hier und zu diesem Zeitpunkt als dilettantisch gilt, muß es dort und/oder zu einem anderen Zeitpunkt noch lange nicht sein. Und wer unter bestimmten Gesichtswinkel als notorischer Dilettant

gilt[264], mag unter verändertem Gesichtspunkt als Genie gefeiert sein. Statt von bloßer Exzentrizität oder Perversion kann von Genie gesprochen werden, wenn „eine private Zwangsvorstellung eine Metapher hervorbringt, für welche wir Verwendung haben", schreibt Rorty (1991, S. 74). Das ist eine Frage der Kontingenz, der glücklichen oder unglücklichen Umstände. Ein dezidierter Anti-Dilettantismus beansprucht hingegen die Kenntnis des archimedischen Punkts, des übergreifenden Sprachspiels; damit aber erscheint er nicht nur elitär, sondern unter spätmodernen Bedingungen letztlich selber dilettantisch, nämlich als ein *ironieloser* Urteilspurismus, der einen priviligierten Zugang zum Absoluten behaupten muß, das nur noch als *Fiktion* interessieren kann. Antidilettantismus überlebt aus diesem Grund nur (noch) *esoterisch*, nämlich im mehr oder weniger geschlossenen kulturellen oder akademischen Kreis, dessen Mitglieder eine jeweils bestimmte Autorität der Person oder des Wortes und korrespondierende Exklusionspraktiken devot akzeptieren. Anti-Dilettantismus muß sich der Gültigkeit seiner Prinzipien sicher sein. Das kann er auf Dauer nur, wenn er sich den irritierenden Diskursen verschließt, in denen seine Kriterien als *ungültig* oder als *gleichgültig* gehandelt werden. Das Faktum der Pluralität der Menschen und ihres kulturellen Schaffens ist also nicht nur die Quelle von Nicht-Souveränität und, damit verbundenen, Dilettantismus, sondern auch der Grund dafür, daß sich Anti-Dilettantismus mit dem demokratischen Ethos, welches dem Faktum menschlicher Inkompetenz und Unverbesserlichkeit auf eine besondere Art begegnet, nicht verträgt. Zwischen Demokratie und Dilettantismus gibt es in der Tat intime Affinitäten (vgl. 7.2.1.3).

c) Zur Moral des dilettantischen Subjekts

Gerade dort, wo die Idee eines autonomen und souveränen Subjekt etwas „taugen" sollte, nämlich in Situationen dilemmatischer moralischer Entscheidungen, kommt zum Ausdruck, daß unklar bleibt, was die kompetenztheoretisch gedachten Begriffe Autonomie und/oder Souveräntität in ihrer Anwendung bedeuten sollen. An dieser Stelle sei die Behauptung vertreten, daß Dilemmata – *sofern sie solche sind* – uns moralisch bzw. moralkognitiv – d.h. als moralisches Subjekt – einfach *überfordern*. Nun ist zu fragen, was ein Dilemma ist und wann eine moralisch relevante Situation nicht dilemmatisch ist. Das „forschungsklassische" Heinz-Dilemma nach Kohlberg, in welchem es um die Frage geht, ob ein Mann zur (möglichen) Rettung des Lebens seiner kranken Frau in eine Apotheke einbrechen darf, um das lebensrettende Medikament zu stehlen, das er nicht bezahlen kann, dieses Dilemma, in welchem sich die „Werte" *Leben* und *Eigentum* gegenüberstehen, mag in forschungspraktischer Hinsicht sehr nützlich gewesen sein. In moralischer Hinsicht kann die Heinz-Geschichte hingegen kaum ernsthaft als Dilemma bezeichnet werden. Der (potentielle) Verlust des Apothekers (ein teures Medikament) und die konkrete Rechtsüberschreitung (Einbruch) stehen freilich in keinem Verhältnis zum Nutzen bzw. Motiv der Tat (potentielle Rettung eines Menschenlebens). Weder gefühlsmoralisch (utilitaristisch, emotivistisch, intuitionistisch) noch kognitionsmoralisch (kantisch, verfahrensethisch etc.) gibt es hier ein (unlösbares) Dilemma zu konstatieren. Das heißt, es gibt in dieser Situation die Möglichkeit, sich hier

[264] Bekannte Beispiele: Goethe, Montaigne, Renan, Anatol France, u.a. (vgl. Chaix 1930; Saulnier a.a.O.).

mit triftigen, validen und v.a. *besseren* Argumenten für den Wert des Lebens und gegen jenen des Eigentums zu entscheiden. Das Heinz-Dilemma ist nur oberflächlich dilemmatisch.
Für die Situation des Dilemmas oder Trilemmas sind *gleich schlechte* bzw. *gleich problematische* Handlungsalternativen konstitutiv, d.h. moralische Rationalität und Argumentation hilft im Dilemma gerade nicht, eine der Alternativen insgesamt als wünschenswerter oder richtiger zu evaluieren. In der dilemmatischen Situation kann es deswegen keine Souveräntität geben, aber auch keine Autonomie; autonomes Handeln (bzw. Entscheiden) würde sich an verallgemeinerungsfähigen Willensmaximen orientieren müssen, *ohne* daß aber ebenso verallgemeinerungsfähige Willensmaximen, die für die Alternative sprechen, mit den ersteren konfligieren. Kant hat die Möglichkeit von Pflichtenkollisionen mit gutem Grund rigoros bestritten (1797/1990 S. 59f., vgl. auch 1981; Höffe 1983), denn mit der Existenz von Pflichtenkollisionen wird der kategorische Imperativ in seiner Bedeutung limitiert und das moralische Subjekt gewissermaßen entthront. Während diskursive Verfahrensethiken das Problem der Pflichtenkollision umgehen, indem sie unermüdlich und in der Faktizität des Lebens reichlich hilflos auf die Prozedur verweisen, die am Schluß den Konsens gebären soll, stehen die Menschen im Berufs- und Privatleben sowie im öffentlichen Leben hundertfach in dilemmatischen Situationen und wissen, daß weder langes Reden noch langes Nachdenken um gültige Prinzipien, wiewohl beides unverzichtbar sein mag, am Schluß jene validen Gründe für die Wahl und gegen die Alternative liefern kann, die nötig wären, damit man sich in jener moralischen Sicherheit wägen kann, ohne welche die Begriffe Souveränität oder Autonomie sowieso fehl am Platz sind.
Nun mag man argumentieren wollen, daß dilemmahafte Situationen, in denen die Souveränität des moralischen Subjekts verschwindet, nur exklusiven Charakter hätten, also nicht so häufig vorkommen würden. Dieser Einwand ist aus zwei Gründen nicht sehr überzeugend. Erstens ist das moralische Subjekt als *Subjekt* im engeren Sinne nur in Dilemma-Situationen gefordert, da es in nicht-dilemmatischen Situationen mehr oder weniger routiniert, quasi mit der moralischen Bodenhaftung von Konvention und Sitte, handeln kann; es weiß, was zu tun ist, weil es Mitglied einer bestimmten – u.U. noch so „offenen" – Lebensform und dem ihr zugehörigen Ethos ist. Autonomie und Souveränität „erübrigen" sich hier sozusagen als Konstitutionselemente. Zweitens, und das ist bedeutsamer, kann argumentiert werden, daß die Pflichtenkollision bzw. die moralische Überdetermination gerade die *typische* Situation der Moderne ist. Vossenkuhl (1997) redet von ihr als der „moralischen Normalsituation": „Beinahe jede moralisch relevante Situation ist in dem Sinn normativ überdeterminiert, daß jede einzelne Person Verpflichtungen zu erfüllen hätte, die er oder sie nicht gleichzeitig erfüllen kann. Das individuelle Handeln ist in vielen Situationen durch zu viele einander konkurrierende Verpflichtungen überbeansprucht" (S. 73). Jeder Zeit- und Investitionsaufwand in einem Sektor des Lebens (z.B. Beruf) konkurriert mit allen anderen (z.B. Familienleben, politisches Engagement oder Pflege der Sozialkontakte) und aus diesen allen können moralische Imperative bzw. normative Ansprüche entwachsen, die zwar nicht ignoriert werden *sollten*, aber im einzelnen immer wieder verletzt werden *müssen*. „Was immer aufgrund begrenzter Zeit, Aufmerksamkeit oder Kraft an Verpflichtungen unerfüllt bleibt, rächt sich auf Dauer in unterschiedlichen Weisen des Versagens, sei es als familiäres Unglück, als beruflicher Mißerfolg oder als politische und soziale Desintegration" (ebd.). Entscheidend ist für die moderne Situation, mit anderen Worten, daß das

vom Sollen verlangte oder unterstellte Können *prinzipiell* nicht ausreicht. Die moderne Überbestimmung des moralischen Urteilens und des Handelns unterläuft das metaethische Prinzip, wonach Sollen Können einschließt (S. 76). Dagegen hilft nach Vossenkuhl auch nicht das aristotelische oder tugendethische Prinzip der Klugheit. Die Klugheit ist „gegenüber moralischen Dilemmas ebenso ratlos, wie sie es gegenüber den schicksalhaften Alternativen in antiken Tragödien war" (S. 78), weil es zwischen heterogenen und inkompatiblen Mengen von Verpflichtungen keine Mitte geben kann. Der Glaube an die kluge Entscheidung oder die tugendethische Orientierung am Gemeinwohl ist deshalb gebunden an die *Ignorierung* der normativen Überdeterminiertheit (S. 79).
Das Erkennen der „moralphilosophischen Illusion", wonach Pflichten, wenn sie existieren, auch einlösbar seien, führt jedoch nicht notwendigerweise in moralische Skepsis und Pessimismus (ebd.). Vielmehr ist Vossenkuhl zufolge damit angezeigt, daß nur die erste Person Singular sich selber Vorwürfe machen dürfe, wenn sie eine Pflicht „beim besten Willen nicht erfüllen konnte" (S. 83), d.h. nur „ich selbst kann von mir – und nur von mir – mehr verlangen, als ich kann" (ebd.).
Mit diesen Bemerkungen zur moralischen Überbestimmtheit des modernen Lebens wird erkennbar, warum das moralische Subjekt als dilettantisch bezeichnet werden kann: Die Tatsache, daß es immer etwas „falsch" macht, daß es niemals letzte Gründe für seine Entscheidung angeben kann, daß es immer Opfer mit sich bringt, deren Leid oder Schaden es nicht kontrollieren kann, schlicht: daß es so vieles unerfüllt läßt, was zu erfüllen wäre, ist in der *Vielfalt* seines Ich, z.B. seiner sozialen Rollen, Mobilität und Flexibilität begründet, die es zum diskontinuierlichen Leben treiben und aus welchem ihm Einsichten in moralische Verpflichtungen erwachsen, denen es niemals wird souverän nachkommen können; es ist, mit anderen Worten, zur „*Halbbatzigkeit*"[265] verdammt, d.h. es fängt die Dinge an und kann sie doch nicht „ordentlich" zu Ende führen. Wie das *Alles-Wollen* in kulturellen bzw. Lebensstilfragen notgedrungen zum Dilettantismus führt, kommt es – überspitzt formuliert – mit dem *Alles-Sollen* in der moralischen Situation zum Dilettantismus des moralischen Subjekts. Es handelt sich dabei, wie gesehen werden konnte, weniger um eine moralische Inkompetenz des Individuums an sich als vielmehr eine ihm durch die Situation aufgezwungene Inkompetenz, in welcher die Bedeutung des selbstbestimmten Entscheidens seinen souveränen Charakter vollends verliert. Die moralische Freiheit, mit welcher sich das Individuum in dieser Situation konfrontiert sieht und die es keineswegs herbeigewünscht hat, ist einfach eine Zumutung und Überforderung. Solange es die Gleichberechtigung der in Frage stehenden moralischen Güter oder Werte anerkennt, ist es sich damit seines Dilettantismus bewußt. Die unangenehme Irritation und moralische Bodenlosigkeit, die das Individuum erfährt, ist aber auch der Grund, warum es den Zwang, den es sich mit einer Entscheidung auferlegt, nicht auf andere übertragen kann oder will.
Der Einwand, wonach diese Beschreibung letztlich Ausdruck eines puren Relativismus oder dogmatischen Skeptizismus wäre, trifft m.E. nicht. In einem moralischen Dilemma bzw. in der Situation moralischer Überdetermination kann sich letztlich ja nur eine Person befinden, welche die betreffenden widerstreitigen moralischen Güter als die *eigenen anerkannt* hat. Wer das Dilemma nicht erkennt oder aber ableugnet, weil ihm

[265] Ein helvetischer Ausdruck; „halbbatzig" meint „ungenügend", „nicht zu Ende geführt", „halbherzig" (vgl. Duden).

ein dominierendes Hypergut jeden moralischen Konflikt lösen läßt, ist in der Tat kein moralischer Dilettant, sondern ein „Spezialist" für moralische Fragen, dessen Makel aber darin besteht, daß er gegenüber wesentlichen moralischen Gütern oder Geltungsansprüchen der Situation unsensibel ist. Souveränität in komplexer Situation verlangt zunächst ein ordentliches Stück Unsensibilität. Die Person im Dilemma ist jedoch keineswegs bloß unentschieden, sie steht nicht in der Situation der Präferenzwahl, sondern sie hat vielmehr ein gravierendes moralisches Problem, das sie weder *meistern* noch wirklich *lösen* kann. In moralischen Fragen gibt es weder Meisterschaft noch Expertise. Die im Dilemma stehende Person hat sich zu entscheiden und weiß, daß sie in jedem Fall einen Teil ihres moralischen Selbstverständnisses verletzt und daß die endlich ausschlaggebenden Motive ihr entweder verschlossen bleiben oder arbiträr erscheinen. Nietzsche formulierte überspitzt: „Wir sind von vorne herein unlogische und daher ungerechte Wesen und können dies erkennen" (zit. nach Schäfer 1997, S. 39). Soweit muß aber hier nicht gegangen sein. Die geäußerten Überlegungen haben nichts mir Skepsis oder Relativismus zu tun, sondern mit einer Überforderung der Person als moralisches Subjekt. Ihre Entscheidung wird weder die richtige noch die falsche sein, sie wird weder gut noch böse sein, sie wird nicht von „außen", aber auch kaum von „innen" valide zu beurteilen sein, und trotzdem ist sie in keinem Fall beliebig oder gleichgültig, vielmehr gerade von herausragender persönlicher Bedeutung. Begriffe wie ethischer Relativismus, Skeptizismus oder postmoderne Beliebigkeit sind in bezug auf den Dilettantismus des moralischen Subjekts unangebracht.
Der Begriff des dilettantischen Subjekts kann sich nur auf ein Subjekt beziehen, daß im Kampf zwischen Hypergütern steht, mit denen es sich definiert. Dieser Kampf ist so evident wie er unlösbar ist. Der Kampf zwischen einem anerkannten Hypergut und anderen Gütern, die es in bestimmten Situationen einschränkt, kann zwar schwierig und schmerzvoll, niemals aber dilemmatisch sein, da sozusagen von vornherein klar ist, daß sich die Hypergutperspektive durchsetzen wird. Relativistisch verfährt eher die zwischen „Eclair und Blätterteigstückchen abwägende" Person, um hier das Beispiel Taylors nochmals aufzugreifen. Ihre Wahl ist moralisch indifferent. Es handelt sich jedoch um kein Dilemma, weil die Person sich hier nicht zwischen widerstreitigen Selbstinterpretationen entscheiden muß. Ob man sich eher als Eclair- oder aber Blätterteigstückenliebhaber versteht, ist höchstens ein Streit zwischen *ästhetizistischen* Selbstinterpretationen, welche ohne jede *starke Wertung* auskommen. Im moralischen Dilemma sind starke Wertungen aber entscheidend, weil sie so „ich-nah" bzw. konstitutiv für das Selbst sind, ist der Streit zwischen ihnen eine Zumutung, die das moralische Subjekt als Subjekt, d.h. als ein der *moralischen Selbstbestimmung fähiges Subjekt* im Kern erschüttern. Diese Erschütterung offenbart dem Subjekt die Eigentümlichkeit, daß Freiheit nur in Abwesenheit von Souveränität möglich ist, und damit auch das Paradox, daß Freiheit nicht freiwillig ist. In diesem Sinne ist die oben schon erwähnte Behauptung zu verstehen, daß nur Dilettanten frei sein können. Sie müssen sich entscheiden bzw. handeln, ohne wissen zu können, ob sie das Richtige tun. Solches „Tun" heißt: (Sich-)*Versuchen*. Es ist dies die dilettantische Tätigkeit par excellence, die Tätigkeit des überforderten Menschen, der seine Freiheit praktiziert.
Autonomie ist, um diese Sicht hier nochmals zu betonen, keine Fähigkeit des Subjekts, sondern eine notwendige Zuschreibung bzw. Unterstellung. Es kann sich auch um eine Selbstunterstellung handeln. Dann ist sie aber potentiell gefährlich. Dem sich mit moralischen Gewißheiten und Kompetenzen ausgestattet sehenden Subjekt muß mißtraut

werden. Zwar benötigen wir für unsere Urteile die Annahme gewisser Grundlagen, aber *Selbst*gewißheit, wie Vossenkuhl bemerkt, „stellt die Grundlagen unserer Urteile allein aus dem Grunde auf Dauer, weil es die Grundlagen *unserer* Urteile sind" (a.a.O., S. 81). Damit fördert Selbstgewißheit Intoleranz und Verachtung gegenüber dem Andersartigen und Fremden (ebd.). Nicht die Richtigkeit der Grundlagen der Urteile, aber die Richtigkeit der Urteile muß selbstkritisch geprüft werden. Bisherige Überzeugungen, die wir im Lichte eines Hyperguts pflegen, können wir sowieso nicht einfach über Bord werfen. Aber wir können unserer Urteile nicht deshalb gewiß sein, weil sie im Lichte eines Hyperguts gefällt werden, das uns überzeugt. In der Dilemma-Situation ist Selbstgewißheit jedoch nicht möglich bzw. eine Selbsttäuschung, weil es sich hier um einen Streit der Überzeugungen handelt, die sich in anderen Situationen nicht in die Quere kommen und deshalb dort als gewisse Grundlage fungieren können.
Die Dilemma-Situation zeigt, daß die Idee des (mit sich) *identischen* Subjekts zu hinterfragen ist und daß *Kohärenz* ein angemessenerer Begriff ist, um den Zusammenhalt des Subjekts heute zu thematisieren (vgl. Schmid 1996, S. 375-379). Kohärenz herzustellen, ist die Kunst, „die verschiedenen Aspekte, die allesamt 'Ich' sagen und damit jeweils die Gesamtheit des Subjekts in Anspruch nehmen" (S. 376), in eine Beziehung zu setzen. Gegebenes, Gefundenes und Erfundenes würden darin Eingang finden (ebd.). In der Spannung des Dilemmas, im Kampf der Hypergüter und Selbstinterpretation zeigt sich dem Subjekt, daß es nicht richtig wissen kann, wer es ist, oder – positiv formuliert: daß es unterschiedliche überzeugende Perspektiven einnehmen kann, die einander aber widersprechen, daß es sein „Hypersubjekt" scheinbar nicht kennt und deshalb in einem starken Sinn des Begriffs auch keine Identität hat. In diesen Situationen des Streits der Ichformen bemüht sich das Subjekt um Einheit und Identität, es sucht die Autorität der wahren Interpretation. Es muß sich entschließen und entschließt sich schließlich, ohne diese Wahrheit gefunden zu haben. Es ist die Autorität der Entschlossenheit, die sich durchsetzt und das Risiko in Kauf nimmt, wenn es die Zeit verlangt. Dieser Akt ist ganz ohne Souveränität, er „geschieht" in einem gewissen Sinne, hätte aber auch anders geschehen können. So widerspiegelt sich im Kopf oder Herz des Individuums, was sich in demokratischen Lebensformen zwischen den Individuum abspielt: Ein Kampf um die richtige Interpretation und die besseren Argumente, der schließlich nicht aufgrund der Autorität der besseren Interpretation oder der besseren Argumente beendet werden kann, sondern im Entschluß oder in der Prozedur, mit dem bzw. mit welcher keine Wahrheits- oder Richtigkeitsansprüche verbunden werden können. Das ist der noble, demokratische Zug des Dilettantismus: daß er – im Unterschied zum Anti-Dilettantismus – nicht beansprucht, die Wahrheit zu kennen.

Exkurs V: Dilettantismus, Ironie und Demokratie

Die älteste uns bekannte Kritik an der Demokratie als Herrschaftsform der Vielen und daher der Unkundigen stammt, wie erwähnt, von Platon. Im utopischen Staat Platons soll der Einfluß der Inkompetenz des Menschen möglichst gering gehalten werden (vgl. 3.1.1). Unter den wahrscheinlichen Staatsformen – die allesamt schlecht sind – befand Aristoteles die Demokratie, wie ebenfalls erwähnt, allerdings als noch mit den geringsten Übeln behaftet. Die Kritik ist evident: Die Partizipation der Vielen am Regierungsgeschäft läßt dieses selbst immer inkompetenter aussehen. In Verbindung mit

der zunehmenden Anerkennung des Egalitäts- und Repräsentationsprinzips und Anspruchnahme persönlicher Freiheit verschärft sich diese Kritik noch. Demzufolge sehen sich die „Kompetenten" nicht nur immer mehr genötigt, mit den „Inkompetenten" zusammen zu regieren, sondern ihre Chance, überhaupt ein Regierungsmandat zu erhalten, wird immer geringer. So heißt es bei Faguet: „Democracy is (...) led quite naturally, irresistibly one may say, to exclude the competent precisely because they are competent, or if the phrase pleases better and as the popular advocate would put it, not because they are competent but because they are unequal, or, as he would probably go on to say, if he wished to excuse such action, not because they are unequal, but because they are suspected of being opponents of equality. So it all comes to the same thing" (1911, S. 31). Faguet benützt den Begriff der Inkompetenz in seiner Abhandlung in einem sehr allgemeinen Sinne. Burnheim unterscheidet in *Über Demokratie* (1987) zwischen zwei Arten von Inkompetenz: „Die schlimmere Variante ist eine einfache, die ganze Persönlichkeit umfassende Dummheit. Sie kommt zum Glück relativ selten vor. (...) Die zweite Sorte Inkompetenz bezieht sich auf die ganz speziellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften, die man benötigt, um eine ganz spezielle Aufgabe zu erledigen" (S. 169). Wenn überhaupt, dann ist die „allgemeine" Inkompetenz, welche als Preis für Demokratie bezahlt werden muß, in diesem zweiten Sinn, also als Inkompetenz der Nicht-Spezialisten zu verstehen. Spezialisten- bzw. Expertentum ist evidentermaßen nur immer wenigen Personen für jeweils sehr eingeschränkte Bereiche möglich. Allgemeines Mitentscheidungsrecht kann deshalb nur allgemeine Inkompetenz bedeuten, auch dann, wenn man mit gutem Grund auf die aufklärende Wirkung politischer Meinungsbildungsprozesse und den korrigierenden Einfluß des sogenannten gesunden Menschenverstandes verweist. Entscheidend sind Burnheim zufolge vornehmlich die Fähigkeiten, „Tatsachen zu beurteilen, Kompromisse auszuhandeln und Entscheidungen zu fällen" (S. 170) und weniger unterrichtbare, technische Fertigkeiten. Dazu gehörten auch allgemeine Intelligenz und eine gewisse Charakterstärke, „die man normalerweise dadurch entwickelt, daß man sich aktiv an den Geschehnissen des Lebens beteiligt anstatt sich einfach treiben zu lassen" (ebd.). Solche schönfärberische Formulierungen verschleiern jedoch das prinzipielle Problem des Einflusses von Inkompetenz auf Entscheidungen, die für alle verbindlich sind. Daß dieses Problem seit langem immer wieder aktuell ist, zeigt sich auch an der Diskussion um Modelle, die das (jeweilige) Partizipationsrecht an (jeweils) spezifische Fähigkeiten (und/oder Eigenschaften) binden. Befragenswert ist mit solchen Vorschlägen etwa der Sachverhalt, daß mit der Einführung von Fähigkeitstests „schlagartig die Repräsentativität der Stichprobe" verringert würde (Burnheim 1987, S. 169).

Das der Frage der Inkompetenz zugrundeliegende Problem ist, wie erwähnt, der (unklare) Status von Wahrheits- und Richtigkeitsansprüchen. Demokratie bietet im günstigen Fall eine „gesittete" Plattform zum Streit um dieselben. Das demokratische Ethos gebietet aber am Ende immer, sich im Handeln vom absoluten Charakter legitimer Wahrheits- und/oder Richtigkeitsansprüche zu lösen und schließlich den Mehrheitsentscheid des Demos – wie auch immer er ausfällt – (zumindest vorläufig) zu akzeptieren. Die sich durchsetzende Mehrheit kann ihren Sieg so wenig als Bestätigung für die Wahrheit oder Richtigkeit ihres Anliegens auffassen, wie die Verliererseite von ihren erhobenen Geltungsansprüchen absehen muß. Der Witz des demokratischen Prozeduralismus besteht darin, daß sein antitotalitärer Charakter im wesentlichen nur durch einen weitestgehenden Verzicht auf Wahrheitsansprüche gewährleistet werden kann.

So kommt die demokratische Staats- und Lebensform dem Faktum der Inkompetenz des Menschen nicht nur entgegen, sondern sie rechnet schon gar nicht mit den Kompetenzen, mit welchen im Politischen über die Gültigkeit erhobener Wahrheits- und/oder Richtigkeitsansprüche valide geurteilt werden kann, um dann entsprechende verbindliche Handlungsrichtlinien zu konkretisieren. Demokratie ist in dieser Hinsicht ein *ironisches* Geschäft: Sie bietet einerseits das Forum für die Prüfung und kritische Diskussion von erhobenen Wahrheitsansprüchen und für praktische und pragmatische Erwägungen, die damit impliziert sein mögen, andererseits beansprucht sie gerade *nicht*, daß die erhobenen Wahrheits- und Richtigkeitsansprüche mit Diskursmitteln auf ihre Gültigkeit geprüft werden sollen. Diskurs und Deliberation führen nach ihr nicht zur Sicherung von Wahrheit und Richtigkeit, sondern zur bestmöglichen Bildung einer entsprechenden Meinung im Kopf der Einzelperson[266]. Im Wissen, daß Wahrheit und Richtigkeit nicht öffentlich hergestellt werden können, soll über dieselben öffentlich debattiert werden. Der Demokrat bzw. die Demokratin weist insofern Züge der *tragischen* Figur auf.

Die kulturell-argumentativen Strategien (vgl. 4.3.1), welche zweifelsohne das Herz und die Seele des demokratischen Lebens ausmachen, sind als verständigungsorientiertes Handeln zwar der *Versuch*, Konsens herbeizuführen. Dieser Versuch wird aber real im Wissen unternommen, daß am Ende ein Dissens bestehen bleiben wird, wiewohl zunächst vielleicht auch in der Hoffnung, möglichst viele andere von der eigenen Sicht der Dinge zu überzeugen oder auch zu überreden. Soll das demokratische Ethos Bestand haben, dann hat der Einzelkopf, der gegenüber Wahrheits- und Richtigkeitsansprüchen nicht indifferent ist, letztlich gar keine andere Wahl, als dieser Situation mit Ironie zu begegnen.

Unter 'Ironie' versteht man bekanntlich *einerseits* eine Art des feinen Spotts, unter 'ironisch' die übertriebene Zustimmung zu einer Sache, die genau damit kritisiert wird. Mit Redewendungen wie „Ironie des Schicksals", „Ironie der Geschichte" und verwandten Gebrauchsweisen wird *andererseits* auf Handlungssituationen hingewiesen, in denen den entscheidenden Akteuren entgegen ihren Absichten, Diagnosen und Stellungnahmen Ereignisse widerfahren und Ereignisfolgen auferlegt werden, die paradoxen Charakter haben, nicht voraussehbar gewesen und nicht rückgängig machbar sind[267]. In diesem zweiten – subtileren – Gebrauch, bezieht sich der Begriff der Ironie auf Situationen, in denen Akteure Erfahrungen der Nicht-Kontrollierbarkeit und Inkompetenz machen oder aber, als positiv konnotierter Tugendbegriff, über Einsichten in die menschliche Hilflosigkeit und Inkompetenz verfügen (vgl. Rorty, 1991). In diesem letzten Sinn scheint ein gewisses Maß an Ironie eine Voraussetzung dafür zu sein, daß der demokratische Dissens im Sinne eines vielleicht kämpferischen, aber doch nicht vergifteten oder verbitterten Geistes ausgehalten werden kann. Es ist eine Sache, den normativen Diskurs zum entsprechenden Erziehungs- und Bildungsziel der „Pluralismustauglichkeit" zu führen (vgl. Zimmerli 1994), eine andere aber zu fragen, ob das konkrete Können dem postulierten Sollen auch entsprechen kann. Die Bejahung des kulturellen und politischen Pluralismus, welcher *immer* eine Form von *Relativis-*

266 „Im Politischen sind (...) Meinungen, Einschätzungen und die Urteile der Öffentlichkeit die eigentlichen Tatsachen", schreibt Ptassek (1995, S. 20) passend. Was als *doxa*, Meinung, gerecht *scheint*, *gilt* in der Polis auch als das Gerechte (S. 24).

267 Vgl. zum Begriff der Ironie M. Walser (1996); zur Unterscheidung zwischen klassischer, romantischer und tragischer Ironie Behler (1972).

mus impliziert, der Verunsicherungen von *Egos* tiefen Überzeugen nach sich ziehen kann, ist kein selbstverständliches Ideal. Die liberalen Garantien der Meinungs- und Gedankenfreiheit sind offensichtlich nicht ohne weiteres von allen Bürgern und Bürgerinnen verkraftbar. Beispielsweise meint Safranski (1994) für die Weimarer Gesellschaft, daß zwar alle von den liberalen Garantien der Meinungs- und Gedankenfreiheit hätten profitieren können, aber nur die wenigsten bereit gewesen wären, ihre Konsequenz – Relativismus – in Kauf zu nehmen. Safranski verweist auf eine Studie über die geistige Haltung der deutschen Jugend aus dem Jahre 1932, die zum Ergebnis gekommen ist, daß der Liberalismus für den größten Teil dieser Jugend tot sei: „Diese jungen Menschen haben nur unsagbare Verachtung für die 'liberale' Welt übrig, die geistige Unbedingtheit geringschätzig Weltfremdheit nennt; sie wissen, daß Kompromisse im Geistigen aller Laster und Lügen Anfang sind" (Sontheimer 1962, zit. nach. Safranski a.a.O., S. 241). Demokratischer Pluralismus wird als indifferent gegenüber der „Wahrheit" kritisiert. So schrieb Berdjajew in seinem Essay *Das neue Mittelalter* (1927): „Die Demokratie ist freiheitsliebend, aber nicht aus Respekt vor dem menschlichen Geist und der menschlichen Persönlichkeit, sondern aus Gleichgültigkeit gegen die Wahrheit" (zit. nach Safranski a.a.O., S. 241f.). Liberale Gesellschaften, in denen antipluralistische, fundamentalistische Gruppen und Kräfte scheinbar gegen die Ermöglichungsbedingung ihrer Differenzäußerung ankämpfen, sehen sich hinsichtlich der abendländischen Werte und Pluralismus und Toleranz in einer eigenartigen Zwickmühle. Meijer (1994) formulierte: „Man wird hier konfrontiert mit der paradoxen Tatsache, daß das Plädoyer für kulturelle Pluralität und Toleranz selber Äußerung eines kulturellen Provinzialismus sein könnte" (S. 89).

„Ironikerin" nennt Rorty die Disposition bzw. Person, die *erstens* Zweifel am („abschließbaren", vgl. weiter unten) Vokabular hegt, welches sie gerade benutzt („weil sie schon durch andere Vokabulare beeindruckt war; Vokabulare, die Menschen oder Bücher, denen sie begegnet ist, für endgültig nahmen"), die *zweitens* „erkennt, daß Argumente in ihrem augenblicklichen Vokabular diese Zweifel weder bestätigen noch ausräumen können", und *drittens* nicht meint, ihr Vokabular sei der Realität „näher als andere oder habe Kontakt zu einer Macht außerhalb ihrer selbst" (1991, S. 127). Mit diesen Kennzeichnungen versteht Rorty Ironie auch als das Gegenteil von gesundem Menschenverstand (S. 128). Gesunder Menschenverstand hegt seinem eigenen Vokabular gegenüber durchaus keinen Zweifel und traut sich ohne zu zögern zu, andere „Vokabulare" zu beschreiben und zu beurteilen. Der gesunde Menschenverstand kennt die sogenannte Realität, er zweifelt nicht an sich und er weiß um die wahre Bedeutung von Begriffen wie „Gerechtigkeit" oder „Wahrheit", er ist eher Metaphysiker als Sprachspieler: Bedeutung liegt für ihn ganz in den Dingen und Begriffen selbst und nicht in ihrem Gebrauch, und er erkennt Bedeutung intuitiv (vgl. Rorty a.a.O., S. 130ff.).

Die Selbstsicherheit des gesunden Menschenverstandes ist sowohl beeindruckend – gerade weil er sich nicht so schnell irritieren läßt – als auch beängstigend – gerade weil er sich zu wenig irritieren läßt. Im Unterschied dazu ist Ironie die Haltung, die schon voraussieht, wie eine jetzt vielleicht noch mit Vehemenz vertretene Meinung schon bald irritierenden Selbstbefragungen ausgeliefert sein wird. Die ironische Einsicht, daß „nie so heiß gegessen wie gekocht" wird, um es mit einer populären Redewendung zu sagen, ist ein zentrales Element für das demokratische Ethos und die dramaturgische Gestaltung der politischen Arena: Man setzt zunächst – zumindest oft – auf die Kraft

des besseren Argumentes, weil man von der Güte und vielleicht auch Überzeugungskraft der eigenen Argumente selber überzeugt (und geblendet) ist, bis man schließlich merken muß, daß die Argumente nicht die erhoffte oder erwartete Wirkung zeigen, mitunter sogar von dümmlich erscheinenden Gegenargumenten erfolgreich in den Wind geschlagen werden. Am Ende finden sich aber meist nach pragmatischen Gesichtspunkten umgestaltete Vorschläge auf dem Verhandlungstisch bzw. den Abstimmungszetteln; Vorschläge also, die zum (früheren) Zeitpunkt der prinzipiellen Debatte niemals hätten akzeptabel erscheinen können, weil die jeweiligen Exponenten und Opponenten dort noch ganz von der (faktischen) Realisation ihres mit validen Ansprüchen behaftet gesehenen Vorschlages überzeugt waren.

Die Ironikerin rechnet schon früh oder von Anbeginn damit, daß ihr Vorschlag so nicht durchkommen wird, wie sie ihn vorträgt; sie weiß nicht nur um die Kontingenz politischer Entscheidungsprozesse im allgemeinen, sondern auch der Entstehung und Existenz ihrer *eigenen* Vorschläge. Der „Metaphysiker", der die Wahrheit kennt, die sich seinem gesunden Menschenverstand jeweils offenbart, weiß zwar ebenfalls um die Kontingenz politischer Erfolge, aber er „weiß" zusätzlich, daß es die Wahrheit unter den vorliegenden Bedingungen – der Begrenztheit, des Unwissens und/oder der ideologischen Verblendung der *anderen* – schwer hat. Die Ironikerin rechnet mit *eigener* Begrenztheit, *eigenem* Unwissen, *eigener* Ignoranz und ideologischer Verblendung, sonst ist sie keine sehr gute Ironikerin. Doch diese Fähigkeit, oder zumindest: Bereitschaft zur Selbstirritation sollte keineswegs moralisch überschätzt werden, da sie mit einem *Verlust* an politischem *Willen* bzw. *Durchstehvermögen* verbunden ist. Die Verklärung der Ironie als politischer Tugend ist aber auch nicht nötig, um behaupten zu können, daß die „Ironikerin" dem demokratischem Ethos näher steht als der „Metaphysiker" (im Sinne Rortys a.a.O.). Ironie ist die in demokratischen Lebensformen politisch angemessene Haltung gegenüber Dilettantismus und Konsequenz der Einsicht in den eigenen Dilettantismus. Wer nämlich dem „abschließenden" Vokabular gegenüber, welches er (gerade) benützt, *radikale Zweifel* und *unaufhörliche Zweifel* hegt (Rorty a.a.O., S. 127), erfährt sich selber als Dilettant, weil er nur allzu gut weiß, daß er weder die Sicherheit haben kann, bei sich zu sein (Authentizitätsideal), noch selbstbestimmt zu handeln (Autonomieideal) und/oder – damit verbunden – die Wahrheit zu kennen. „Abschließend" ist ein Vokabular insofern, „als dem Nutzer keine Zuflucht zu nicht-zirkulären Argumenten mehr bleibt, wenn der Wert seiner Wörter angezweifelt wird" (ebd.).

Der Einwand, wonach es nicht möglich sei, ohne Gewißheit- oder Garantieunterstellungen – und seien sie bloß als Illusion zu betrachten – zu handeln, ist m.E. nicht nur nicht überzeugend, sondern dem hier mehrmals thematisierten Freiheitsverständnis diametral entgegengesetzt. Risikolos ist die Freiheit nicht zu haben; *Handeln* gibt es nur ohne Gewißheit und Garantie. Diese Situation entspricht, wie gesehen werden konnte (vgl. Kp. 5), keineswegs einem normativ luftleeren Raum, der (existentialistischen) radikalen Wahl oder der vielzitierten postmodernen Beliebigkeit. Die Ironikerin weiß den eigenen Dilettantismus, der so viel Unsicherheit und Nicht-Souveränität bedeutet, genau deswegen zu schätzen, weil sie ihn als Grund ihrer Freiheit erkennen kann und die demokratische Lebensform als die geeignete Arena, in welcher diese Freiheit – zumindest manchmal – praktiziert werden kann. Die Ironie selbst ist aber auch deshalb zu schätzen, weil sie, wie Walser (1996) argumentiert, bisher noch von keiner Herrschaftsform, die sie provoziert hat, überlebt worden ist.

7.2.2 Erziehung und Bildung als Dilettantismus

Faguet, der seinen Essay über den *Cult of the Incompetent* (1911) noch im bildungsaristokratischen Habitus vortragen konnte, wußte mit Rekurs auf Aristoteles auch eindeutig und undilettantisch, welches Mittel gegen „this modern disease, the worship of intellectual and moral incompetence" (S. 216) einzusetzen sei: Erziehung. Freilich muten deren Ziele bei Faguet nicht sehr aufklärerisch an: „Education should have but one object; to reduce the passions to equality, or rather to *equanimity*, and to a certain equilibrium of mind. The education given to modern democracy does not lead to this, but leads in the opposite direction" (S. 215).
Im folgenden sei argumentiert, daß sowohl Bildung (7.2.2.1) als auch Erziehung (7.2.2.2) nicht so verstanden werden müssen (oder auch sollen), als stünden sie nur im Dienste einer *Verminderung* von Inkompetenz und Dilettantismus.

7.2.2.1 Nicht-souveräne Bildung

Bildung kann als Aneignung von Kompetenzen und zunehmender Souveränität begriffen werden. Doch das (nicht nur moderne) Paradox der Zunahme des (nicht nur wissenschaftlichen) Wissens, welches zu einer Zunahme des (Wissens um eigenes) Nichtwissens führt (vgl. 1.2.2 & 1.2.3), kann auch auf Lern- und Bildungsprozesse des Individuums übertragen werden. Neues Wissen offenbart – zumindest potentiell – immer neues Nichtwissen (ebenso wie neues Können neues Nichtkönnen provoziert); diese bekannte Dynamik fungiert als Konstante in der Geschichte des vom Baum der Erkenntnis weiter zu essen verdammten Menschen. Welt*erschließung* und Welt*eröffnung* sind demzufolge nicht nur *komplementäre* Prozesse, sondern auch je *expandierende* Prozesse. Ihre psychologische Entsprechung ist die Unruhe; die Kompetenz, die eigene Inkompetenz zunehmend differenziert zu durchschauen – Marquard hat für den Bereich der Philosophie von „Inkompetenzkompensationskompetenz" (1981) gesprochen –, hat nichts Abschließendes oder Beruhigendes an sich. Das Gegenteil scheint eher der Fall zu sein: mit jedem Gewinn an Welterschließung offenbart sich das größer werdende Loch des Nichtwissens (aber auch des Nichtkönnens) und entsprechend steigt mit jedem Souveränitätsgewinn die Einsicht in den eigenen Dilettantismus. In Anlehnung an Eugen Fink könnte zusätzlich die Behauptung gewagt werden, daß so mit zunehmendem Alter weniger die erhoffte Ruhe der weisen Antwort eintritt als vielmehr ein zunehmendes Staunen und Verstummen vor den immer größer werdenden Fragen, vor denen sich der Einzelne nur immer weiteren Souveränitätsillusion ärmer sehen würde, bestünde nicht die Möglichkeit des „Sprungs" in den Glauben.
Die Einsicht in den eigenen Dilettantismus, der mit der Aneignung von Kompetenz – d.h. von Selbst-, Sozial-, aber auch Sachkompetenzen – ermöglicht wird, ist nicht nur eine *zentrale*, sondern auch eine historisch sehr *früh* formulierte Größe der Bildung, wie mit Verweisen auf die sokratische Idee bzw. auch dem sokratischen Ideal des Wissens um das eigene Unwissen oder auch auf die erläuterte antike Vorstellung gezeigt werden könnte, sich selbst als „pathologisch" – d.h. unvollkommen, unbeherrscht, korrekturbedürftig – zu betrachten lernen (vgl. 6.2.1 & 6.2.2). In dieser Dialektik der Bildung ist die Einsicht in den eigenen Dilettantismus auch Antrieb, den Zustand der Nicht-Souveränität überwinden oder vermindern zu wollen.

Wird Bildung im klassischen Verständnis als Bildung des Selbst, des Subjekts bzw. als Bildung von Subjektivität gesehen, so ist sie – um es nochmals mit Fontane zu sagen – „unvermeidbar wie Katarrh bei Ostwind". Das heißt nun aber dennoch nicht, daß mit Bildung ein bloßes Reifungs- oder Entwicklungskonzept bezeichnet würde, sondern vielmehr, daß sie einen genuin *subversiven* bzw. *nicht kontrollierbaren* „Kern" aufweist, daß sie – wiewohl Selbstbildung eine Aufgabe und eine Eigenarbeit bleibt – nicht souverän geleistet werden kann. Das Subjekt kann nicht Herr seiner Bildung sein; worin Bildung besteht, wodurch sie ermöglicht und wovon sie beeinflußt worden ist, läßt sich immer nur als nachträgliche Konstruktion – als Spekulation – mitteilen.
Die Verschränkung von Selbst- und Weltverständnis der Subjektwerdung impliziert neben überindividuellen Erfahrungen und Aneignungen, die durch anthropologische Konstanten (z.B. dem Todesbewußtsein) und unvermeidbare gesellschaftliche Kontexte (Deutungsmuster) geprägt sind, immer auch ein weder von außen noch aber von innen kontrollierbares Element der Selbstwerdung, welches *Freiheit* genannt werden darf bzw. ohne welches die *Annahme der Freiheit* grundlos wäre. Diese Freiheit drückt sich weder als Zustand aus, noch ist sie eine übersituative Kompetenz, vielmehr ist sie – um es nochmals mit Fink (1970, S. 123) zu sagen – ein jeweils *produktiver Akt*, welcher weniger findet als erfindet, weniger das Selbst noch die Norm oder das Richtige vorfindet als vielmehr erfindet, aber *nicht beliebig* und nicht in beliebigen Situationen, sondern nur in bestimmten *Notsituationen* und im Hinblick auf das bisher individuelle und/oder gemeinschaftlich Gekonnte, Gelernte, Gewußte und Geklärte, welches nicht mehr ausreicht oder sich als fragwürdig und problematisch erweist. Die Freiheit des Menschen ist in dieser Sicht die Freiheit, wie erwähnt, das Notwendende zu erfinden und zu versuchen. Bildungsprozesse sind demzufolge nicht-souveräne Transformationsprozesse eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und als solche Ausdruck menschlicher Freiheit (vgl. 1.3.2). So wenig wie aber darüber spekuliert werden muß, was Freiheit „an sich" sei, so wenig macht es Sinn, Bildung „an sich" bestimmen zu wollen. Wie Freiheit gibt es Bildung nur als konkreten „Prozeß der Produktion". Gegenüber der *Bedeutung* des *Prozesses* selber, aber auch gegenüber dem *Produkt* dieses Prozesses ist jeder und jede gleichsam zum Dilettantismus verdammt, u.a. da der gleiche Bildungsprozess nicht zweimal durchlebt und die gleiche Freiheit nur einmal in Anspruch genommen werden kann und muß.
Daß sich Bildung weder vom Subjekt selber noch von außen bzw. durch andere vollständig „domestizieren" läßt – eben weil ihr zentral dieses Freiheitsmoment eigen ist –, hat sie gemeinsam mit der Sphäre des Politischen. Das Politische ist die Inanspruchnahme kollektiver Freiheit, und politisches Handeln nicht nur Welt-, sondern auch Selbst-verändernd[268]. Das Politische betrifft die praktische Selbstverständigung eines

[268] Als 'politisch' seien hier – in enger Anlehnung an Arendt (1994; 1996) – jene kommunikativen Sozialpraktiken verstanden, in denen Menschen, welche einander nicht befehlen können (oder wollen) in einem – Öffentlichkeitscharakter aufweisenden – Überzeugungs- und Überredungskampf und mit einem „Willen zur Macht" die soziale Welt in bestimmter Hinsicht dauerhaft verändern wollen. Dabei wird vorausgesetzt, daß eine soziale, natürliche oder kultürliche Welt auch zu verändern sucht, wer sie (besser) schützen will, daß Öffentlichkeit nicht nur institutionen- und mediengebunden ist und daß zwischen Überzeugen und Überreden unter den Bedingungen meist ungenügender Information, ungenügender Kenntnisse und Zeitdruck empirisch nicht unterschieden werden kann, wiewohl die Differenz analytisch notwendig ist. Weiter muß betont werden, daß die Gleichberechtigung oder Symmetrie zwischen den Streitenden und Beratenden unter diesen

Kollektivs, welches sich die Freiheit nimmt, mit Überzeugungs- und Überredungsprozessen die Welt verändern zu versuchen: dabei verändern sich – wiewohl nicht intendiert – die Selbste, d.h. die Freiheitsgestaltung der Subjekte untereinander. Politisches Handeln und Bildung sind so ineinander verschränkt. Wer die Arena des Politischen betritt und die anderen von seinen Ideen überzeugen will – und mag diese Arena noch so bescheiden und mögen ihre Akteure noch so klein und jung sein – der und die verändert mit seinem/ihrem Handeln jeweils ein Stück oder einen Teil seiner/ihrer selbst und der anderen, aber er oder sie kann sich niemals sicher sein, welcher Aspekt des Selbst bei wem und in welcher Weise affektiert wird. Diese Unsicherheit und Unkontrollierbarkeit ist der Grund der Freiheit als kollektiver Praxis, also Politik, aber auch der Grund des Selbstveränderung, also Bildung.

Unter den *demodernisierenden* Bedingungen einer radikalen Dekomposition von Ökonomie und Kultur, von Rationalisierung der Welt und moralischem Individualismus, von instrumenteller Vernunft und identitätsstiftender Praxis (vgl. Touraine 1997; 1.2.4), soll das *moderne* Subjekt in seinem Bildungsprozess scheinbar die unmögliche Aufgabe annehmen, den Riß der Welt biographisch zu beheben: Es kann in diesem Versuch nur scheitern, nur als Dilettant enden. Seinen Dilettantismus, den es damit erfährt, – und dies gehört zu seiner Bildung – kann es jedoch mitunter auch mit Ironie ertragen lernen. Die Praxis der Freiheit – und damit Bildung – ist heute eine auch ironische Angelegenheit geworden. Sie erfordert mitunter die personale Tugend der Ironie. Dies trifft auch für die (mehr oder weniger geführte) *Einführung* in diese Praxis zu, die demokratisches Leben genannt wird (vgl. 7.2.2.2).

Die übermenschlichen Attribute der Allwissenheit und der Omnipotenz sind auch die unpolitischsten. Sie sind die Selbstzuschreibungen des Tyrannen, also des unpolitischsten Menschen überhaupt, der über die andern souverän verfügt und genau deshalb kein Dilettant ist. Er wird die Praxis der Freiheit als öffentlichen Diskurs niemals zulassen, in welchem jede Person potentiell des Dilettantismus überführt wird. Mit Allwissenheit (aber auch nur *zu gutem* Bescheidwissen) und Allmacht (aber auch nur der *Illusion* eigener *Wirksamkeit*) wird das Ethos des Zweifels, die demokratische Sitte des Abwägens und Erwägens bedroht. Ausgehalten kann dieser wackelige Boden der demokratischen Lebensform nur mit einem Mindestmaß an Ironie. Sie ist eine personale Tugend, welche verhindern hilft, daß der Gebrauch der Freiheit einen totalitären oder gewalttätigen Charakter erhält: die (spätmoderne) Ironie weiß über die menschliche Beschränktheit Bescheid; sie weiß, daß alles mindestens zweideutig ist, und jede Festlegung zweischneidig, daß man das Wesentliche im Leben auch immer anders sehen kann, *nicht beliebig* anders, aber *genügend radikal* anders, um sich irritieren zu lassen. Der spätmoderne Mensch verfügt über keine übersituativ gültigen Kriterien, um sich für eine bestimmte Interpretation festzulegen, aber er hat eine Geschichte – über deren Bedeutung er zwar ebenfalls nicht verfügt (vgl. Arendt 1996) –, welche jedoch das Material bildet, aus welchem er selbst-narrativ zu nicht-beliebigen Entscheidungen gelangen kann, von denen er nur weiß, daß er sie später vielleicht bereuen wird.

Bedingungen prinzipiellen und normativen, nicht aber empirischen Charakter hat. Faktum ist die Ungleichheit, kontrafaktisches Prinzip das gleiche Recht einer jeder Stimme, angehört zu werden. Mit dem „Willen zur Macht" sei der Kampfcharakter des Politischen thematisiert. „Macht" fungiert hier – ganz im Sinne Arendts (1995) als Gegenbegriff zu „Gewalt" (wer über keine Macht, d.h. kommunikativen Einfluß verfügt, kann, um in der sozialen Welt Wirkung zu zeigen, nur noch gewalttätig sein. Deshalb ist Gewalt sprachlos, d.h. unpolitisch).

7.2.2.2 Nicht-souveräne Erziehung

Es gehört zur Tradition und Konvention des pädagogischen Denkens, die Erziehung der Moderne – vor allem aber als institutionelle Wirklichkeit – in bezug auf ihre Ziele und Mittel im Spannungsfeld von (diversen) *Antinomien* (vgl. Bruner 1996, S. 66ff.; Helsper 1996) bzw. „bitteren Paradoxien" (Bernfeld 1925/1994, S. 28) zu lokalisieren. Die Anerkennung von theoretischen und faktischen Widersprüchen im Sinne antinomischer „Wahrheiten" impliziert, daß der Versuch, die betreffenden Probleme mit *logischen* bzw. theoretischen Mitteln zu lösen, zum Scheitern verurteilt ist, und entsprechend – wenn überhaupt – höchstens pragmatische „Lösungen" gefunden werden können.

Wird das Phänomen der Erziehung gleichzeitig aus mehreren *gleichberechtigten* Perspektiven beleuchtet – Kultur und Natur, Person und Gesellschaft (vgl. Helsper 1996, S. 31) –, so wird offenkundig, daß pädagogisches *Handeln* immer unter nicht-idealen, intransparenten und kritischen Bedingungen stattfindet. Die Antinomien, die sich mit diesen unterschiedlichen Betrachtungswinkeln ergeben (zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Disziplinierung und Reifung [„Wachsenlassen"], zwischen Differenzierung und Einheit, Distanz und Nähe etc.), sind in ihrer Ausgestaltung und semantischen Dramaturgie einerseits historisch kontingent; sie werden aber andererseits überhaupt durch die drei allgemeinen Momente möglich, die den Erziehungsprozeß kennzeichnen: (1) die *Altersdifferenz* bzw. besser: die *unterschiedliche Nähe* zu spezifischen gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen, (2) die *Bisubjektivität*, d.h. das Zusammenwirken der erziehenden und der zu erziehenden Person in bezug auf (3) einen Inhalt bzw. *Gegenstand* (Winkler 1996, S. 64f.; Sünkel 1989). Allein schon das Faktum der Pluralität, wonach Erziehung also mindestens zweier Menschen bedarf, deutet auf ein prinzipiell nie souveränes Geschehen hin. Denn würde Erziehung ausschließlich im „handwerklichen" Sinn verstanden werden können (Bollnow 1959, S. 125), wäre sie kausalgesetzlich zu begreifen und nicht bloß als je „subjektive Technologie" (vgl. Luhmann & Schorr 1982, S. 19), dann wäre sie genau nicht, was sie modern zu sein vorgeben *muß*, nämlich ein Geschehen zwischen *Subjekten* (Fink würde sagen: zwischen *Freiheiten*). Doch abgesehen von diesem Argument kann keines der drei Momente des Erziehungsphänomens unter spätmodernen Bedingungen eindeutig gefaßt werden, in welchen die Realitäten und Normen auch in der (konflikthaften) Erziehungssituation selber zur Disposition stehen und in welchen bloße Macht kein legitimes Mittel der Durchsetzung einer Situationsdeutung sein kann. Ob man will oder nicht, ob man sich seiner pädagogischen Universalismen noch so sicher ist oder nicht, die Bedeutung der lokalen Erziehungskultur wird spätmodern immer *auch* – natürlich nicht ausschließlich – im Erziehungsprozeß selber „*verhandelt*" (vgl. Bruner 1986). Dies scheint empirisch zumindest für die familiäre Erziehung evident zu sein (Winkler a.a.O., S. 65).

Daß Erziehung zu wesentlichen Teilen Verhandeln um Bedeutung sein soll, kann aber von keinem pädagogischen Denken wirklich geduldet werden, welches sich immer noch an einen erkenntnistheoretischen Realismus festklammert, pathetischerweise um so stärker, je mehr vergleichbare Disziplinen oder Ansätze sich erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch zunehmend als *konstruktivistisch* bzw. *perspektivistisch* verstehen. Daß Wahrheit eine „Frage des Standpunkts" sein soll und Wissenschaft auch das Ergebnis „sozialer Aushandlungsprozesse" (vgl. Gergen 1990), stört den ironielosen

Realismus, für welchen Pädagogik ja auch guten Grund hat, da im Mittelpunkt der Erziehung – zumindest gesellschaftlich betrachtet – das zu formende junge, moralische *Subjekt* steht, das der *Selbstdisziplinierung* fähig werden soll, welche für den sozialen Zusammenhalt und das gesellschaftliche Funktionieren eine Notwendigkeit darstellt. Die Voraussetzung der Selbstdisziplinierung thematisiert klassisches Denken mit der Metaphorik einer *Steuerungsinstanz*, welche je nach Diskurs unterschiedliche Namen trägt: so heißt sie im theologischen Diskurs 'Gewissen', im Diskurs der Aufklärung aber 'Vernunft' (vgl. Bruder 1993, S. 196). Die Steuerungsinstanz entspricht dem, was Welsch „Hypersubjekt" nennt (a.a.O.; vgl. 7.1.2.1).
Weiter oben wurde die Plausibilität der Behauptung bestritten, wonach die Annahme eines Hypersubjekts erziehungs- und/oder bildungstheoretisch notwendig sei (7.1.2). Freilich zielt das Pathos des pädagogischen Diskurses seit Kant gerade auf ein „Hypersubjekt": das Individuum soll nämlich *tatsächlich* „autonom" werden durch Erziehung (als einer umfassenden sittlichen Bildung), es soll *tatsächlich* zur Herrschaft über sich selber gelangen durch die aufgeklärte Anleitung zur Selbstprüfung in praktischen Fragen. Erziehung und Bildung stünden so für die Geburt und Stärkung des Hypersubjekts, d.h. für die Errichtung und Fixierung eines hierarchischen Gerüsts, an dessen obersten oder zentralsten Ort ein überwachendes, bewußtes Ich agiert, welches seine eigene Freiheit kontrolliert. Doch die „Vorstellung vom Subjekt als eines selbstbestimmten, in seinen Handlungen freien Akteurs, gelenkt durch ein souveränes und integrales Bewußtsein", so Bruder (1993, S. 83), „ist keine Illusion, sondern eine metaphysische 'Fiktion'"; eine Fiktion allerdings, die einen zentralen Bestandteil unseres *Rechtssystems* bildet (vgl. ebd.). Auf den Autonomiegedanken *kann* im demokratischen Lebenskontext nicht verzichtet werden. Doch das heißt weder, daß Autonomie eine *faktische* Kompetenz des Menschen sei, noch unbedingt, daß sie erziehbar sei. Nun kann immer der bekannte Ausweg aus der Problematik gewählt werden, indem behauptet wird, Erziehung diene der *Ermöglichung* von Autonomie bzw. der günstigen Entwicklung des autonomen Subjekts. Aber auch eine solche Argumentation setzt ohne jede Erkenntnisskepsis voraus, daß Autonomie in diesem *psychologischen* Sinne mehr sei als ein Begriff ohne empirische Entsprechung.
Bescheidener wäre es also, Erziehung zur Autonomie so zu denken, daß die rechtliche Anerkennung als autonomes Subjekt – eine Unterstellung, ohne welche die Begriffe der Pflicht, der Verantwortung oder der rechtlichen Schuld keinen Sinn machen würden –, nach einer *intrasubjektiven Entsprechung* verlangt, die einfach darin besteht, daß *das Individuum sich selbst Autonomie unterstellt* und deshalb z.B. bereit ist, für die negativen Konsequenzen seines Handelns Verantwortung zu übernehmen (vgl. Böhme 1992). Autonomie würde also nicht als faktische Kompetenz – auch nicht als Ziel oder Ideal der Kompetenzentwicklung – gedacht, sondern als bloße Selbstunterstellung. Erziehung handelt in diesem Sinne von der *Zumutung an den „Zögling"*, zunehmend so zu handeln, *als ob* er autonom wäre (vgl. 7.2.3).
Es ist aber ganz ausgeschlossen, daß solche erzieherische Tätigkeit souverän sein kann. Jedes erzieherische Zumuten und Fordern selber ist ein Risiko, welches sowohl mit einem angemessenen Maß an Besonnenheit als auch mit gemäßigtem Mut angegangen werden muß. Doch das richtige Maß kann auch im konkreten Fall nicht zum voraus mit Sicherheit angegeben werden. (Bewußtes) Erziehen ist immer eine Sache des Abwägens und Einschätzens. Zur Routine gewordenes „erzieherisches Tun" unterscheidet sich nicht von bloßer Sozialisation, von einem nicht (mehr) reflektierten und nicht

(mehr) personalen Geschehen. Erziehung gehört aber umgekehrt mit gutem Grund zu jenen Gebieten, die „am wenigsten tief" von „Rationalisierungsprozessen" ergriffen werden können (Bernfeld 1925/1994, S. 15). Ein rein sozialtechnologischer Umgang als ein Verwalten von kindlicher und jugendlicher Entwicklung ist zwar prinzipiell möglich und – abgesehen vom „inhumanen" Charakter, der sich hier entpuppt – möglicherweise „wirksamer" als jedes pädagogische Handeln; doch es entspräche einem *Fehlen* von Erziehung, weil es nicht auf einem (pädagogischen) *Bezug* zwischen Subjekten aufbauen würde, der immer auch ein „leidenschaftliches Verhältnis" impliziert (vgl. Nohl 1970, S. 54). Solcher Bezug würde damit vielmehr zu vermeiden versucht; seine Überwindung ist eine Vorbedingung von Souveränität.
Mit der „Bisubjekvität" verschwindet die Souveränität. Dieser Sachverhalt ist im pädagogischen Diskurs vielleicht am ehesten mit der sogenannten „Begegnungsthematik" aufgenommen worden (vgl. Bollnow 1959, S. 87-131, 1983, S. 60-64), an deren Quelle sich die existentialistischen Arbeiten von Buber, aber auch etwa von Guardini finden. Eine „pädagogische" Begegnung ist nicht nur nicht planbar oder willkürlich herbeiführbar (Bollnow 1983, S. 63), sondern auch nicht möglich, weil die Erzieherin und/oder der Zögling in der Situation der Begegnung buchstäblich „aus der Rolle" fällt/fallen (vgl. Loch 1969, S. 404)[269] und sich und/oder die anderen – je nach Art und Gegenstand der Begegnung – zu einer Neuinterpretation der Situation zwingt. Obwohl Nicht-Souveränität hier offenkundig das Thema ist, hält etwa Bollnow daran fest, daß die Begegnung im Erziehungs- bzw. Bildungsprozess, aber auch im Unterricht „unentbehrlich" ist und Erziehung, „die ihre Aufgabe ernst nimmt", den heranwachsenden Menschen zu „Begegnungen" (zumindest mit „Gestalten der geistigen Welt") hinführen müsse (Bollnow 1963, S. 63f.; 1977, S. 124ff.).
Im pädagogischen Diskurs um die Begegnung, wiewohl er als exklusiv, romantisch oder partikulär kritisiert werden kann, wird die erwähnte „Bisubjektivität" des Erziehungsgeschehens auf antiidealistische und antisubjektivistische Weise beim Wort genommen: in der Begegnung stoßen „zwei Wirklichkeiten" aufeinander. Der Mensch – sei es der Zögling, sei es die Erzieherin – stößt „auf eine Wirklichkeit, die ihm nicht nachgibt, sondern die seinem Angriff standhält" (1977, S. 99). Die „eigentümliche Härte", eine „Unerbittlichkeit und Unausweichlichkeit", das sind die Attribute der Begegnung. „Die Begegnung fällt zunächst bedrängend über den Menschen her und verschlägt ihm den Atem" (S. 101). Die Erziehungssituation wirft den Mensch in den „Widerstreit" und in die „Notwendigkeit einer Stellungnahme", er muß die Situation neu verstehen lernen und werten, aber nicht „auf dem Boden einer schon vor dem konkreten Verstehensvorgang abgeschlossenen Position" (S. 109). Begegnung ist jedoch weder das Ganze der Erziehung oder das Ganze der Bildung noch einfach eines ihrer Funktionselemente: sie bezieht sich weder auf die „harmonische Entfaltung aller menschlichen Kräfte" noch zielt sie auf Vielseitigkeit. In ihrer Härte ist sie vielmehr ohne jede Harmonie und einseitig fordernd: denn man kann nicht von allem oder auch nur vielem „ergriffen" oder „erschüttert" sein. Doch von *nichts* ergriffen oder erschüttert zu sein (oder werden zu können), ist wohl eher Ausdruck fehlender Bildung. Begegnung ist also immer Begegnung mit *einem* „Absoluten", „demgegenüber der Gedanke von Individualität und Verschiedenheit belanglos wird" (1977, S. 121). Man

[269] Werner Loch hat den Begegnungsbegriff in einer aufwendigen Untersuchung rollentheoretisch rekonstruiert.

müsse sich aber hüten, so Bollnow, das erzieherische Geschehen im ganzen „existentialisieren" zu wollen (S. 130). Es gäbe auch keine Sonderform der pädagogischen Begegnung, sondern nur die menschliche Begegnung, in welcher das Pädagogische transzendiert würde (ebd.). „Das heißt zugleich umgekehrt: Solange ich mich pädagogisch zu einem anderen Menschen verhalte, ist die Begegnung wesensmäßig ausgeschlossen, und das ist keine Entwertung des Pädagogischen, sondern soll nur dazu dienen, den erzieherischen Bezug in seiner Eigenart und in seiner spezifischen Verantwortung vor einer falschen Dramatisierung oder Existentialisierung zu bewahren" (S. 131).
Mit dem Begegnungsbegriff wird das Nicht-Souveräne des Pädagogischen thematisiert und das pädagogische „Desiderat der Zufallsbeseitigung" (Rang) in einem gewissen Sinne bloßgestellt. Was am Erziehungsprozeß souverän ist, kann nicht den oben erwähnten Strukturmerkmalen der Erziehung entsprechen. Zumindest das Moment der Bisubjektivität wird unterlaufen, mit welchem im Grund angezeigt wird, daß sich Erziehung auch als ein Kampf um Anerkennung und ein Kampf um Bedeutung darstellen läßt. Damit ist keineswegs impliziert, daß auf Paternalismus verzichtet werden könnte oder sollte (vgl. Oelkers 1992, S. 123 & 129), aber auch nicht, daß berechtigte paternalistische Ansprüche diesen Kampf in irgendeiner Weise vermindern würden. Auf Verhandlungsprozesse kann jedoch auch dann nicht verzichtet werden, wenn die Erziehungsperson mit größtmöglicher Gewißheit von der Richtigkeit ihres pädagogischen Handelns überzeugt ist (vgl. 8.2.1.1). Wenn sie in einer moralisch eindeutigen Situation ihre legitime paternalistische Alleinentscheidung in die Tat umsetzt, so erzieht sie ja nicht im Sinne der genannten Momente des Erziehungsgeschehens, sondern sie ist bloß Vollstreckerin einer als (unbedingt) gültig erachteten Norm. Dazu muß sie fähig sein können, wiewohl sie sich in dieser Funktion nicht von irgend einem anderen Vollstreckungsorgan unterscheidet. Wenig begründet ist aber die Annahme, daß die (wie auch immer berechtigte) Durchsetzung einer Norm durch (wie auch immer legitime) Gewalt *erzieherisch* wirksam sei, sofern Erziehung noch auf das moralische *Subjekt* abzielen soll.
Eine als (absolut) gültig erachtete Norm wird freilich auch ohne die Zustimmung des (potentiellen) Missetäters durchgesetzt; ihr (absoluter) Gültigkeitsanspruch besagt gerade, daß es auf die Meinung des einzelnen nicht ankomme. Erziehung meint aber das Umgekehrte; daß es nämlich genau auf den Willen, die Einsicht und/oder das Verstehen der Einzelperson ankomme. Die Hoffnung auf die *moralisch* bildende Wirkung der Strafe erscheint so als naiv, und Strafe mit dieser Hoffnung zu begründen, als Heuchelei. Strafe hat bekanntlich keine nennenswerte resozialisierende oder gar moralisch förderliche Wirkung; ihre Legitimität erhält sie – um hier auf Kant zu rekurrieren – primär als (institutionalisierter oder informeller) Racheakt. Wird dieser in der kritischen Erziehungssituation prinzipiengeleitet – souverän – vollstreckt, dann geschieht er sozusagen „kaltblütig", als ob es kein pädagogisches Verhältnis gäbe; erfolgt er aber im Affekt, so ist er dilettantisch, bezeugt die Schwäche des Erziehers oder Erzieherin, welcher bzw. welche sich dafür *schämen* wird. Weil das Erziehen so reich an Inkompetenz und Dilettantismus ist, so reich an Situationen, in denen die eine Seite oder beide dieses Prozesses „aus der Rolle fallen", ist es auch zugleich reich an Schamgefühlen (vgl. 8.4). Gemessen an ihren Erwartungen an sich selbst versagt die erziehende Person einfach zu oft. Dieses Versagen ist in die Struktur der Erziehungssituation eingebaut. Die Erzieherin sieht sich verantwortlich für etwas, das sie nicht kontrollieren kann: die Freiheit des kindlichen Subjekts. Insofern sie jedoch für die Scham ihrer Inkompetenzerfahrungen und diejenigen der anderen offen ist, d.h. sie ertragen kann, ohne dabei aufhört, sich schämen zu können, insofern sie sich aber immer wieder irritieren lassen kann, scheint sie ihre „Aufgabe" als Erzieherin zu erfüllen. Weiter unten soll argumentiert sein, daß die Scham der Erziehenden für die Entwicklung des Bewußtseins der menschlichen Inkompetenz auf Seiten der zu Erziehenden konstitutiv sei und daß die „Neuankömmlinge", so mit einem gewissen *Verständnis für die bedürftigen Erzieherinnen und Erzieher* ins große Reich der menschlichen Inkompetenz hineinwachsen (vgl. 8.4). Deshalb ist, was an der Erziehung menschlich und schätzenswert ist, zugleich auch so dilettantisch, und die Einsicht in den eigenen Dilettantismus eine gute Voraussetzung für die Akzeptanz der unverbesserlichen Anderen.
Ein souveräner Paternalismus, und mag er noch so nobel motiviert sein, scheint das Ziel der kontrafaktischen Selbstunterstellung des Zöglings, nämlich ein autonomes Subjekt zu sein (vgl. 7.2.3), tendenziell zu unterlaufen. Er ist – auch in Form des liebenden und fürsorglichen Paternalismus – zu selbstgewiß und irritationslos, so daß das kindliche Subjekt nur die eigene, nicht aber die *Schwäche des Erziehers* erkennen kann. Eine Erziehungspraxis, die sich ihrer selbst nicht zu sicher ist, und mitunter ganz und gar dilettantisch und schwach erscheinen mag – das ist die Grundlage des demokratischen Selbst.

7.2.3 Erziehung und die Zumutung, autonom zu sein

Erziehung handelt von der Zumutung, autonom zu sein, d.h. von *zugemuteter* Autonomie. Da es keinen validen Maßstab geben kann, um die Autonomie des Subjekts frei von intransparenten intrapsychischen und intersubjektiven Einflüssen festzustellen, da sie sich weder von „außen" noch von „innen" valide bewerten läßt, kann man *personale* Autonomie mit Bruder (a.a.O., S. 83) als Fiktion bezeichnen. Es fehlt gewissermaßen an der Möglichkeit, die *Reinheit des Willens* zu erkennen oder zu ermessen, ohne welche Autonomie in einem strengen, d.h. nicht-trivialen Sinn undenkbar ist. Ob die Freiheit des Subjekts autonom oder heteronom genutzt wird, muß deshalb stets – letztlich auch für das Subjekt selbst – im Dunklen bleiben. Autonomie ist, da sie die Bedürfnisnatur des Menschen übersteigen soll, wie mehrmals erwähnt, kein empirischer oder psychologischer, sondern vielmehr ein rein normativer Begriff, dessen Sinn in seinem Gebrauch in rechtlichen und/oder moralischen Diskursen zu suchen ist. Insofern Erziehung auf die Autonomie des Subjekts zielt, läßt sie sich in psychologischen Begriffen nicht fassen; es kann keine *empirische* bzw. empirisch gehaltvolle Psychologie der Autonomie geben, weil der Gedanke der Autonomie – als (Selbst-) Beschreibung des Menschen – nur auf der Basis der Annahme der Existenz eines freien Willens ernsthaft geäußert werden kann. Das ist aber nicht der ursprüngliche Sinn der Autonomie, welche, das sei nochmals betont, zunächst allein im *rechtlichen* Sinne und für *Gemeinwesen* benützt worden ist (Meyer-Drawe 1998; auch Uhle 1995, S. 54).
Mit moderner Pädagogik bzw. mit dem „pädagogischen Imperativ der Moderne" wird Erziehung seit Kant als Disziplinierung, Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung zur Autonomie gefaßt (Uhle a.a.O., S. 57f.): Autonomie muß danach *erworben* werden. Zwar gibt es in der Tat nicht wenige Einsichten in günstige Sozialisations- und Erziehungsbedingungen, welche die Entwicklung in Richtung „Autonomie", bzw. einem kantischen und kognitivistischen Verständnis derselben, fördern (vgl. z.B. Lempert 1989; Oser & Althof 1992), aber die Unmöglichkeit, das autonome Ich nicht nur

negativ oder tautologisch zu beschreiben, darf als klares Indiz dafür gedeutet werden, daß man sie *positiv* nur *postulieren* kann: personale Autonomie ist eine zwar moralisch und rechtlich *notwendige* Behauptung, aber eben dennoch nicht mehr als eine *Behauptung*. Erziehung handelt von den sich mitunter über Jahre wiederholenden Diskursen zwischen (mehr oder weniger) spezifischen Akteuren, in welchen der junge Mensch – schon als Kleinkind – als ein autonomes Subjekt *adressiert* wird, nämlich so, *als ob* es wüßte, warum es etwas getan hat oder tun will, *als ob* es überhaupt wüßte, was es will, und *als ob* es dafür Verantwortung übernehmen könnte (vgl. Oser 1994, 1998). Freilich kann diese Adressierung in unterschiedlichem Masse Rücksicht nehmen auf den kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand des Kindes oder Jugendlichen sowie auf die vorliegende Situation. So behandelt zu werden, als ob man einen freien Willen hätte und als ob man eine bestimmte Sicht der Welt und von sich selbst hätte, ist ein Phänomen, das auch schon im fiktiven Gespräch mit dem Säugling beobachtet werden kann. Zweifelsohne ist die Autonomieunterstellung in solchen Fällen eine höchst *kontrafaktische* Angelegenheit, die sogar absurd oder lächerlich erscheinen mag; allerdings gibt es keine guten Gründe für die Annahme, daß sie nach einem bestimmten Zeitpunkt oder ab einem bestimmten „Entwicklungsstand" nicht mehr bloß kontrafaktisch ist. Diese Grenzen oder Übergänge sind vielmehr historisch und kulturell kontingent[270]. Die bekannte Gegenüberstellung von Bindung und Autonomie, die sich im pädagogischen Diskurs in der Gegenüberstellung von Sozialerziehung (Gemeinschaftspädagogik) und Individualpädagogik ausdrückt (vgl. Uhle 1995), überzeugt nicht mehr, wenn personale Autonomie nun nicht mehr als faktisch zu erwerbende Kompetenz, sondern als normative (Selbst-)Unterstellung begriffen wird.
Erworben im strengen Sinne wird deshalb nicht Autonomie, sondern allein die *Zumutung*, sich selbst als autonom zu begreifen. Die Zumutung, die Oser (1994) als pädagogische Haltung interpretiert, ist dem eigentlichen Wortsinn nach, eine (zu schwere) Aufgabe oder Bürde, die der Andere kaum leisten oder ertragen kann, bei welcher der Andere offensichtlich an seine psychisch-geistigen und/oder physischen Grenzen gerät. Wenn Autonomie eine Zumutung ist, dann ist nicht frei gewählt, sondern vielmehr etwas durch den Druck sozialer Erwartung Übernommenes und Aufgezwungenes, das die Person zunächst möglicherweise kaum ertragen kann oder dem sie zunächst kaum „gewachsen" ist. Insofern trifft Kants Diktum von der „Faulheit und Feigheit" als Ursachen für „Unmündigkeit" natürlich den Punkt[271], d.h. auch hier wird Freiheit als Autonomie eher als eine Zumutung denn als lang ersehnter Zustand beschrieben. Kurz: auch autonom wird man so wenig freiwillig wie man gerne erzogen wird. Vielmehr ist Erziehung selbst die große Zumutung, mit welcher modern u.a. das Ziel verfolgt wird, daß sich der junge Andere als autonom interpretieren lernt, d.h. bereit ist, für sich und seine Handlungen Verantwortung zu übernehmen, auch und gerade dann, wenn seine unerwünschten Handlungen *psychologisch* „entlastet" werden können, verständlich und nachvollziehbar sind. Erziehung handelt mit anderen Worten v. a. davon, den moralischen Diskurs gegenüber dem rein psychologischen im jungen Selbst zu etablieren

[270] So mag eine 14-jährige Person in Südostasien Mutter mehrerer Kinder sein, während ihre Altersgenossin in Europa u.U. noch für ein weiteres Jahrzehnt als „Jugendliche" gilt, die nicht wirklich an der sogenannten „Erwachsenenwelt" partizipiert.

[271] Nur steht bei Kant an gleicher Stelle der Zusatz: „... nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen" hat, als ob die Möglichkeitsbedingungen der Autonomie *faktisch* gegeben wären.

helfen. Allerdings ist „helfen" ein allzu nettes Wort, weil die Etablierung eines moralischen Vokabulars mitunter eine bloße Zumutung an das Ich darstellt, welches im psychologische Diskurs (bzw. mit der höchstpersönlichen psychologischen Selbstinterpretation) seine Bedürfnisse schützt und gegen außen sogar legitimiert: der moralische Diskurs fordert mitunter drastisch, sich von den unmittelbaren Bedürfnissen und Impulsen zu distanzieren. Die ganze „moralpsychologische Insuffizienz" (Döbert 1992) von zu schönen Moral- und Entwicklungskonzepten, die allein auf rationale Argumentation und zunehmende Einsichten in universale Wahrheiten setzen, besteht u.a. darin, daß die mit der Autonomieunterstellung notwendig einhergehende Härte bzw. ihre (innerpsychischen) Kosten verkannt werden. Erziehung handelt aber von der Etablierung moralischer Diskursarten *auf Kosten* anderer, nicht-moralischer Diskursarten, wie im Anschluß an Lyotard (1989) formuliert werden könnte. Sie handelt davon, daß moralische Autonomie als ein *Hypergut* in den Köpfen der sogenannten Edukanden festgesetzt wird, mit welchem diese ihre anderen Güter (sprich: Wünsche, Bedürfnisse) interpretieren und bewerten sollen. Erziehung handelt also vom *Kampf* um die *übergeordnete Perspektive*, um *starke Wertungen* (vgl. Kp. 5). Legitim ist sie in demokratischen Gemeinwesen nur insofern als sie sich im Dienste des „Gutes" der negativen Freiheit versteht und dieselbe mit „Mitteln" der positiven Freiheit zu verwirklichen sucht (vgl. Kp. 8).
Autonomie (als vermeintliche personale Kompetenz) ist auch deshalb als eine Zumutung zu interpretieren, weil ihr psychologisches Komplement im Rahmen der Modernitätsentwicklung in nichts anderem besteht als in der zunehmenden Internalisierung von Affektkontrolle und Triebdisziplinierung (vgl. Elias 1977). Wer sich basale Selbstbeherrschungsmechanismen qua Sozialisation bzw. Erziehung nicht aneignet, muß damit rechnen, daß ihm oder ihr früher oder später die Mündigkeit auch in *rechtlicher* Hinsicht abgesprochen wird – gewissermaßen im Sinne eines „fürsorglichen Freiheitsentzuges"[272]. Man kann es drehen wie man will: Autonomie wird in einem empirisch gehaltenvollen Sinn letztlich immer *rechtlich* bestimmt: wir „sind" so lange autonom (nachdem wir ein gesetzlich festgelegtes Alter erreicht haben) wie wir nicht vom Recht via (humanwissenschaftliche) Gutachten für nicht-autonom (urteilsunfähig, handlungsunfähig, unmündig etc.) erklärt worden sind. Personale Autonomie ist eine notwendige Unterstellung des Rechtssystems liberaler Demokratie. Für die moralische Entsprechung hat die Erziehung zu sorgen, indem sie im Einzelselbst die elementaren moralpsychologischen Voraussetzungen für die rechtliche Adressierung stimuliert, die u.a. darin bestehen, daß sich die Person auch dann für die Folgen ihrer Handlungen verantwortlich fühlen kann, wenn sie selbst eine psychologisch kohärente Geschichte über die in Frage stehende Handlungssituation wiedergeben könnte, die sie in einem psychologischen Sinne von Verantwortung „freisprechen" würde.
Das Konzept der zugemuteten Autonomie ist das normative Komplement des dilettantischen Subjekts; es besagt gewissermaßen: *„Obwohl du überfordert bist, mußt du Verantwortung übernehmen"*. Gegen Unfähigkeit, Unwissen und Uneinsichtigkeit hilft nur die kontrafaktische Zumutung, dennoch als autonomes Subjekt behandelt und bewertet zu werden. Erziehung handelt davon, daß sich diese Behandlung und Bewertung möglichst zur „Selbstbehandlung" und „Selbstbewertung" entwickelt. Dies sollte nicht mit Autonomie als Eigenschaft oder Kompetenz verwechselt werden; denn *erstens* bleibt

[272] So heißt der entsprechende Ausdruck im schweizerischen Rechtssystem.

der Mensch auch dann noch im Streit der Selbstinterpretationen und *zweitens* werden die Situationen persönlicher Überforderung (welche nur in der Einbildung verneint werden kann) im Sinne moralischer Überdetermination damit keineswegs seltener. Dieses doppelte „Verdammtsein" zum Dilettantismus und zur Autonomie bezeichnet keineswegs einen Widerspruch, sondern ein Spannungsverhältnis, in welchem sich das spätmoderne Selbst befindet.

IV.

Demokratische Erziehung und Bildung

8. Demokratische Erziehung

„... how utopian is the vision of a society
of individuals both free and happy."
Michael Ignatieff (1984, S. 64)

„Wenn es keinen Aufruhr gibt, keinen Konflikt,
gibt es Teilung und Zwietracht."
Nicole Loraux (1994, S. 47)
in Anlehnung an Heraklit

8.1 Vorbemerkend: Wovon handelt demokratische Erziehung?

„It should not be necessary to cry out for 'democratic' education. 'Education' should suffice; the addition of 'democratic' is a redundancy", verkündet Goodlad emphatisch (1996, S. 112). Erziehung soll, in Demokratien, immer demokratisch sein. Doch was unterscheidet *demokratische* Erziehung von *nicht* demokratischer und von *un*demokratischer Erziehung, wenn sich gezeigt hat, wie vielfältig und mehrdeutig die Vorstellungen dessen sind, was als „demokratisch" bezeichnet wird (vgl. Kp. 4)? Formal kann das Label „demokratisch" sowohl auf die Mittel bzw. den Prozeß der Erziehung als auch auf ihre Ziele oder aber eine Kombination davon gemünzt sein. Es kann sich des weiteren auf unterschiedliche Bereiche wie Wissen, Verhalten, Handlungskompetenz, Einstellung oder Persönlichkeit beziehen (bzw. eine Kombination davon), welche(s) sie im Kind oder Jugendlichen zu entwickeln, erweitern oder transformieren sucht[273].
Gefolgt sei hier gemäß der Logik der Argumentation der vorausgehenden Kapitel der Idee, daß demokratische Erziehung sich als *Einführung in die demokratische Lebensform* und ihrem *widersprüchlichen Ethos* zu verstehen habe. Dabei wird vorausgesetzt, daß bestimmte demokratische Werte (bzw. Einsichten in dieselben) – (i) implizit oder explizit, (ii) mehr oder weniger, und (iii) von genügend vielen Bürgern und Bürgerinnen – *gelernt* werden müssen. Dies gilt sowohl für die *liberalen* Werte der Gedankenfreiheit, der Meinungsfreiheit, der Toleranz für intellektuelle und kulturelle Differenz, der Gleichbehandlung und Fairneß, des Respekts vor individueller Würde, die typischerweise als Ausdruck der Idee einer *offenen* Gesellschaft betrachtet werden, als auch komplementär dazu für die eher *kommunitären* Werte der politischen Partizipation, der wechselseitigen Fürsorge, des Kultivierens affektiver Bindungen, der Sorge um gemeinsame (Kultur-)Güter, ohne welche letztlich auch die negativen Freiheiten nicht

[273] So wird etwa einerseits auch staatsbürgerlicher oder politischer Unterricht, in dessen Zentrum in der Regel der Aufbau von Institutionenwissen bzw. Wissen um demokratisch-politische Prozesse steht, der „demokratischen Erziehung" zugschrieben, während andererseits von „demokratischer Erziehung" gesprochen wird, wenn ein partizipativer bzw. diskursiver „Erziehungs-" oder „Unterrichtstil" interessiert, der gegenüber permissiven oder autoritären Varianten präferiert werden kann oder soll. Die Vielfalt, welche sich zwischen handlungsorientierten Didaktiken, die als „demokratisch" tituliert werden, und sich in inhaltsorientierten Curriculum-Debatten ausdrückt, die sich im Dienste des „Demokratischen" verstehen, wird im folgenden jedoch ignoriert, wiewohl die Bedeutung der entsprechenden Anliegen keineswegs unterschätzt seien (vgl. Reichenbach & Oser 1998; Oser & Reichenbach in Vorb.).

dauerhaft gesichert werden können (vgl. Kohler 1998; Taylor 1992). Über günstige Sozialisationsbedingungen der Aneignung dieser Werte einer allgemeinen moralisch-politischen Kultur und damit einhergehende pädagogische Stimulierungsmöglichkeiten gibt es sowohl aus dem Feld der moralischen Entwicklung und Erziehung (vgl. z.B. Oser & Althof 1992; Oser 1998) als auch der politischen Sozialisation und Bildung (z.B. Sander 1997) wertvolle Einsichten zu vermerken. Aber auch dies sei hier nicht in den Mittelpunkt gestellt, u.a. weil die behaupteten Beziehungen zwischen diesen Erkenntnissen (z.B. Forschungsresultaten zur moralischen Entwicklung oder zur politischen Mündigkeit) und dem impliziten oder expliziten „Hintergrundsthema" (Demokratie, demokratische Lebensform) meist eine wie selbstverständliche Eindeutigkeit vorgeben, die allein deshalb schon irritieren sollte, weil die demokratische Lebensform, wie gesehen worden ist (vgl. 4.1.2), keineswegs ohne Widersprüche ist, sondern vielmehr eine ambivalente *Grundstruktur* aufweist. Was unter diesen Bedingungen beispielsweise mit „demokratischer Verantwortung" oder „demokratischer Gesinnung" etc. gemeint sein kann, muß deshalb unklar bleiben. Solche Wortverwendungen und -kombinationen entsprechen vielmehr „Überredungsdefinitionen" (Föllesdal, Wallöe & Elster 1986). Eindrückliche Postulate wie das folgende: „There will be no liberty, no equality, no social justice without democracy, and there will be no democracy without citizens and the schools that forge civic identity and democractic responsibility" (Barber, zit. nach Goodlad a.a.O., S. 93), sind deshalb eher von rhetoriktheoretischem Interesse. Das gilt mitunter auch für bedeutsame einschlägige Autoren[274].

Zum Pathos der Demokratieverherrlichung und der pädagogischen Aufgabe, möglichst viele junge BürgerInnen möglichst effektiv mit möglichst vielen Bürgertugenden auszustatten, gibt es natürlich auch Gegenstimmen (vgl. 3.3). So schreiben Dye & Zeigler: „If the survival of the American system depended upon an active, informed, and enlightened citizenry, then democracy in America would have been disappeared long ago; for the masses of America are apathetic and ill-informed about politics and public policy, and they have a surprisingly weak commitment to democratic values ... fortunately for these values and for American democracy, the American masses do not lead, they follow (zit. nach Mathews 1996, S. 271). Dagegen stehen dann wiederum Befunde, die auch diese Dramatik teilweise als Fehlschluß entlarven. So ist etwa – wiederum für die USA – nach dem Bericht der Harwood Group, *Citizens and Politics* (1991), nichts falscher als der Vorwurf der Apathie und des Privatismus, welche das politische Interesse verschwinden ließen. Die BürgerInnen fühlten sich viel eher durch eine professionelle politische Klasse von Lobbyisten, gestandenen Politikern, Kampagne-Managern und Medieneliten aus dem politischen System gedrängt. Die jungen US-AmerikanerInnen, wiewohl sie die Grenze von der politischen Entfremdung zum politischen Desinteresse im allgemeinen überschritten hätten (vgl. Harwood Group 1993), scheinen dann andererseits wiederum über einen „remarkable 'instinct' for democratic practice" zu verfügen, so daß schließlich festgehalten werden dürfe, „(that) there is a buried civic consciousness in students" (Mathews a.a.O., S. 274).

Damit soll nur angedeutet sein, daß das Feld der dezidiert *demokratischen* Erziehung keineswegs so gründlich beackert, ja überhaupt definiert ist, wie es den Anschein machen könnte; die Beziehung von Demokratie und Erziehung bleibt umstritten (vgl. 3.3 & 4.3). Will ein Modell der demokratischen Erziehung jedoch mehr sein als eine pädagogische Begründung der liberalen Leitprinzipien des *Diskriminationsverbots* und *Repressionsverbots* (vgl. Gutmann 1987), mehr als pädagogischer Ausdruck des Minimalrahmens negativer Freiheit, sich gleichzeitig aber von keinem romantischen Ideal verführen lassen, in welchem die demokratische Gesellschaft als eine Konsens*gemeinschaft* geträumt wird, dann muß es sich der *Widersprüchlichkeit* der demokratischen Lebensform selbst und der sich darin spiegelnden „Widerborstigkeit" und Rästelhaftigkeit der Freiheit widmen. Es muß die „Lektion" der Kommunitarismus-Debatte, die im Grunde mindestens so alt wie die Moderne ist (vgl. 5.1), miteinbeziehen. Inhaltlich besagt diese „Lektion" nicht nur, daß die Debatte nicht gelöst werden kann, sondern auch, daß sie nicht gelöst werden *soll*. Demokratische Erziehung handelt also zu allererst von den Lernmöglichkeiten, um mit dem notwendigen *Kampf zwischen Unabhängigkeit und Bindung, Individualität* und *gemeinsamen Guten* umgehen zu können. Denn für diese Doppelköpfigkeit steht die demokratische Lebensform: daß weder das individuell Einzelne noch das nützliche oder nötige Gemeinsame über das jeweilige andere *generellen* Vorrang behaupten dürfe (vgl. 5.3). Insofern ist Goodlad völlig zuzustimmen, die relevante Frage ist tatsächlich: „What are some of the conditions that appear to serve well the simultaneous protection and cultivation of individuality and the common good" (a.a.O., S. 103). Wie andere AutorInnen meint jedoch auch Goodlad scheinbar, daß es sich hier „bloß" um eine schwierige Aufgabe handele, nicht aber eine grundsätzliche *Widerspruchsstruktur* zugrundeliege, welche die Teilnehmer und Teilnehmerinnen demokratischer Lebensformen in einer *prinzipiellen Ungewißheit* darüber läßt, wie das *richtige* mit dem *guten*, und das *individuelle* mit dem *gemeinsamen* Leben zu verbinden ist.

Demokratische Erziehung handelt vom Lehren und Lernen des *Umgangs mit den für die demokratische Lebensform konstitutiven Widersprüchen*; sie handelt *nicht* von den Kompetenzen, dieselben aufzuheben. Sie handelt von einem Ethos, das einerseits *romantisch* genug ist, um die Frage nach dem guten und sinnvollen Leben immer wieder aufdringlich und kritisch gegen die soziale und persönliche Wirklichkeit zu richten, aber andererseits genügend *realitätsbezogen* und *prinzipiengeleitet*, um unter den raumzeitkultürlichen Bedingungen eine verantwortbare und möglichst gerechte Lebenspraxis zu verwirklichen. Sie handelt von den Praktiken, die es dem Selbst ermöglichen, sich weder einem liberalen Realismus noch einem kommunitären Idealismus *allein* preiszugeben, und die ihm die nötige Beweglichkeit erlauben, um sich nach Maßgaben der Klugheit, welche die Realisierungsmöglichkeiten persönlicher Ideale im Lichte der konkreten Lebenssituation evaluiert, manchmal im gemeinsamen Guten zu verankern, sich dann aber wiederum von der Fraglichkeit desselben irritieren zu lassen, manchmal in der Schwebe berechtigter, aber widersprüchlicher Anliegen abzuwarten, sich dann mitunter aber auch ohne die Angst vor dem Verlust der vermeintlichen Unabhängigkeit unter der Anleitung von anderen „führen" zu lassen. Demokratische Erziehung ist in diesem Sinne immer auch moralische und ethische Erziehung, welche sich jedoch im Dienste einer moralisch-epistemischen *Bescheidenheit* und *Skepsis* stehen sieht und anerkennt, daß sich moralisch motivierte Konflikte nur immer vorläufig, nie endgültig und nie mit der Gewißheit, das Richtige zu tun, lösen lassen. „*Moral disagreement is here to stay*", schreiben Gutmann und Thompson (1997, S. 361, kursiv R.R.; vgl. 3.3) – diese Einsicht darf als geistiges Fundament einer spätmodernen Theorie demokratischer Erziehung betrachtet werden. Es handelt sich dabei scheinbar um

[274] So von großer Schönheit oft John Dewey (vgl. z.B. das Eingangsmotto zu Kapitel 3 bzw. 1968/1900, S. 3).

eine so triviale und altbekannte Einsicht, daß sie etwa im Diskurs um moralische Erziehung kaum wahrgenommen oder gar ernst genommen wird. Entscheidend dabei ist nicht, daß der moralische Konflikt als lästige Realität immer wieder neu zu stören vermag, entscheidend ist vielmehr die Einsicht, daß hier eine widersprüchliche Grundstruktur zugrundeliegt, die sowohl für die immer wiederkehrender Konflikte verantwortlich ist als auch für die demokratische Lebensform überhaupt: die *Idee der Freiheit*[275]

Die für demokratische Erziehung *konstitutive* Idee der Freiheit darf nicht als Gegensatz zur Idee der Gerechtigkeit verstanden werden. Dieses „ungriechische" Mißverständnis, welchem immer wieder diskursive Entgleisungen und Umwege zu verdanken sind, muß ja nicht immer wiederholt werden: Die sich *realisierende* Freiheit wirft Fragen der Gerechtigkeit automatisch auf, da sie sich, soll sie nicht nur für das *Reich der Möglichkeiten* stehen (in welchem sie zwar grenzenlos, aber eben nicht realisiert ist), an einen situativen Kontext binden muß, d.h. mit eingrenzenden Entscheidungen verbunden ist, die prinzipiell kritisierbar sind und früher oder später auch zum moralisch motivierten Widerspruch aufrufen. Indem Menschen Richtigkeitsansprüche erheben mit der Intention, die soziale Welt dauerhaft zu verändern, handeln sie politisch, d.h. praktizieren sie Freiheit (vgl. 4.2.1 & 4.3.2). Insofern könnte man zwar für einen prinzipiellen Primat der Freiheit votieren, wenn nicht damit auch das Risiko eingegangen werden müßte, ethisch und politisch falsch verstanden zu werden. Trotzdem: Was das Wesen demokratischer Erziehung sein kann und was sie von moralischer Erziehung im engeren Sinne dann wieder strikt unterscheidet, läßt sich am besten mit dem Begriff der Freiheit im Hintergrund erläutern. Allerdings darf kaum davon ausgegangen werden, daß „teaching liberty" (Barber, zit nach Goodlad 1996, S. 95) eine eindeutige Tätigkeit ist.

Die folgenden Erörterungen befassen sich mit der „Einführung in das Ethos des demokratischen Kampfes" (8.2), mit der „Einführung in den Preis der Freiheit" (8.3) und, weil diese Einführungen kaum souverän gelingen können, mit der „Scham der Erziehenden" und deren pädagogischen Relevanz (8.4). Diese Überlegungen werden unter Punkt 8.5 bilanziert.

8.2 Über die Einführung in das Ethos des demokratischen Kampfes

Unter drei Gesichtspunkten sei die Einführung in das Ethos des demokratischen Kampfes erläutert: unter der Perspektive von Verhandlungs- und Aushandlungsprozessen um moralische Güter und Hypergüter (8.2.1), in bezug auf Tugenden der Diskursivität (8.2.2), womit gezeigt werden soll, daß demokratische Erziehung weder auf den Tugendbegriff noch auch den Kompetenzbegriff verzichten kann, und im Hinblick auf die Gestaltung positiver Freiheit, namentlich die Umgangsformen als Citoyen/Citoyenne (8.2.3).

275 Vgl. dazu Schmid (1998, S. 106ff); Weischedel (1977, S. 137ff.); Abschnitt 8.3.

8.2.1 Negotiation und Hypergut

Demokratische Erziehung sei hier mit den beiden Metaphern „Negotiation" (8.2.1.1) und „Kampf um das Hypergut" (8.2.1.2) charakterisiert[276].

8.2.1.1 Erziehung als Negotiation

Erziehung ist 'Negotiation'[277], aber nicht ausschließlich. Doch insofern als Erziehung *demokratisch* bzw. der demokratischen Lebensform förderlich sein soll, fällt sie mit dem Prozeß der Negotiation zusammen. Der Kritik Oelkers (1992) an Bruners Konzept der „Erziehung als Negotiation" (1986; vgl. 6.3.2) mag in manchen Belangen zugestimmt sein; weder erschöpft sich der Bereich der Erziehung in jenem der Negotiation, wie es mit Bruner angenommen werden könnte, noch ist freilich jede Negotiation Erziehung oder erzieherisch wirksam. Dennoch ist Bruners Ansicht fruchtbar zu machen. Nun mag zwar immer argumentiert sein, daß die Sache der Erziehung nicht „verhandelbar" sein könne oder dürfe, daß auf Paternalismus nicht ganz verzichtet werden könne und daß Erziehung immer auch – wenn auch nicht ausschließlich – als *Transmission* von Wissen (der Wissenden oder Mehrwissenden an die Unwissenden oder weniger Wissenden) und Werten (der Einsichtigen and die noch Uneinsichtigen) angeschaut werden müsse; das letztere ist eine Sichtweise, die Bruner kritisiert, da sie (etwa) die Lehrperson zum „transmission device" (1986, S. 126) reduziere.

In der Tat, der Begriff einer speziellen *pädagogischen Verantwortung* würde nichts bedeuten, wenn Erziehungspersonen nicht auch über mehr (spezielles) *Wissen* und (spezielle) *Macht* verfügen würden als die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen (Popper 1970; vgl. Reichenbach 1994, S. 137). Die *asymmetrische* Lage zwischen den Akteuren ist sowohl phänomenales Faktum als auch notwendige Legitimationsvoraussetzung für paternalistisches und/oder advokatorisches Erziehungshandeln. Was moralisch als unverzichtbar gilt und/oder als Voraussetzung einer moralisch nicht fragwürdigen Erziehungssituation fungiert, mag insofern durchaus in Manier rigoroser Alleinentscheidung durchgesetzt werden – auch wenn dies gegebenenfalls nicht dem Gebot pädagogischer Klugheit entspricht. Entsprechend als sakrosankt vorgestellte Regeln

276 Der Gebrauch von Metaphern ist immer problematisch, weil dieselben einer „devianten Namengebung" (Ricoeur) entsprechen, aber er ist auch unvermeidbar: es entspricht einem fundamentalen Denk- und Diskursmodus, Terme zu benützen, die anderen, scheinbar fremden Kontexten entnommen sind (vgl. Egan 1988, S. 53-58). Gänzlich von Metaphern befreite Texte haben Mühe, überhaupt noch lesbar zu sein und Aussagekraft zu besitzen. Auch wissenschaftliche Diskurse sind von Metaphern durchdrungen, deren Existenz mitunter unbemerkt bleibt (vgl. ebd.). Dennoch ist jeweils zu überprüfen, ob eine konkrete Metapher die Risiken der Verdunkelung, Vereinfachung, und Verzerrung nicht zu stark strapaziert.

277 Im folgenden sei der doch für das Deutsche ungünstige Term 'Negotiation' gebraucht, wie Oelkers (1992) in seiner kritischen Besprechung von Jerome Bruners Konzept der Erziehung als 'Negotiation' vorschlägt (vgl. 6.3.2). Der englische Begriff 'Negotiation' läßt sich weder als 'Negoziation' (als ein im Deutschen verwendbares Fremdwort) gleichsetzen, welche im Englischen eher als 'bargaining' bezeichnet würde und sich vorwiegend auf den Handel von materiellen Gütern bezieht, noch einfach als 'Verhandeln' bezeichnen, weil er zugleich auch 'Aushandeln' und 'Vereinbaren' meint. So macht es im Englischen Sinn von einer 'negotiation of meaning' zu sprechen, während ein Ausdruck wie 'Verhandlung um Bedeutung' im Deutschen ungewöhnlich erscheint bzw. Mißverständnisse provoziert.

werden denn mitunter auch sehr früh *gelernt* und – außer vielleicht in pathologischen bzw. auffälligen Fällen – immer auch früh *gelehrt*. Beispielsweise erfahren schon kleine Kinder (und oft vor jeder Entfaltung ihrer Sprachkompetenzen), daß gewalttätige Verhaltensweisen, um die eigenen Ziele zu erreichen, nicht geduldet werden und daß die Erwachsenen in diesen Situation mit – zumindest verbaler – Vehemenz und meist prompt intervenieren. So scheint es für das Zusammenleben wesentliche *Verbote* (und einige Gebote) zu geben, die nicht nur sehr früh, sondern gewissermaßen auf „vorsprachlicher" Ebene gelernt und (deshalb) ohne die Notwendigkeit von (rationalen bzw. für das Kind einsichtigen) Begleitbegründungen gelehrt werden[278]. Der imperativische Charakter dieser unbedingt eingeforderten Moralität wird vorsprachlich erfaßt. Elias Canetti schreibt in *Masse und Macht* (1985/1960), daß der Befehl älter als die Sprache sei, weil ihn Hunde sonst nicht verstehen würden. Menschenkinder sind zwar keine Hunde und man könnte Canetti entgegenhalten, daß sich das in Frage stehende Phänomen mit dem Pavlowschen Konditionierungstheorem einfach erklären läßt. Beide Einwände sind akzeptierbar, wiewohl das prälinguistische Weltverstehen dabei wahrscheinlich unterschätzt wird (vgl. Egan 1998). Entscheidend ist darüber hinaus aber die vom Kind vollzogene Generalisierung vom konkret Verbotenen zur Einsicht, *daß* es bedingungslose Verbote „gibt"[279]. Mit anderen Worten: was in einer bestimmten Raumzeitkultur als unverzichtbar gilt, wird ohne große Reflexion gelehrt und gelernt. Schon kleine Kinder erfahren, daß bestimmte Güter nicht „negoziabel" sind[280]. Wird aber gefragt, in welchem Sinn (moralische) Erziehung nicht Negotiation sein *dürfe*, da mit der Negotiationsmetapher scheinbar jeder Unverzichtbarkeitsanspruch verunglimpft werde, dann kann sich eine Antwort scheinbar nur auf moralische *Gewißheiten* beziehen, welche die Nicht-Negoziabilität des erzieherischen Paternalismus gerade legitimieren sollen. Doch was sind das für erzieherische Gewißheiten, die den erzieherischen Diskurs nicht nötig haben? Offensichtlich sind es *„vor-diskursive"* Gewißheiten oder aber solche, die als *Voraussetzung* von Diskursivität überhaupt fungieren, aber gleichzeitig prinzipiell *diskursfähig* bzw. selber der diskursiven Hinterfragung zugänglich wären[281]. Evident erscheint dies etwa für das Tötungsverbot zu sein, doch schon für das Lügeverbot sieht die Lage prekärer aus. Die Legitimation des erzieherischen Paternalismus trifft hier auf die Probleme, die sich immer ergeben, wenn Nicht-Diskursivität Vorrang erhalten soll, insbesondere mit dem Verweis auf die nicht vorhandene oder nicht in genügendem Masse vorhandene Diskursfähigkeit der von einer Entscheidung betroffenen Personen (vgl. Brumlik 1986). Diese Probleme ergeben sich auch dann, wenn diskursethische Postulate sensu Habermas (1981, 1991) oder

278 Wertvolle Anregungen zu diesem entwicklungspsychologisch noch wenig untersuchten Thema entnahm ich einem Vortrag von Gertrud Nunner-Winkler anläßlich der Tagung des Arbeitskreises „Berufsmoral" am Deutschen Jugendinstitut in München (5. & 6. 1. 1996). Zum vorsprachlichen Verstehen der Welt vgl. K. Egan (1998), insbesondere S. 35 & 137-171. Der Autor spricht in diesem Zusammenhang von „somatic understanding".

279 Nunner-Winkler berichtet von einer Aussage eines von ihr untersuchten Kinder, wonach es „Dinge gibt, die nicht einmal der liebe Gott tun darf".

280 Dies entspricht mitunter der Unterscheidung von „Moral" und „Konvention", zu welcher Kinder schon im Alter von zwei bis vier Jahren fähig sein können (vgl. Nucci 1981; Nucci & Turiel 1978; Smetana, 1981, 1984, 1989; Turiel 1983).

281 Diese Zirkularität ist nicht widersprüchlich und kann so gut thematisiert werden wie man auch über die Voraussetzungen des Sprechens sprechen kann.

Apel (1973, 1988) durchaus kritisch betrachtet werden (vgl. Reichenbach 1994). Sie beinhalten die weder empirisch noch konzeptionell lösbare Frage nach den validen Kriterien der Diskursfähigkeit, welche für die kritische Erziehungstheorie zumindest in den 70er Jahren einen so zentralen Stellenwert eingenommen hat (D. Hoffmann 1978). Scherr ist zuzustimmen, wenn er dazu kritisch schreibt: „Erziehung (...) verstanden als Befähigung zur Teilnahme an Prozessen der diskursiven Willensbildung, versucht eine Übersetzung der Habermasschen Konzeption herrschaftsfreier Diskurse in die Programmatik und Didaktik pädagogischen Handelns (...). Die so vorgenommene Verengung der Idee der Bildung auf einen kognitivistisch und prozedural gefaßten Rationalitätsbegriff gewinnt ihre Plausibilität aus dem noch weitgehend ungebrochenen Vertrauen in die emanzipatorische Rationalität der 'Produktionskraft Wissenschaft' einerseits, der Korrespondenz zur Demokratisierung staatlicher Politik und institutionalisierter Bildung andererseits" (Scherr, 1992, S. 111). *Pädagogisch* kann die Frage nach der Diskursfähigkeit aber nicht wegen des Kriterienmangels, Diskursfähigkeit zu bestimmen, ausschlaggebend sein; vielmehr trifft das Lernparadigma des „learning by doing" für die Diskursfähigkeit genau so zu wie für das Skifahren und Sprechen. Kurz: Pädagogisch kommt es darauf an, daß die (Quasi-)„Diskurs*un*fähigen" an Diskursen partizipieren (vgl. Oser 1994, 1998).

Die Selbstverständlichkeiten, mit welchen sich Paternalismus, der immer erzieherische Nicht-Diskursivität bedeutet, allein legitimieren kann, gelten *unhinterfragten*, aber *hinterfragbaren* Konventionen, Sitten oder Normen, d.h. sozial tolerierten und erwünschten Sollforderungen, die eine Erziehungsperson voraussetzen, einfordern oder durchsetzen kann. Diese „Selbstverständlichkeiten" stehen in Verbindung zu (impliziten oder expliziten) Leitorientierungen, die mit Taylor (1996; vgl. 5.1.2.3) „Hypergüter" genannt werden können. *„Demokratisch"* können Erziehungspraktiken, welche die Hypergutperspektive tabuisieren bzw. vor jeder diskursiven Hinterfragung schützen, natürlich nicht ernsthaft genannt werden; dies nicht deshalb nicht, weil sie nicht legitim wären oder auch im demokratischen Setting nicht legitimiert werden könnten, sondern weil sie – selbst wenn sie eine *notwendige Voraussetzung demokratischer Erziehung* wären – gerade nicht als Einführung in das *eigentümliche Wesen des Demokratischen* fungieren können. Die Voraussetzungen demokratischer Erziehung müssen freilich ebenso wenig demokratisch sein, wie die Voraussetzungen geistiger Prozesse geistig, oder – wie es bei Lichtenberg heißt – eine Theorie über Gase gasförmig. Dennoch sind diese Voraussetzungen Teil der Erziehung, etwa im Sinne eines Disziplin-Managements in der Schule oder im Sinne des Aufdrängens einer moralischen Diskursart, die keine Widerrede duldet. Diese reibungsreichen und schwierigen Erziehungsbemühungen völlig undifferenziert als „*un*demokratisch" zu diffamieren, entspräche einer einseitigen Romantik[282]. Dennoch gilt: Die dunklen Seiten der Erziehung, die darin bestehen, daß die erziehende Person ihrem „Edukanden" eine bestimmte Interpretation (der Situation, der Welt, des Selbst), eine bestimmte „Diskursart" gegen dessen Willen aufzudrängen versucht, können nicht als „demokratisch" bezeichnet werden. Sie sind aber nicht notwendigerweise „undemokratisch".

Demokratische Erziehung kann nur ein Teilbereich des Gesamtfeldes der Erziehung sein und in keinem Fall kann Erziehung ausschließlich „demokratisch" sein. Doch der

282 Wiewohl sie Ausdruck der „political correctness" eines Erziehungsdiskurses sein mag, der sich kaum für die realen Bedingungen von Erziehung interessiert.

„nicht-demokratische" Teil der Erziehung, der sich in der Selbstgewißheit einer spezifischen Hypergutperspektive wähnt, steht immer in der Gefahr, „undemokratisch" zu werden: er ist es nicht gewohnt, sich selbst zu befragen und irritieren zu lassen, und er sieht sich als eine Einheit, als geschlossene Gestalt[283]. Wenn die demokratische Lebensform primär unter dem Wert der Freiheit verstanden werden soll, welche ihrerseits gerade ohne das Moment der Ungewißheit nicht vorstellbar ist, dann muß sie von dieser Unsicherheit gezeichnet und gekennzeichnet sein. Eindrücklich ist diese Einsicht von Fink ausgearbeitet worden (vgl. 2.3.2.2 & 2.3.2.3); im engeren Sinn „demokratisch" kann Erziehung in der *intergenerativen Fragegemeinschaft* bezeichnet werden, in der „Sinn-Produktion" im Wechselbezug „zweier Lebensalter", die sich *ohne* „intaktes Kulturgehäuse" gegen die „tiefe Fragwürdigkeit von Welt und Leben" gegenüberstehen (Fink 1970, S. 214). Erziehung ist zwar immer „Sinnvergegenwärtigung", aber in der radikalen Version der Fragegemeinschaft, in welcher sich die Beteiligten im Grunde Nichtwissen und Nichtverstehen einräumen müssen, wird Erziehung demokratisch und überhaupt modern. Es geht hier nicht mehr um die selbstsichere und souveräne Tradierung von Wissen und Werten, sondern um eine jeweils bedenkliche Lage, in welcher sich die am Erziehungsprozeß beteiligten „Co-Existenzen" ihrer – zwar je anderen – Freiheit bewußt werden (1970, S. 198ff.). Demokratische Erziehung spielt sich in diesem Sinne gewissermaßen am „Rande der Erziehung" ab, sie droht immer umzukippen, entweder in ein Aufgeben jeder Erziehungsintention oder in eine Versteifung auf die fiktiven Gewißheiten einer Tradition oder eines Ideals. Ein „Umkippen" mag wahrscheinlich werden, weil sich die Erziehungsperson in diesen fraglichen Prozessen des Demokratischen ihrer Nicht-Souveränität besonders bewußt wird, weil sie merkt, daß ihre Freiheit nicht weniger dilettantisch als diejenige der Kinder und Jugendlichen ist, sondern nur eine je andere. Am „Rande" ist solche Erziehung zu nennen, weil sie das Scheitern des Versuches impliziert, in der „Verfassungslosigkeit" Verfassung zu finden. Dies trifft notwendig auch für das Kind zu, welches sich in seiner kindlichen Freiheit versucht und gewissermaßen an der Koexistenz der Freiheiten „scheitert" (vgl. Fink 1992, S. 234). Solche Erziehungsprozesse, die nicht ohne die Momente der Peinlichkeit und Ambiguität auskommen, sind eine exzellente Einführung in die demokratische Lebensform. Negotiation legt immer auch die Unwissenheit, Unsicherheit und Verletzlichkeit der Beteiligten offen[284].

Nun bezieht sich die Metapher der Negotiation bei Bruner primär auf das „Aushandeln" von *Bedeutung* eines Welt- oder Selbst*bezugs*, offensichtlich weniger auf Verhandlungsprozesse als faktische Entscheidungsprozesse, an deren Ende eine Resultat einer *Interessenkoordination* stehen soll, welches die unterschiedlichen Bedürfnisse der Beteiligten mehr oder weniger befriedigt (vgl. 1986, S. 68). Bruner meint im Grunde nichts anderes als daß jede Bedeutung (mag sie nun erzieherisch relevant erscheinen oder nicht) *sozial konstruiert* ist und in impliziten oder expliziten Negotiationsprozessen etabliert und immer wieder neu interpretiert wird (S. 122). Dies gilt insbesondere auch für die Kategorie des *Selbst* (S. 130). Diese Sichtweise ist freilich nicht besonders originell; als „Übergeneralisierung" ist sie nur problematisch, wenn pädagogische Theorie meint, unbedingt einen außer- oder überperspektivischen Standpunkt einnehmen zu müssen (und zu können). In diesem schwachen und allgemeinen Sinn von „Negotiation", den Bruner zu vertreten scheint, wird Kultur als „*forum* for negotiating and renegotiating meaning and for explication action as it is a set of rules or specifications for action" gesehen (1986, S. 123). Hier wird auf den Umstand referiert, daß Bedeutung nicht aus dem Nichts gebiert, sondern daß sich die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft selbst, die anderen und die Welt (nur) als „Texte lesen" können, welche als „Kultur" offenlegen, aber selber so vielfältig und mehrdeutig verfaßt sind, daß die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft – weil sie sich unabwendbar verändern und von außen immer wieder darin gestört werden, sich in ihren Selbst- und Weltinterpretationen endgültig zu stabilisieren – zu mehr oder weniger permanenten Neuinterpretationen gedrängt werden, die sie freilich nicht völlig unabhängig von der Sichtweise der anderen unternehmen können, da diese wie die ersteren im Grunde einen Teil des Interpretationsmaterials bzw. des Textes oder Kultur darstellen: „So if one asks the question, where is the meaning of social concepts – in the world, in the meaner's head, or interpersonal negotiation – one is compelled to answer that it is last of these" (S. 122). Aus der Sicht folge denn, daß Erziehung primär darin bestehe, in eine Kultur einzuführen, deren geistige Essenz in der „Re-Kreation" von Bedeutung besteht (S. 123).

Der *sozial* verstandene Konstruktivismus Bruners hat freilich den Preis zu bezahlen, daß er letztlich nicht mit dem (intrasubjektiven) Konstruktivismus sensu Piaget verträglich ist (von welchem Bruners Werk maßgeblich ausgegangen ist), v. a. wenn die soziale Dimension nicht bloß als Abstraktum, sondern auch substantiell für ein Konzept der „Negotiation um Bedeutung" nutzbar gemacht werden soll. Dies führt Bruner, wie erwähnt, zu einer kritischen Evaluation des strukturgenetischen Paradigmas: „Particularity, localness, context, historical opportunity, all play so large a role that it is embarrassing to have them outside Piaget's system rather than within. But they cannot fit within" (S. 147). Und: „... the system failed to capture the particularity of everyman's knowledge, the role of negotiations in establishing meaning, the tinkerer's way of encapsulating knowledge rather than generalizing it, the muddle of ordinary moral judgment. As a system (...), it failed to yield a picture of self an individuality" (ebd.).

Mit Bruners Interpretation der Negotiation, die deshalb als Negotiation in einem *schwachen* Sinne bezeichnet werden kann, weil sie sehr allgemein ausfällt, erscheint die Differenz von demokratischer Erziehung und nicht-demokratischer Erziehung nicht mehr sehr bedeutungsvoll sein, da nicht nur der ganze Bereich der Erziehung (und man vermutet zu recht: auch des Unterrichts), sondern überhaupt das aktive und passive Leben, sofern es irgendeinen Austausch mit der Umwelt darstellt, als Negotiation verstanden werden müßte, als *ein permanentes Standortbeziehen und Selbstvergewissern* mit Hilfe der anderen in einem fluiden Text, dessen Zeichen nur noch auf andere Zeichen verweisen, aber freilich nicht auf eine objektive Realität außerhalb des Zeichensystems. Eine solche Sichtweise, die Bruner in *The Culture of Education* (1996) teilweise differenziert, mag in vielerlei Hinsicht überzeugen, im Hinblick auf die Negotiation-Metapher ist sie allerdings unscharf: Erziehung ist, wie gesagt, immer mehr als

283 „Als *fragliches* Wesen ist er [der Mensch; R. R.] nicht imstande, sich selbst einheitlich zu begreifen. Es wäre darum seltsam, wenn ihm im Felde der Frage nach der Freiheit fraglose Gewißheit begegnete", schreibt Weischedel (1977, S. 155; kursiv R. R.).

284 Aus diesem Grund wirkt das euphorische Vokabular postulierter Schülerpartizipation angesichts der curricularen Vorgaben zu Wissenszielen in so manchem Bereich übertrieben optimistisch und souverän, und übrigens auch bei Bruner fehl am Platz: „The pupil (...) becomes a party to the negotiatory process by which facts are created and interpretated. He becomes at once an agent of knowledge making as well as a recipient of knowledge transmission" (Bruner a.a.O., S. 127).

nur Negotiation. Deshalb sei ein stärkerer und exklusiverer Begriff der Erziehung als Negotiation präferiert, die Metapher verschärft: Erziehung als Kampf.

8.2.1.2 Erziehung als Kampf

Negotiation ist immer auch Kampf, weil die in einem Einigungsprozeß Beteiligten – auch wenn rationale Motivation im diskursethischen Sinn vorhanden wäre – im wesentlichen partikuläre Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen haben, die sie befriedigt bzw. bestätigt sehen wollen, und nur in bestimmten Umständen – bei kompatiblen und transparenten Interessenlagen – nicht mit dem Widerstand der Gegenseite rechnen müssen (vgl. Döbert 1992; Reichenbach 1994). Demokratische Erziehung ist nicht nur eine besondere Art der Negotiation, sondern auch eine besondere Art des Kampfes. Nun wirkt es zunächst verfehlt, Erziehung mit der Metapher des Kampfes in Verbindung zu bringen, da dieselbe keineswegs in den humanistischen Diskurs zu passen scheint. Auf der anderen Seite kann zugebilligt werden, daß die Metapher zumindest nicht heuchlerisch ist und nicht 'Partizipation' sagt, aber 'Pseudo-Partizipation' (vgl. Pateman 1970) meint. Erziehung handelt, wie oben erwähnt, mitunter wesentlich davon, eine Diskursart, eine Denkart, eine Interpretation, die jeweils moralisch konnotiert wird, *aufzudrängen*. Je gewisser, selbstverständlicher und wünschenswerter das aufzudrängende Gute oder Richtige erscheint, desto vehementer und ohne *reale* Möglichkeit zur diskursiven Hinterfragung wird es aufgedrängt. Erziehung im engeren Sinn hat so einen immer auch *tendenziell rücksichtslosen* Charakter; sie ist genau keine „Psychologisierung" oder „Pädagogisierung" (vgl. Giesecke 1985), sondern eine Zumutung an ein als zur moralischen Autonomie zunehmend fähig betrachtetes Subjekt (vgl. 7.2.3) – eine Zumutung, die sich durch eine imperativische Moral legitimiert, welche nur im Lichte eines Hyperguts verständlich sein kann. Erziehung ist immer „Angriff" (vgl. Thiemann 1993) – ein Term, der freilich ganz der Kampfmetapher entspricht. Von einem Kampf kann aber nur die Rede sein, weil der Ausgang der erzieherischen Interaktion nicht feststeht, weil der erzieherische „Angriff" nicht mit Sicherheit zu jenem Ziel führt, mit welchem allein er sich rechtfertigen kann.

Nun mag man einwenden, daß die Kinder und Jugendlichen doch nicht als die „Gegner" der erziehenden Erwachsenen betrachtet werden dürfen, und umgekehrt, die Erwachsenen nicht als Gegner der Heranwachsenden, vielmehr gehe es doch hierbei um ein „partnerschaftliches" Verhältnis, in welchem die „Partner" oft auch durch ein affektives Band eng aneinander gebunden seien, und daß es der Erziehung doch nicht – wie beispielsweise bei einem Boxkampf – um „Sieg" und „Niederlage" gehen könne, vielmehr um einen „gemeinsamen" Prozeß; aber auch, daß mit der Kampfmetapher letztlich einer schwarzen Pädagogik unnötig Wind in die Segel geblasen werde u.s.w. Solche Einwände widerspiegeln berechtigte Ängste und noble Anliegen. Deshalb gilt es zwei Punkte zu berichtigen.

Erstens ist die Kampfmetapher für Erziehung in einem *weiten Sinne* (mit welchem auf praktische alle Bezugs- und Kommunikationsformen rekurriert wird, die sich zwischen den Mitgliedern zweier Generationen in spezifischen Situationen abspielen können) tatsächlich unpassend, da es sich hier offensichtlich nicht um Kampf handelt (sondern z.B. um Belehrung, Unterrichtung, Unterstützung, Beratung, Anleitung, um Inspirieren, Motivieren, Hinführen und vieles anderes mehr). In diesem weiten Sinn läßt sich der Erziehungsbegriff aber auch nicht von anderem kommunikativen Geschehen abheben, welches nicht typischerweise Erziehungssituationen vorbehalten ist, sondern sowohl in anderen symmetrischen (z.B. zwischen Ehepartnern) als auch asymmetrischen Beziehungsverhältnissen (z.B. zwischen Anwältin und Klient, Arzt und Patientin) vorkommt. Erziehung im *engeren Sinn* zielt aber umgekehrt immer auf die *Entwicklung des moralischen Subjekts* und ist demzufolge immer ein moralisches Projekt, das seine Legitimation letztlich allein aus anerkannten Vorstellungen des richtigen und/oder guten Lebens bezieht, d.h. aus den kontingenten „Hypergütern". Da solches Erziehungsvorhaben selbstberechtigt erscheint, stellt es sein Anliegen gerade auch jenen nicht zur Diskussion frei, welche es am meisten betrifft, nämlich die konkret zu erziehenden Kinder. Diese stellen jenen Teil der Bevölkerung dar, dessen Meinungen zu Erziehungszielen faktisch am wenigsten interessiert und beispielsweise kaum befragt wird, wohl weil Kindern diesbezüglich nicht sehr viel Einsichten oder wertvolle Stellungnahmen zugetraut werden. Diese Einschätzungen, die selbst eine „Pädagogik vom Kinde" aus teilen kann, fußt freilich auf Erfahrungswissen. Aus diesem Grund erscheint ein unter dem „pädagogischen" Etikett des Humanismus postulierte *Aufhebung* der *prinzipiell asymmetrischen* Erziehungsverhältnisse immer als verlogen oder zumindest als Ausdruck einer zwar politischen korrekten Utopie, aber gleichzeitig auch einer pädagogischen Partialerblindung.

Zweitens – und mit der Weite des Erziehungsbegriffes zusammenhängend – wird mit der Kampfmetapher, wie erwähnt, nicht behauptet, daß Erziehung *nur* Kampf ist. Hingegen wird betont, daß Erziehung keineswegs nur ein „gemeinsamer" Prozeß ist, wenn „gemeinsam" mehr heißen soll als ein raumzeitliches Zusammenspiel. Erziehung im engen Sinne, sofern sie sich also auf das moralische Subjekt bezieht, ist immer auch ein *Gegeneinander*: der Andere soll von einer moralischen Perspektive auch und *gerade gegen seinen Widerstand* „überzeugt" werden. Davon handelt Erziehung in ihrer harten Seite: um ein – berechtigtes oder nicht berechtigtes – *Aufdrängen einer Sichtweise*, um einen Angriff auf die Freiheit der Sichtweisen des Kindes, d.h. um eine *Einschränkung der Interpretationsfreiheit*. Erziehung in diesem Sinn, die sich in bestimmten Situationen als unausweichlich zeigen mag, darf als Kampf bezeichnet werden; sie mag aus dem humanistisch-psychologischen Blickwinkel als Skandal oder pädagogische „Bankrotterklärung" erscheinen. Richtig ist bloß, daß sie nicht beanspruchen kann, „demokratisch" zu sein.

Die Kampfmetapher ist in ihrem demokratischen Sinn vielmehr wieder mit der Negotiationsmetapher in Verbindung zu bringen, d.h. *demokratische Erziehung ist ein Kampf unter den Bedingungen der Negotiation*. Die Erziehungsperson ist sich hier ihrer eigenen *Abhängigkeit* vom „Zögling" bewußt ist, den sie in die Praxis der Freiheit einführt. Wie die Freiheit bei dem Zwange kultiviert werden soll, wird hier tatsächlich wieder zur pädagogischen Leitfrage – auf welche allerdings keine abschließende Antwort gegeben werden kann und soll. Die *Einführung* in die Praxis der Freiheit ist so ambivalent wie diese Praxis selber. Die Mittel zum ambivalenten Ziel können selber nicht ohne Ambivalenz sein. Das Bewußtsein der mutualen Abhängigkeit wird in der demokratischen Erziehungssituation geweckt und muß geweckt werden. Es handelt sich hierbei nicht um eine Begleiterscheinung, sondern um einen fundamentalen Akt der Freiheitspraxis. Die Hegelsche bzw. Honnethsche Beschreibung eines Kampfes um Anerkennung hilft hier dem Verständnis (vgl. 6.3): Der Knecht „befreit" sich allein durch das Bewußtsein, daß der Herr von ihm ebenfalls abhängig ist. Demokratische Erziehung strebt die Entwicklung dieses Bewußtseins geradezu an, aber sie kann dabei

nicht eindeutig sein, nicht ohne Rückfälle in Herrschaft, nicht immer (oder auch nur oft) ohne Inkonsequenz, Peinlichkeit und vielleicht sogar Unglaubwürdigkeit verfahren, weil sie *zugleich* Zwang darstellt und Freiheit gewähren will. Das ist ein besonders hybrider Zug ihres Wesens, ein ganz besonderer Kampf. Die erziehende Person ist bereit, zu verhandeln, aber sie ist nicht bereit, ihre Vorrangstellung, die sich durch die Strukturmerkmale der Erziehungssituation (und -institution) ergibt, aufzugeben. Demokratische Erziehung zeigt so ihrem Charakter nach das Wesen der Freiheit auf: namentlich, daß dieselbe erstens nicht ohne Einschränkung zu haben ist und zweitens problematisch bleibt.

Nun ist Erziehung in unseren Breitenlagen eine langwierige Angelegenheit. Die Behauptung hat sich eingebürgert, daß der Erziehungsanspruch so lange erhoben werden könne, bis die heranwachsende Person „autonom" oder „diskursfähig" geworden sei. Diese abstrakte Idee besitzt große Plausibilität, aber sie bedeutet konkret nicht sehr viel, da für beide Zielvorstellungen – und auch andere Begriffe selbstbestimmter Praxis als Ziel der Erziehung – gilt, daß, wie mehrmals behauptet, keine entsprechenden validen Evaluations- bzw. Operationalisierungskriterien angegeben werden können. Wenn die weiter oben dargelegte Sicht akzeptabel ist, daß Autonomie immer nur *zugemutete* Autonomie sein kann (vgl. 7.2.3), dann erübrigt sich die Denkfigur sowieso (das gilt freilich auch für das Konzept der Diskursfähigkeit). In der modernen Welt wird der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter zu einem äußerst langwierigen und ambivalenten Prozeß, der in der Regel als für die Identitätsentwicklung entscheidend angeschaut wird. Es wird angenommen, daß sich die Autonomie des Heranwachsenden hier über die Jahre langsam, mit oder ohne Krise(n) entwickele. Gesamtgesellschaftliche Initiationsakte sind nunmehr *rechtlicher* Natur: das Alter für staatsbürgerliche Mündigkeit (aber auch: Geschlechtsverkehr, Autofahren, Genuß legaler Drogen, etc.) ist gesetzlich festgelegt, wiewohl diese fixen Bestimmungspunkte nicht bloße Willkür widerspiegeln, sondern immer auch Erfahrungswissen über die Beziehung des durchschnittlichen Entwicklungstandes zum Lebensalter repräsentieren und deshalb auf der Basis dieses Wissens wiederum kritisierbar sind. Es handelt sich hier um eine raumzeitkultürliche Problematik, keineswegs um eine anthropologische Konstante, wie kurze, aber heftige Initiationsriten (in anderen Kulturen) andeuten, die den „Knaben zum Mann" und das „Mädchen zur Frau machen". Die Zumutung, die sich im Initiationsritus als mehr oder weniger einmaligem Akt und in dramatischer Weise ausdrückt, kann aber auch dort nicht umgangen werden, wo auf die Kultivierung einer vermeintlich natürlichen Entwicklung gesetzt wird. Dies betrifft insbesondere auch den Bereich der demokratischen Erziehung, welche in die demokratische Lebensform hinführen und einführen soll, die ihrerseits keineswegs „natürlich" ist, sondern eine von „Natur" abgehobene kulturelle Leistung.

Wenn demokratische Erziehung also nicht nur ein simulierendes, didaktisch aufbereitetes Einüben der demokratischen Lebensform sein soll, das aber jeweils praktisch konsequenzlos bleibt, sondern vielmehr, ganz im Deweyschen Sinn, Ausdruck der demokratischen Lebensform sein will, dann müssen die erziehenden Personen in den Heranwachsenden paradoxerweise unterstellen, was sie in ihnen überhaupt zu fördern anstreben, namentlich die Fähigkeit, mit Freiheit umzugehen. Dieses scheinbar unhintergehbare Paradox ist nur dann nicht prekär, wenn nicht mehr die Entwicklung von Autonomie per se interessiert, welche immer eine Setzung, eine Fiktion bleibt, da sie unbeweisbar ist (vgl. Pothast 1987), als vielmehr die Frage, wie gelernt werden kann,

mit dem *Anspruch der Autonomie* umzugehen, d.h. letztlich mit dem *Freiheitsbewußtsein.*

Die Zuschreibung von Verantwortlichkeit ist nicht nur im rechtlichen, sondern auch im erzieherischen Diskurs an die Annahme eines freien Willens bzw. freien Handelns gebunden und ließe sich in einer völlig determinierten Welt nicht rechtfertigen (wie sie auch nicht mehr nötig oder überhaupt formulierbar wäre)[285]. Im Sinne *moralischer* Selbstbestimmung werden dem Kind mit guten, auch fürsorglichen Gründen in der Regel geringere Möglichkeiten zugeschrieben als Erwachsenen und deshalb wird es für die Folgen seiner Handlungen auch nicht in gleicher Weise zur Verantwortung gezogen. Das geringere Verantwortlichsein des Kindes oder Jugendlichen „bezahlt" dieses/dieser jedoch dadurch, daß es/er als verstärkt *determinierenden* Kräften und Außeneinflüssen ausgesetzt *betrachtet* wird. Die Freiheiten des Erwachsenseins werden einem gewissermaßen nur zugebilligt, wenn man die damit verbundenen Verantwortlichkeiten zu übernehmen bereit ist. Darin ist der Kampf begründet, der eben nicht allein ein Kampf um Anerkennung, sondern tatsächlich auch *Negotiation* ist. Die beiden Seiten der am Erziehungsprozeß Beteiligten sind durchaus nicht am Gleichen interessiert bzw. gleichermaßen in die gleichen Anliegen involviert. Der Heranwachsende muß nicht nur um neue Freiheiten kämpfen, die ihm vielleicht zunächst verweigert werden, sondern auch dafür, daß er im Gegenzug nicht einen zu hohen Preis bezahlen muß, d.h. Verantwortlichkeiten, die den potentiellen Freiheitsgewinn wieder drastisch zu schmälern drohen. Die Erziehenden wollen die Heranwachsenden umgekehrt nicht mit verfrühten oder übertriebenen Freiheiten konfrontiert sehen, von denen sie glauben, daß sie von den Heranwachsenden nicht günstig oder kaum verarbeitet werden können; andererseits fordern sie dieselben zu dosierter Inanspruchnahme von Freiheiten auf und muten ihnen die damit verbundenen Kosten zu, nämlich für die Folgen der frei gewählten Handlungen auch die Verantwortung zu übernehmen. Die Kampfmetapher ist auch in diesem negotiatorischen Sinn angebracht, weil die Interessenlagen, d.h. die Anliegen auf beiden Seiten, keineswegs nur kompatibler, sondern immer auch antagonistischer Natur sind und für beide Seiten ein Mehr oder ein Weniger bedeuten können, das erzieherisch verantwortet werden muß.

Mit dieser formalen Beschreibung darf nicht vergessen werden, daß das „Material" dieses Kampfes aus bestimmten Werten, persönlichen Lebensentwürfen, Vorstellungen des Glücks, des richtigen Maßes, des guten Lebens, etc., gebildet wird, daß also im „Angesicht der Lebensalter" über die Bedeutung dieses Materials „verhandelt" wird (Bruner). Man kann auch sagen, daß sich hier Freiheit realisiert, indem sie sich neu bindet, d.h. einschränkt. Demokratisch ist Erziehung, wenn sie von der Einsicht geprägt ist, daß es keine Gewißheit darüber gibt, welches die richtige Form und der richtige Inhalt der Realisation dieser Freiheit ist. Worin die Selbstbestimmung der jüngeren Generation am besten besteht, das kann die ältere nicht wissen (Fink 1970; Meyer-Wolters 1997). Demokratische Erziehung handelt davon, in diese Freiheit und Unsi-

[285] Pothast (1987) verweist zurecht darauf, daß die Frage nach der Freiheit, welche die Person beim Handeln besitzt, keineswegs rein akademischer Natur ist, gerade weil sie als notwendige Bedingung für die Verantwortlichkeit der Person in den entsprechenden Angelegenheiten vorauszusetzen ist. Im Namen der Verantwortlichkeit, so Pothast, wird aber auch die soziale Praxis von Lob, Lohn, Tadel, Belohnung, Strafe, Verachtung und Dankbarkeit gerechtfertigt bzw. verstehbar (vgl. S. 11). Die Annahme der Freiheit ist so vielleicht selbst für die Gefühle der Liebe und des Hasses mitverantwortlich (vgl. ebd.).

cherheit einzuführen und sie zuallererst zu bejahen. Nichts wäre aber verfehlter, als eine solche Konzeption als gleichgültig gegenüber der Zukunft oder moralischen Werten zu bezeichnen. Vielmehr kämpft ja auch die lebensbiographisch geprägte und kontextgebundene Erziehungsperson nur um *ihre* Perspektive, aber sie weiß gleichzeitig, daß *Pseudodiskursivität* oder *paternalistische Besserwisserei* kaum die angemessenen Kommunikationsbedingungen abgeben, um in die demokratische Lebensform einzuführen. Der Kampf der demokratischen Erziehung wird deshalb gewissermaßen geführt, um ihn zu verlieren.
Beide Metaphern, die Negotiation und der Kampf, verleiten zu Mißverständnissen. Ihr Sinn liegt aber darin, daß die Rede von „demokratischer Erziehung" nicht allzu schnell in das rosarote Vokabular einer Partizipationpädagogik übergeht, welche die Ambivalenz der demokratischen Lebensform und das problematische Ethos des Diskurses ignoriert.

8.2.2 Tugenden der Diskursivität

Es bleibt weiterhin problematisch, im deutschsprachigen Raum den Begriff der Tugend zu verwenden. Wie an früherer Stelle begründet (vgl. 4.3.2.1), kann auf den Begriff jedoch kaum verzichtet werden, weil er ein entscheidendes Moment bezeichnet, das jenem der Kompetenz entgeht: den *guten Willen*, um es mit Kant (1981/1785) zu sagen, oder man könnte, dem heutigen Sprachgebrauch gemäß weniger pathetisch, auch von der *Bereitschaft* sprechen, etwas trotz inneren oder äußeren *Widerständen* zu tun, eben weil es für gut oder richtig gehalten wird (vgl. 4.3.2.1). Wiewohl sich Erziehung – auch demokratische Erziehung – ebenso wenig wie Negotiation im rationalen Diskurs erschöpft, dieser darin vielmehr einen nur kleinen Raum einnimmt (vgl. Reichenbach 1994), sei im folgenden von *Diskursivität* gesprochen, mit welchem überhaupt das Lebenselixier des Demokratischen benannt ist. Es ist der diskursive Austausch allein, der das Selbst anstößt, irritiert, zur Reinterpretation, d.h. zur Transformation motiviert, und sein selbstsicheres und egozentrisches Äquilibrium stört. Benhabib formuliert völlig plausibel, daß vorzüglich der *faktische* Diskurs als und in der Öffentlichkeitskultur es erlaubt, sich überhaupt in die berühmt-berüchtigten Schuhe des anderen zu stellen, weil sich nur dort die „Kontexte" als Konfrontation der Perspektiven tatsächlich treffen: „Once we reject the two-world metaphysics of Kantian theory, as well as the definition of our moral identities in purely rational terms, and we proceed to the perspectives of natality, plurality and the narrativity of action, we have to see that 'to think from the standpoint of everyone else' entails sharing a public culture such that everybody else can articulate indeed what they think and what their perspectives are. The cultivation of one's moral imagination flourishes in such a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life (Benhabib, 1992, S. 141).
Nun ist die Realisation von Diskursivität ohne bestimmte Tugenden, die auch das sonstige moralische Leben maßgeblich bestimmen, nicht dauerhaft zu haben bzw. so zu gestalten, daß sie mit der demokratischen Lebensform in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Höffe 1979). Árnason (in prep.) verweist in seiner kritischen Besprechung diskursethischer Postulate zurecht darauf hin, daß beispielsweise ein Minimalmaß an Besonnenheit, Ehrlichkeit, Ernsthaftigkeit, zunächst aber Dialogbereitschaft und bestimmte dialogische Fähigkeiten für jeden Diskurs vorausgesetzt werden muß (S. 15)[286] und daß die diversen Tugenden in unterschiedlich gearteten Diskursen von unterschiedlicher Bedeutung sind (S. 16). Allerdings scheint Árnason zu glauben, Diskurstheorie im diskursethischen Sinne ließe sich mit dem Gesichtspunkt der Tugend verbinden bzw. ergänzen. Nun sind Tugenden gewissermaßen „Gewohnheiten des Herzens"[287], d.h. naturgemäß material verfaßt, während die formalen Diskursbedingungen jeweils in Kompetenzbegriffen gedacht werden, die moralisch neutral oder ambivalent aufgefaßt werden (vgl. Habermas 1981, 1983, 1991). Viele Tugenden, wenn auch nicht alle, lassen sich keineswegs moralisch neutral beschreiben, vielmehr drücken sie Vorstellungen des guten Lebens aus (vgl. Comte-Sponville 1996). Dies wirkt sich besonders in asymmetrischen Diskurskontexten aus, denn hier bedeutet Tugend immer auch, es „besser zu wissen" (bzw. zu meinen oder zu fühlen). Aus diesem Grund sind Diskurse zwischen Ungleichen oft nur mehr oder weniger subtile Formen der Pseudo-Partizipation (vgl. Reichenbach 1994). Mit „oft" sei gemeint, daß hier vom Alltag der Erziehung gesprochen wird: Eine Seite weiß besser Bescheid, kann vieles besser und verfügt über mehr Macht. Die größere Verantwortung, die der erziehenden Seite kraft der Asymmetrie des Verhältnisses zugeschrieben werden muß, erstreckt sich auch auf die Definition des guten Lebens, und zwar nicht nur auf das *eigene gute* Leben, sondern v.a. das gute Leben der anderen, der Kinder und Jugendlichen. Erziehende wissen typischerweise besser, was für die zu Erziehenden gut ist, als es diese scheinbar selber wissen. Dieses für jede asymmetrische Kommunikationskontellation typische Phänomen des Besserwissens (z.B. im professionellen Kontext, im Erziehungskontext etc.) macht die Anwendung diskursethischer Postulate auf eben solche Kontexte zu einer höchst zweideutigen Angelegenheit. Wenn Gleichberechtigung der DiskursteilnehmerInnen und Gleichheit der Befugnisse ein notwendiges Merkmal der Diskursethik sind, dann gibt diese gerade kein adäquates Modell für asymmetrische Kontexte ab. Diskursivität muß in asymmetrischen Kontexten also etwas anderes bedeuten als in symmetrischen.
In Betrachtung eines asymmetrischen Diskurskontextes und auf die Frage hin, wo oder bei wem nun mögliche Diskurstugenden zu lokalisieren sind, würden wohl die meisten der (fiktiv) Befragten auf die „obere" Position der Asymmetrie zeigen (die Lehrperson, die Eltern, den Arzt, die Anwältin etc.). Árnason stellt das „Subjekt" in dieser Position bezüglich seinen Diskurstugenden und -fähigkeiten etwa so dar: es ist rational motiviert, fühlt sich der Gerechtigkeit verpflichtet, es ist besonnen und verständnisvoll, ein aktiver Zuhörer, aufrichtig, sozial kompetent, dialogbereit, an Mutualität interessiert, moralisch und kognitiv reif und kein rigider Rollenspieler. Dieses Subjekt ist sich der normativen und faktischen Charakteristiken der Situation bewußt und weiß, daß es nicht um simple Regelanwendungen geht, sondern um die Rechtfertigung von Ausnahmen; es weiß, daß dekontextualisierte Rechtfertigungsdiskurse und Entscheidungsprozesse in komplexen Realsituationen (Anwendungsdiskurse) zwei unterschiedliche Dinge sind (S. 7). Keine dieser diskursrelevanten Einstellungen und Fähigkeiten, die einer Idealbeschreibung nahekommen, scheinen in bezug auf ihrer Erwünschtheit ernsthaft in Abrede gestellt werden zu können. Gleichzeitig zeigt sich freilich, daß ein

[286] Die Seitenzahlen beziehen sich auf das Manuskript eines Vortrages von Árnason aus dem Jahre 1997.
[287] Vgl. *Habits of the Heart*, Bellah et al. (1996)

solches Subjekt auch wissen wird, daß diffizile, asymmetrische und komplexe oder dilemmatische Kontexte die Rationalität von Rechtfertigungen stark limitieren und daß diese Limitierungen keineswegs durch Diskurstugenden – wie etwa „aktivem Zuhören" – korrigiert werden können. Diese Einsichten in die *reale* Diskurssituation führen zur Anerkennung, daß sich der Entscheid schließlich eher der Autorität der praktischen Entschlossenheit als der Autorität des besseren Arguments verdanken wird (vgl. 2.3.2), da es nur begrenzt mehr darum gehen kann, partikuläre gegen gemeinsamen Interessen abzuschätzen.

Es gehört jedoch zu den Tugenden der Diskursivität, zunächst immer auf die Autorität des besseren Argumentes wenigstens zu setzen (bzw. zu hoffen) und sich jeweils erst dann wieder von diesem Ideal zu lösen, wenn sich faktisch zeigt, daß das bessere Argument nicht gefunden wird bzw. die guten Argumente nicht überzeugen (vgl. Reichenbach 1994). Es gehört, mit anderen Worten, ganz zentral zu den Tugenden der Diskursivität, zunächst den rationalen Konsens anzustreben, dann aber zu eruieren, wie mit den hartnäckigen Differenzen, mit dem Dissens gelebt werden kann. Für die demokratische Lebensform sind die „Dissenskompetenzen" schließlich entscheidend, nicht die „Konsenskompetenzen", welche freilich immer wünschenswert bleiben. Demokratie, so wurde an früherer Stelle mit Welsch (1992) gesagt, ist jene Staats- und Lebensform, die dem Faktum der Differenz und des Dissens besonders entgegenkommt. Dieser Aspekt müßte auch im Diskursverständnis einer demokratischen Erziehung zum Ausdruck kommen. Der edle Standard rationaler Argumentation und rationaler Motivation mag für die philosophische Lebensform entscheidend sein, für die demokratische ist er viel zu hoch gegriffen. Doch selbst wenn dies nicht der Fall wäre und die Argumentationskompetenzen im allgemeinen überzeugend hoch wären, käme es immer noch primär auf die Dissenskompetenz an und zwar ganz einfach deshalb, weil moralische Konflikte unter den pluralen Bedingungen des Menschenlebens nicht vermieden werden können. Der Glaube an die konsenserheischende Kraft der Argumentation ist für vernünftige Einigungen als Interessenkoordinationen aber auch nicht nötig. Solche Interessenkoordinationen, die sich keineswegs im Schema kommunikatives versus strategisches Handeln eindeutig zuordnen lassen, werden üblicherweise „Verhandlungen" genannt. Wo die Überzeugungskraft rationaler Argumentation verschwindet, wird schließlich immer *verhandelt* (vgl. Reichenbach 1994).

Tugenden helfen keineswegs, die Rationalität einer diskursiven Lösung zu steigern oder zu sichern, und keinesfalls mildern sie den dilemmatischen Charakter einer Situation. Das Gegenteil kann sogar der Fall sein. Diskursive Tugenden helfen hingegen mit, die „Tragödie im Sittlichen", um es überspitzt zu formulieren, die schließlich zum Entschluß durch Entschlossenheit führt, welcher sich gegenüber den ausgeschlossenen Alternativen nicht als rational gebotener oder klüger ausgeben kann, zu akzeptieren. Diskurstugenden helfen, die Struktur des Unhaltbaren der Situation ans Licht zu bringen, und sie helfen, dem kaum bewertbaren Nexus von diversen Interessen, moralischen Ansprüchen, persönlichen Bedürfnissen und Ideen über das gute Leben gewissermaßen seine Würde und Existenzberechtigung zu geben, weil dieser die menschliche Vielfältigkeit bezeugt, die sich in der diskursiven Konfrontation erst realisiert, d.h. überhaupt nur diskursiv „weltlich" wird. Wo es keine besten Argumente gibt, treten die konfligierenden Richtigkeitskriterien in den Hintergrund und die Deliberation über das gute Leben beginnt. Diese Verständigungsprozesse sind bescheidener, da sie weniger einer gemeinsamen geteilten Logik der Argumentation als vielmehr einer „negotiation

of meaning" folgen. Demokratische Erziehung hat dieser Dynamik Rechnung zu tragen. Das macht sie vornehmlich, indem sie sie selber praktiziert.

8.2.3 Demokratischer Umgang: Die Citoyenität[288]

Die Citoyenne ist – zumindest in Rousseauscher Terminologie – gewissermaßen die „tugendhafte Bourgeoise", die sich mit den Anliegen der Gemeinschaft identifiziert und in dieser praktisch wirksam sein will statt nur Nutznießerin staatlicher Infrastruktur und Ordnungsgarantie bzw. primär eigennutzenkalkulierende Privatperson zu sein (vgl. Kp. 5). Doch die Unterscheidung zwischen Citoyen und Bourgeois ist analytischer Natur, wie die Unlösbarkeit der Kommunitarismusdebatte zeigt. Realiter findet der Bourgeois seine liberalen Bürgerrechte auf Dauer nicht garantiert, wenn die Citoyenität nicht kultiviert wird (vgl. Meyer 1994; Kohler 1998). Doch es geht nicht bloß um die Frage des sozialen Engagements, damit Gesellschaft mehr ist als ein loser Verband von Atomen und nur noch durch der Lebenswelt entlegene Mechanismen zusammengehalten wird. Es geht darum, daß eine völlig atomistische Gesellschaft als Gesellschaft gar nicht mehr *erfahrbar* wäre. Gesellschaft kann nur im – wie auch immer losen – Zusammenschluß mit Anderen erfahren werden, die „Geselligkeit" genannt werden kann (Schmid 1998, S. 271). In einer durch multiple Mobilität[289] geprägten modernen Gesellschaft ist es zweifelsohne schwieriger, Geselligkeit in einem gemeinschaftlichen Sinne zu erfahren, während aber neue, nicht-kommunitäre Gesellungsformen möglich sind. Besonderes Gewicht kommt in dieser Situation dem Leben in der Schule zu, welche der zentrale Ort sein könnte, um die Citoyenität zu lernen (vgl. Darling-Hammond 1996; Tschoumy 1998), wiewohl sie diese Möglichkeit wohl zu oft versäumt.

Die Gründe, mit denen für die Partizipation an der Citoyenität wie generell am Politischen geworben werden kann, sind freilich vielfach. An dieser Stelle jedoch soll eine Sorte von Gründen *nicht* berücksichtigt werden, die gerade unter liberaldemokratischen Vorzeichen überhaupt keine Attraktivität besitzt, wiewohl man ihr v. a. im Diskurs der politischen Bildung häufig begegnet: daß Citoyenität nämlich eine Bürger*pflicht* sein soll. Diese Idee ist mit einem modernen Demokratieverständnis nicht zu vereinen und sollte deshalb auch keine Leitvorstellung für demokratische Erziehung abgeben: Partizipationsrechte und Enthaltungs- bzw. Distanzierungsrechte müssen *gleichberechtigt* sein, damit sich Formen des Zusammenlebens als dezidiert modern und demokratisch ausweisen lassen (vgl. Seel 1993; 4.1.2.2 & 4.1.2.3). Mit der

288 Mit dem in der deutschen Sprache unüblichen Ausdruck „Citoyenität" wird auf eine stärkere Identifikation mit (mehr oder weniger) geselligen und (mehr oder weniger) öffentlichen Sozialverbindungen rekurriert als mit dem Begriff der Bürgerschaft oder Staatsbürgerschaft normalerweise gemeint wird. Der französische Begriff der „citoyenneté", an den sich die eingedeutschte Form anlehnt und der im französischen Diskurs um staatsbürgerliche und politische Erziehung üblich ist, steht in engem Zusammenhang mit den Begriffen der „civilité", d.h. auch der Bildung und den Umgangsformen, und dem „civisme", d.h. der staatsbürgerlichen Verantwortung und dem Gemeinschaftssinn. Der Begriff der Citoyenität ist keineswegs auf die Teilnahme oder das Mitgliedsein eines Verbandes allein beschränkt, vielmehr wäre von Citoyentitäten (im Plural) zu sprechen (z.B. als „citoyennetés composées"), die sich überschneiden können und in ihrer Vielfalt komplexe Rollenidentifikationen erfordern (vgl. Rey-von Allem 1998; Tschoumy 1998).

289 Gemeint ist die geographische, die soziale, die partnerschaftliche und die politische Mobilität (vgl. Beck 1986; Schmid 1998, S. 276).

Pflicht zur Kommunität beginnt die Aushöhlung des demokratischen Ethos. Daß es aber freilich notwendige Bürgerpflichten gibt, ist evident. Hier ist aber von der Pflicht, Citoyenne/Citoyen zu sein, die Rede: *Diese* Pflicht kann es demokratisch nicht geben. Das ist pädagogisch äußerst bedeutsam: *Verordnete Partizipation ist ein erzieherischer, schulpädagogischer und demokratischer Irrtum.* Citoyentität muß freiwillig sein oder sie ist nichts wert. Denn entweder steht sie für die Praxis der Freiheit oder nicht.
Für Citoyenität sprechen, wie Schmid (1998, S. 271) überzeugend aufzeigt, vielmehr Gründe der *Klugheit*, Gründe der *Freiheit* und, mit diesen verbunden, Gründe des *Selbst*. Natürlich kann man zunächst mit Plessner festhalten, daß der Mensch „nur im Ausnahmefall" isoliert leben könne, denn durch „seine Natur sieht er sich auf soziales Dasein verwiesen. Der Körper verlangt nach Geschlechtsgenuß und Hilfe, der Geist nach Austausch, die Seele nach Resonanz und Hingabe" (1981, S. 113). Doch das ist keine hinreichende Begründung für Citoyenität, erotische und freundschaftliche Beziehungen würden für das Gemeinschaftsleben genügen. Klug ist es jedoch, den Umgang auch mit Individuen zu pflegen, „zu denen keine engere Beziehung unterhalten wird (...), diesen Umgang zumindest nicht völlig gleichgültig zu handhaben, da die Notwendigkeit des gesellschaftlichen Zusammenlebens nicht außer Kraft gesetzt werden kann" (Schmid a.a.O., S. 272). Dies ist ganz einfach ein *pragmatischer* Grund: die Anderen sind *auch* als Instrument, als Mittel zu gebrauchen (um hier die bekannte Stelle aus Kants *Grundlegung* zu parodieren). Doch pragmatische Gründe sind noch zu wenig motivierend und muten wie ein fauler Trick an, die vermeintliche Bürgerpflicht schmackhafter zu machen und sie als aufgeklärtes Eigeninteresse darzustellen. Dennoch ist der Grund triftig. Überzeugender erscheinen allerdings Gründe der *Freiheit*, die Schmid in diesem Kontext als „romantisch" bezeichnet. Die Gesellschaft mit Anderen, selbst anonymen Anderen, möge auch deshalb bejaht werden, weil sie u. U. zu einem Bestandteil eines „schönen Lebens" gemacht werde könne: „Immerhin können bei einer Vielzahl kooperierender Individuen die Einzelnen sich wechselseitig eine ungleich reichere Erfahrung des Lebens vermitteln, als dies ein Einzelner für sich jemals erreichen kann" (S. 272). Citoyenität ist demzufolge primär eine Bereicherung des persönlichen Lebens, keine Pflicht. Natürlich gibt es Zeiten und Situationen, in denen das Auftreten in der Öffentlichkeit, etwa als Bekundung des Unwillens, des Protestes, ein *moralischer Imperativ* sein. Das soll hier auch nicht bestritten sein, sondern nur das *prinzipielle Engagement* als *Bürgerpflicht*. Und natürlich kann es sein, wie Dossa (1989, S. 138; vgl. 4.2.1.2) in ihrer Diskussion von Arendts scheinbar fehlender Polismoral argumentiert, daß die Öffentlichkeit („in the darkest of times, when all else falls apart") der einzige Ort sein mag, in welchem moralische Sensibilität wirksam wird. In glücklicheren Zeiten, in denen das Überleben des Demokratischen nicht akut in Frage gestellt ist, bleibt Citoyenität als moralische oder pädagogische Pflicht jedoch unsinnig. Und dies auch dann, wenn sie scheinbar kaum noch vorhanden ist und nur wenige sich auf irgendeine Weise öffentlich engagieren.
Zur Citoyenität gehören freilich (ethische und stilistische) *Umgangsformen*, an denen demokratische Erziehung, ja Erziehung überhaupt, interessiert sein muß. Es ist keineswegs unbedeutend, ob dem Individuen ein bestimmtes Repertoire an Umgangsformen zur Verfügung steht, das es sich in der Begegnung mit Anderen angeeignet hat, ja stetig einübt und ausübt, und welches ihm ermöglicht, zahlreiche Aspekte des gesellschaftlichen Lebens zu genießen und als spielerischen Reichtum zu erfahren, oder ob seine Möglichkeiten diesbezüglich sehr beschränkt sind (vgl. Schmid a.a.O., S. 272ff.).

Bloßer „Verfassungspatriotismus" (Habermas) begründet keine Gesellschaft, wiewohl er einen „zweifellos unverzichtbaren, rechtlichen Rahmen" darstellt (Schmid a.a. O., S. 274). Die Bedeutung der gesellschaftlichen Umgangsformen, die allein das Leben gesellig machen (Sennett 1986, 1995; vgl. 4.2.2), d.h. das Selbst in eine soziale Praxis einbinden, ja zeitweilig einbetten, die im 18. Jahrhundert jeweils noch Bestandteil der Moralistik waren und spätestens mit der 68er-Bewegung recht differenzlos verunglimpft worden sind (vgl. Schmid ebd.), die Bedeutung dieser Umgangsformen also, „tritt dann am deutlichsten zutage, wo sie auf penible Weise abwesend sind, und wo eher der Bürgerkrieg riskiert wird, als beispielsweise Höflichkeit, Aufmerksamkeit, Rücksichtnahme, Zurückhaltung, Respekt, Anerkennung Anderer, Dankbarkeit, Erweisen von Gefälligkeiten, Toleranz, Unvoreingenommenheit, Nachsicht für die Schwächen Anderer etc." (ebd.). Diese und andere Umgangsformen, die teilweise mit dem zusammenfallen, was oben als „Tugenden der Diskursivität" bezeichnet worden ist, spielen auch dann eine zentrale Rolle in der Erziehung, wenn dieselbe weder als *Charaktererziehung* noch *Werterziehung* (vgl. Oser & Althof 1992; Oser & Reichenbach 1994) gesehen werden soll. Natürlich ist es nicht nur prekär, sondern gegen jede demokratische Erziehung, diese und andere Umgangsformen übermäßig zu moralisieren und zu Imperativen der Erziehung zu erheben. Nichtsdestotrotz ist ihre Validität gegeben: Citoyenität bedingt *Stil*, d.h. auch ein Minimalmaß an sozialer Verbindlichkeit. Diese wird durch *Einübung* gelernt, vorzüglich auch in der Schule, welche selber eine *cité* darstellen könnte, wenn sie dies möchte.
Citoyenität ist aber nicht kommunitaristisch zu vereinnahmen, auch innerhalb demokratischer Erziehung nicht. Citoyenität ist nicht Gemeinschaft und Schulen, die sich demokratischer Erziehung verpflichtet sehen, sollten sich *nicht* als (Wert-) Gemeinschaft verstehen. Das ist ein Selbstmißverständnis der Praxis demokratischer Erziehung. Natürlich *gibt* es Erziehungsgemeinschaften und Gemeinschaftserziehung (vgl. Uhle 1995) und es soll sie auch weiterhin geben; als solche steht diese aber gerade *nicht* im Dienste demokratischer Erziehung als einer Einführung in die demokratische Lebensform, wiewohl sie einen wertvollen und notwendigen Beitrag für das Erlernen und Einüben von relevanten Umgangsformen bietet. Die Citoyenität ist von „individuellen Wahlakten abhängig" (Schmid a.a.O., S. 277); *Citoyenität ist keine Gemeinschaft*, schon gar nicht eine erzwungene, sondern eine Kooperation von Individuen, die ebenso gut und ohne moralische Sanktion entscheiden können, sich zurückzuziehen. Demokratische Öffentlichkeit, auch als erzieherisch erwünschte Öffentlichkeit in der Schule, muß *freiwillig* sein (vgl. *Fazit*, Abschnitt 8.5).

8.3 Über die Einführung in den Preis der Freiheit

Die Unentscheidbarkeit der Kommunitarismus-Debatte (vgl. Kp. 5) kann nur als Spannung oder Paradox ausgedrückt werden, die der demokratischen Lebensform zugrundeliegt. Vogl ist zuzustimmen, wenn er schreibt: „Eine Gesellschaft kann gerecht sein nur in der Auflösung naturwüchsiger Bindungen, nur im Rückgriff auf erste Identifikationen aber erkennt sie das Residuum ihres Zusammenhalts" (1994, S. 11). So kann auch demokratische Erziehung weder mit Gemeinschaftserziehung noch mit Individualpädagogik (vgl. Uhle 1995) zusammenfallen; allerdings kann sie auch keine Mischform sein, weil es zwischen Individuum und Gemeinschaft keine Mitte gibt. *Demokra-*

tische Erziehung kann den sozialen Zusammenhalt nur in Begriffen der Citoyenität denken, jedes Streben nach kommunitärer Homogenität widerspricht ihrem Wesen. Die Idee der individuellen Freiheit hat dabei die zentrale Leitfunktion zu übernehmen, aber nicht im Sinne eines vulgären Liberalismus, der den Primat der Freiheit postuliert, um sich nicht den Fragen sozialer Gerechtigkeit stellen zu müssen, sondern im Bewußtsein, daß die demokratische Lebensform gerade jenem Freiheitsempfinden des Menschen besonders entgegenkommt, welches Gerechtigkeitsfragen und Fragen des guten Lebens öffentlich werden läßt. Diese Form von politischer Liberalität, die – weil sie ganz im kantischen und diskursethischen Sinne das Fragen kultiviert – mit dem ökonomischen Liberalismus höchstens die Wortwurzeln ihres Namens teilt, kann jedoch, wie gesehen, weder *absoluten* Vorrang gegenüber spezifischen Idealen des gemeinsamen Guten für sich beanspruchen, sondern nur höchstens situativen, d.h. kontextgebundenen Vorrang, noch kann sie mit kommunitären Idealen versöhnt werden, denn wiewohl der Konflikt keineswegs immer aktuell sein muß, ist er genereller Natur (vgl. Kp. 5). *Demokratische* Erziehung kann aber nicht anders, als der Einführung in die Praxis der *Freiheit* den Vorrang zu geben. Denn Gemeinschaftserziehung kann Erziehung *auch ohne* demokratische Lebensform sein; sie ist dann sogar *vorzüglich* Gemeinschaftserziehung. Aber auch als Individualpädagogik ist Erziehung nicht notwendigerweise an die demokratische Lebensform gebunden. Dezidierte demokratische Erziehung ist dem Freiheitsbewußtsein des Menschen verpflichtet und damit auch der Einführung in den „Preis" des Freiheitsideals.

8.3.1 Freiheit als Problem

Zentral für die demokratische Lebensform und deshalb auch für demokratische Erziehung als Einführung in dieselbe ist der in unserem Zeitalter hoch geschätzte – wenn nicht am höchsten geschätzten – Wert der Freiheit. Diesem verdankt die demokratische Lebensform ihre Ambivalenz, denn Freiheit ist „eine so rätselvolle und problematische Sache (...), daß der Begriff nur schwer ihrer habhaft werden kann" (Weischedel 1977, S. 112); sie läßt sich daher kaum überzeugend definieren (ebd.)[290]. Dieser Umstand wirkt sich unweigerlich auf das Verständnis der demokratischen Lebensform aus. Weischedel umschreibt Freiheit als den „Besitz eines Spielraumes für ein Wählenkönnen, innerhalb dessen der Mensch von sich selber her über sich selbst bestimmen kann" (a.a.O., S. 137; im Original kursiv). Doch freilich gesellt sich zur Definitionsproblematik die grundsätzliche Frage zur Existenz der Freiheit: Die Versuche, Freiheit als *Selbstbestimmung* – wie sie im philosophischen Diskurs üblicherweise verstanden wird – zu beweisen, müssen als unzulänglich betrachtet werden (vgl. Pothast 1987): Freiheit ist eine Setzung, eine Behauptung, ein Selbstverständnis des Menschen, die sich – als Indeterminertheit – allerdings auf Lebenserfahrungen abstützen kann. „Der Mensch erfährt in seinen Lebensvollzügen ständig Situationen der Freiheit, indem er, wie dies alltäglich geschieht, vor Entscheidungen gestellt wird. Er weiß: Er kann so oder auch anders handeln; wie er sich entschließt, steht bei ihm" (Weischedel a.a.O., S. 151). Es könnte sich dabei freilich um eine grandiose Illusion handeln. Doch der Versuch einer radikalen Infragestellung der Freiheit (vgl. Skinner 1971) hat nicht nur gegen das

[290] Dies scheint auch der Grund zu sein, warum sie – quasi als „falsch verstandene" – für die größten Übel und Leiden, aber auch für Glück und Sinn verantwortlich gemacht wird (vgl. Nutz 1995).

Selbstverständnis des modernen Menschen anzukämpfen, sondern trägt in sich unerwünschte Gefahren, die u.a. die Möglichkeit von Ethik überhaupt betreffen. Ethik setzt Freiheit voraus. Da aber eine gesetzte Freiheit sich ihrer selbst nicht sicher sein kann, ist ihre radikale Infragestellung unvermeidbar. Dies betrifft insbesondere die *Willensfreiheit*, welche die Freiheit des Subjekts von *inneren* Zwängen, Motiven, Bedürfnissen, Leidenschaften etc. meint. Der „freie Wille" ist eine zentrale Leitidee für kantische Ethiken und kantisch inspiriertes Erziehungsdenken (vgl. 3.2). Für die *Handlungsfreiheit*, mit welcher die Freiheit von *äußeren* Zwängen gemeint ist, sieht die Situation weniger prekär aus, da es einfach leichter festzustellen ist, ob der Mensch das, was er will, auch tatsächlich ausführen kann, als festzustellen, ob er in seinem Willen nicht von Motiven geführt wird, die ihm selber unklar sind.

Kants Lösung des Determinismus-Indeterminismus-Problems besteht bekanntlich darin, zwei „Reiche" zu unterscheiden, die den Menschen *sowohl* als determiniert *als auch* als indeterminiert ausweisen (1785/1981). Als *empirisches* Wesen, d.h. als Bedürfniswesen, ist er Kausalgesetzen unterworfen (insofern determiniert), als sittliches bzw. intelligibles Wesen aber frei (indeterminiert). Diese antinomische Sicht ist natürlich problematisch, wenn auch möglicherweise kaum überwindbar, denn die mit dem Deutschen Idealismus begonnenen Versuche, die sogenannte Zwei-Reiche-Lehre Kants hinter sich zu lassen, haben das Problem der Freiheit nicht so zu lösen vermocht, daß es in der kantischen Form heute hätte ad acta gelegt werden können. Das *situierte* Selbst (Benhabib 1992) bleibt ohne die Annahme der Willensfreiheit in liberalen Demokratien politisch untauglich; die *kommunikative* Vernunft (Habermas 1981, 1991), die dem „Purismus" und „Monologismus" einer reinen praktischen Vernunft explizit absagt (1988b), kann nur auf eine „entgegenkommende Lebenswelt" (1983) verweisen, in welcher sich aber letztlich irgendwo der „gute Wille" versteckt halten muß, von welchem dann aber immer noch nicht klar ist, woher er stammen soll (vgl. Höffe 1979); und auch mit dem empirisch plausibel anmutenden Theorem eines *Kampfes um Anerkennung* (vgl. Honneth 1994, 1997) wird kaum erhellt, wie die Beziehung zwischen Determinismus und Indeterminismus neu gedacht werden könnte. Überzeugender scheint es deshalb, die Antinomie bei Kant als ein Indiz dafür zu akzeptieren, daß sich die Einheit des Menschen modern nicht mehr denken läßt (vgl. Lyotard 1989).

Dies wäre recht wenig problematisch, wenn die demokratische Lebensform nur mit Handlungsfreiheit in Verbindung gebracht werden müßte. Dann ließe sie sich als die Weise verstehen, in welcher Menschen versuchen, ihre unterschiedlichen Freiheitsrealisierungen zu koordinieren, quasi als reine Verhandlungsverbände oder Interessenkoordinationsstellen, die auf der Basisannahme funktionieren würden, daß für alle Beteiligten feststeht, was sie wollen. Im Sinne des aufgeklärten Eigeninteresse – wenn sich Eigeninteressen also tatsächlich aufklären ließen (vgl. Arendt 1996) – könnten solche Verbände ein Ethos entwickeln, das geeignete „Techniken" beinhaltet, welche die verschiedenen Aspekte und Probleme der Gerechtigkeit[291] berücksichtigen. Diese Annahme scheint aber weder der Empirie (vgl. Hirschmann 1988) noch überhaupt dem Wesen der Freiheit (vgl. Ignatieff 1984) zu entsprechen: Menschen wissen nicht nur nicht so genau, wie sie ihre Freiheit am besten realisieren können und was sie überhaupt

[291] Gemeint sind beispielsweise: Tauschgerechtigkeit, ausgleichende Gerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit, Verfahrensgerechtigkeit, Partizipationsgerechtigkeit, Gleichberechtigung und Chancengleichheit (vgl. z.B. Schmid 1998, S. 279ff.).

wollen, sondern sie verfügen naturgemäß über keine Garantie, daß eine getroffene Entscheidung auch die richtige ist (vgl. 8.3.3). Darüber hinaus erfahren sie das, was sie wollen könnten, nicht nur oft nur in der deliberativen Praxis mit den anderen, von denen sie diesbezüglich zugleich verunsichert werden, sondern haben die Anderen auch für die Realisierung ihre Wünsche nötig. Deshalb „gibt es offenbar keinen anderen Weg, um die Freiheit, die einem so sehr am Herzen liegt, zu retten, als daß man sie so sehr wie möglich in die sich selber überwindende Sorge um die Freiheit der anderen verwandle" (Weischedel a.a.O., S. 144). Die Freiheit muß sich um ihrer selbst willen einschränken und in den Dienst der Freiheit der anderen stellen. Deshalb kann es „nicht nur darum gehen, immer wieder darüber nachzudenken, ob und wie individuelle Freiheit gesichert oder ermöglicht werden sollte (...). Sondern es muß uns, ebenso dringlich, auch die weitere Frage beschäftigen, ob der Gebrauch, den wir von solcher Freiheit zu erwarten haben, überindividuellen Interessen entspricht, ob er gegenüber dem Lebenszusammenhang als ganzen, in dem wir Menschen stehen, zu verantworten ist" (Stratenwerth, zit. n. Uhle a.a.O., S. 56). Diese Notwendigkeit aber kann ohne die Annahme der Willensfreiheit nicht ernsthaft postuliert werden. Die Möglichkeit eines „überindividuellen" Standpunktes, die Einsicht in die Perspektiven der Anderen, die Nietzsche als erster betont hat und die später mit Mead und Kohlberg „operationalisiert" worden ist, hätte moralisch und politisch keinen Wert, wenn sie nicht von einem relativ unabhängigen Willen genützt werden könnte.
Doch damit sind die Probleme erst angedeutet, die sich für ein zeitgenössisches Konzept demokratischer Erziehung ergeben, das dem Freiheitsbewußtein gebührend Rechnung tragen will. Es scheint, daß der kantische Welten-Dualismus und das damit verbundene aporetische Determinismus-Indeterminismus-Problem nicht überwunden, sondern höchstens ignoriert werden kann. Konzeptionen zur demokratischen Erziehung, welche das Problem ignorieren, unterliegen einem Selbstmißverständnis und sind weniger Modelle *demokratischer* als vielmehr *sozialer* bzw. *gemeinschaftlicher* Erziehung, d.h. sie verfehlen damit gewissermaßen die Pointe der Polis: statt in die Praxis der Freiheit einzuführen, führen sie in ein gemeinsames Gut ein, das den Einzelnen verpflichtet. Damit keine Mißverständnisse aufkommen, sei nochmals betont, daß das letztere sowohl ethisch legitim als auch pädagogisch notwendig sein mag, aber es handelt sich dann nicht um dezidiert *demokratische* Erziehung.

8.3.2 Der Preis für Wahlfreiheit und Interpretationsfreiheit

Der Preis der Wahlfreiheit ist das Fehlen einer Garantie dafür, daß die getroffene Entscheidung die richtige ist. Überspitzt formuliert: Wahlfreiheit gibt es nur auf Kosten des *Glücks der Sicherheit*. Ignatieff zufolge ist Augustin der erste Autor, der auf diesen konfliktreichen Aspekt der Freiheit hinweist (vgl. Ignatieff 1984, S. 57-79). Danach unterscheidet Augustin zwischen der Freiheit zu wählen und der „Freiheit" als Resultat des Wissens, das Richtige getan zu haben[292]. Die Moderne, so Ignatieff, sei ganz von der ersten von Augustins beiden Freiheitsbegriffen geprägt, der *Wahlfreiheit*: „We have sought both as private and as political goal to extend our range of choices, all the time assuming that individuals will know what to choose if they are free to do so" (S. 63). Doch die zweite Freiheit ist nicht erzwingbar: „That second freedom is the gift of Grace alone" (ebd.). Als Freiheit von *Gottes Gnaden* ist die Sicherheit, die richtige Wahl getroffen zu haben, natürlich kein relevanter Referenzpunkt, um den Freiheitsaspekt in bezug auf die demokratische Lebensform und Erziehung zu diskutieren. Entscheidend ist hier aber die Einsicht von Augustin, daß es die Freiheit der Wahl nur auf Kosten der Sicherheit der richtigen Entscheidung geben kann. Die Gegenüberstellung von *Freiheit* und (dem Glück der) *Sicherheit*, die sich auch in den Anthropologien von Plessner und Fink leicht auffinden läßt (vgl. 2.3.1 & 2.3.2), ist deshalb von Bedeutung, weil sie den zweifelhaften Wunsch nach Gesellschaftsutopien (ggf. auch Gemeinschaftsutopien) verständlich macht, mit welchen politisch und/oder religiös motivierte, eschatologische Versöhnungszustände ersehnt oder propagiert werden. Die Gefahr dieser Motivation erläutert Ignatieff mit folgenden Worten: „Individuals must choose, and they cannot be sure they have chosen wisely. They yearn for a second freedom, and the happiness that comes from certainty; they long for a utopia that will relieve them of the lonely burden of private judgement. But the escape from the first freedom into utopia that promises the second is a leap into despotism; it is the choice to shake off the loneliness of private choice by embracing the chains of the happy slave" (a.a.O., S. 64)[293]. Das Problem der Freiheit wird hier also weniger in ihrer *Unersättlichkeit*, die seit Platon an ihr bemängelt wird (vgl. 3.1.1.1), als vielmehr in dem mit ihr einhergehenden *Wunsch nach Eindeutigkeit und Sicherheit* gesehen. Dieser Wunsch nach „beschleunigt fixierter Vereindeutigung" (Schäfer 1998, S. 113) ist die zentrale Ingredienz der politischen Utopie, deren Selbstsicherheit immer eine Gefahr für die demokratische Sitte des offenen Erwägens und kritischen Hinterfragens darstellt. Problematisch erscheint weniger die überbordende individuelle Freiheit zu sein, von der gerne behauptet wird, daß sie in Atomismus, Narzißmus und Amoralismus führe (vgl. 1.2.2), als vielmehr die Frage, wie Freiheit – bzw. ihre Nebenfolgen – überhaupt *ausgehalten* werden kann. Wer die Wahlfreiheit bejaht, muß die Abstriche auf Seiten des dieser Sicherheit zugeschriebenen Glücks hinnehmen lernen. Diesen Lernprozeß zu stimulieren, gehört dann aber offensichtlich zu den Aufgaben, denen sich demokratische Erziehung zu widmen hat. Mit Rekurs auf die oben erläuterte Negotiations-Metapher, ebenso wie die benannten Anthropologien bei Fink, Plessner und insbesondere Taylor (vgl. 5.2.2), kann Wahlfreiheit im erzieherischen Diskurs auch als *Deutungs-* bzw. *Interpretationsfreiheit* betrachtet werden. Demokratisch ist Erziehung, wie erwähnt, eben nur dann, wenn sie den *Streit der Interpretationen* pflegt und zunächst überhaupt zuläßt[294].
Auch der Preis für die Interpretationsfreiheit ist eine Art Garantieverlust: eine gewisse Abstinenz in Wahrheitsfragen und ein bestimmtes Maß an Mißtrauen gegenüber der „Wirklichkeit". Deutungsfreiheit ist ein notwendiges Element des Ideals der Egalität. Schmid ist völlig zuzustimmen in seiner Behauptung, wonach Macht in hohem Masse als „hermeneutische Macht" gedeutet werden kann, d.h. sich als Deutungsmacht ver-

[292] Das Dilemma des Menschen besteht in dieser Sicht seit dem Sündenfall darin, daß er einerseits über die Freiheit des Willens verfügt, um zwischen „gut" und „böse" Entscheidungen zu treffen, andererseits aber die Sicherheit vermißt, zu wissen, worin das Gute bzw. das Böse tatsächlich besteht. „How then are we to use the gift of our freedom? How are we to know, in other words, that what we want is what we need?", fragt Ignatieff daran anschließend (S. 62).

[293] Johano Strasser diskutiert Sicherheit sogar als „destruktives Ideal" (1986).

[294] Eugen Fink ist noch weiter gegangen, indem er Erziehung (im engeren Sinne) exklusiv mit diesem Streit gleichgesetzt hat (vgl. 2.3.2).

borgen hält (1998, S. 290)[295]. Bei der Deutungsfreiheit handelt es sich wie bei der Wahlfreiheit allgemein nicht um eine „mißbrauchbare" Freiheit[296], sondern um eine Freiheit, die bestimmten *Gefahren* ausgesetzt ist. Die Interpretation, so Schmid, bewegt sich zwischen zwei Gefahren: „Beliebigkeit auf der einen, Anspruch auf Ausschließlichkeit auf der anderen Seite" (a.a.O., S. 289). Offensichtlich ergeben sich Probleme, wenn entweder alles bzw. nichts wahr sein soll (Beliebigkeit), oder aber wenn es nur eine einzige Wahrheit geben soll (Ausschließlichkeit). Für die demokratische Lebensform ist die zweite Variante die erheblich größere, zudem empirisch sehr viel wahrscheinlichere Gefahr: Monoperspektivische Welt- und Selbstdeutungen sind der Stoff, aus welchem politische, religiöse oder andere Spielarten von kulturellen Fundamentalismen gemacht sind. Fundamentalistische Selbste, d.h. irritationsunfähige Selbstfestlegungen, haben das demokratische Ethos immer bedroht, während Beliebigkeit und nihilistische Sinnzersetzung zwar zu den unerwünschten Erfahrungen des modernen Menschen in säkularisierter Situation gehören (vgl. Geier 1997), aber biographisch gewissermaßen kaum „durchgehalten" werden können; diese Erfahrungen sind vielmehr als Ausdruck *identitätsdiffuser Lebensphasen*, z.B. jener der Adoleszenz, zu deuten (vgl. 6.1). Die Fähigkeit zu kritischer und selbstkritischer Interpretation ist zu Recht ein modernes Bildungsideal; doch mit jedem Infragestellen, sofern es nur konsequent genug ist, kommt es auch zur Erfahrung der Beliebigkeit. Bildung ist ohne die Berührung mit einer mehr oder weniger brutalen Sinnlosigkeit, in welcher sich die Freiheit ausdrückt, das Leben als „Text" bzw. als „Ontotext" (Schmid 1998, S. 294) eigeninitiativ zu deuten, kaum denkbar, da es sie zentral ein *eigenes* Stellungnehmen zu vorgefundenen Deutungen und Interpretationsnormen betrifft. Die Ermöglichungsbedingung der Bildung wird hier Interpretationsfreiheit genannt; in ihren „Preis" einzuführen, ist auch eine Frage der Erziehung.

Der Preis für die Interpretationsfreiheit besteht in der Anerkennung, daß der Zugang zu absoluten Wahrheiten verschlossen bleibt und daß es nur relative und relationale Wahrheiten geben kann, deren Plausibilität nur durch den Rahmen einer bestimmten Perspektive gegeben ist. Aus dem Faktum der Perspektivität gibt es kein Entrinnen, auch nicht mit einer Argumentation zweiter Stufe, denn wird „die Perspektivität bestritten mit dem Argument, diese Auffassung sei selbst nur perspektivisch, wird, was bestritten wird, erst recht bestätigt" (S. 292f.). Bestimmte Perspektiven ermöglichen dem Selbst die Erfahrung von Kohärenz und Vertrautheit, die Möglichkeit, sich in einer Welt von Zeichen zu orientieren. Die Interpretation ist so gesehen das Verbindungsglied zwischen Selbst und Welt: „‚im Leben Sinn zu finden' meint nichts anderes als: Zusammenhänge ausfindig zu machen und sich in sie einzufügen; 'dem Leben Sinn zu geben' aber: diese Zusammenhänge selbst zu gestalten" (Schmid a.a.O., S. 294)[297]. Das Leben als Interpretation zu deuten meint aber gerade nicht, daß der Prozeß des Verstehens an ein Ende kommen oder der letzten Grund des Sinns erfaßt werden könnte. Diese fragwürdige Selbstüberhöhung des Erkenntnissubjekts ist vielmehr beste Voraussetzung für seine Fundamentalisierung. Allein das „Prinzip der hermeneutischen Fülle" (Schmid a.a.O., S. 291), wonach prinzipiell mehr Bedeutung verborgen ist als aktuell vorgefunden bzw. hervorgebracht werden kann, wäre Grund genug, das „Geheimnis des Lebens" (S. 295) sozusagen Geheimnis zu lassen und jede Interpretation als *prinzipiell* vorläufig und revidierbar zu betrachten. Mit den „Grenzen des Verstehens" zu leben, ist nicht nur grundlegend für die Lebenskunst, welche das Thema von Schmids Abhandlung ist, sondern ebenso – wenn nicht überhaupt in erster Linie – für die demokratische Lebensform. Monoperspektivität erstickt den demokratischen Geist, der den Diskurs, die Politik und die Weltlichkeit anstrebt, im Keim; wer aber einerseits weiß, daß er nicht vor Dummheit gefeit ist, ist wahrscheinlich andererseits wiederum so klug, daß er im Zweifelsfalle für die Existenz dieser demokratischen Arena votiert, in der sich die Multiperspektivität ausdrücken kann.

Der Beliebigkeitsvorwurf ist (hier) fehl am Platz, da jede Freiheit – auch als Interpretationsfreiheit – sich schließlich *binden*, d.h. *festlegen* muß, um wirklich zu werden. Es steht außer Frage – und entspricht in keiner Weise der Psychologie und dem Phänomen des Selbst (vgl. Kp. 5 & 6) –, daß sich (individuelle) Freiheit „beliebig" festlegen, d.h. auf beliebige, nicht sinnsuchende bzw. sinnproduzierende Weise wirklich würde. Beliebig ist Freiheit nur in ihrem unverwirklichten, fiktiven Zustand. Freiheit aber existiert nur im Gebrauch, die Freiheit der grenzenlosen *Möglichkeiten* bleibt eine Fiktion, „eine bloße und leere Möglichkeit" (Weischedel 1977, S. 143). Doch im Versuch, sich zu verwirklichen, offenbart sich nicht nur die Paradoxie der Freiheit, daß sie nur als *eingeschränkte* Freiheit wirklich sein kann, sondern auch das dilettantische Moment des Subjekts in seinem Autonomieversuch. Zum einen ist „erst Freiheit, die sich wagt, (...) wirklich Freiheit" (S. 144) – Freiheit als Wagnis bezeugt eben das Gegenteil von Souveränität. Das Wagnis bezieht sich aber zum anderen gerade auf eine Selbsteinschränkung der Freiheit im Akt ihrer Verwirklichung. Doch wie soll sie wissen, daß sie sich auf die richtige Weise und im richtigen Maß einschränkt? Das Paradox der Freiheit besteht darin, daß sie sich letztlich nur als *Norm* – wenn auch u. U. als *neue* Norm – verwirklichen kann. Freiheit und Norm bedingen sich gegenseitig, wiewohl der Vorrang zweifellos der Freiheit zuzuschreiben ist und wiewohl Freiheit und Norm häufig in Konflikt geraten. Normen wären nicht nötig, wenn es Freiheit nicht gäbe; Normen sind Materialisationen menschlicher Selbstinterpretationsfreiheit. Aber Freiheit kann nicht wirklich werden, wenn sie sich nicht einschränkt und bindet, d.h. „normiert". Weischedel dazu: „Die Normen sind letztlich Mittel für das rechte Menschsein und damit für die Freiheit. Niemals aber ist umgekehrt die Freiheit das Mittel für die Normen" (Weischedel a.a.O., S. 142). Daraus folge als Postulat für den Umgang mit Freiheit und Norm in liberalen Demokratien: „Soviel Freiheit wie möglich, soviel Norm wie notwendig" (ebd.). Nun ist evident, daß dieses plausible Postulat unkonkreter nicht sein könnte. Soviel kann dennoch gesagt werden: Die demokratische Lebensform handelt vom *Streit* um das Verhältnis von Freiheit und Norm, von Autonomie und Bindung, sie handelt nicht von der Angabe oder der Begründung, welches das richtige Maß ist. Mit Beliebigkeit hat dieser Streit, der in der Selbstfestlegung u. U. intrasubjektiv geführt wird – nicht „monologisch", sondern gewissermaßen als das „Gespräch, das wir sind" –, natürlich nichts zu tun. Darüber hinaus: Beliebigkeit in der

295 Eine Sicht, die ganz der Bestimmung der Macht auch als Gegenbegriff zur Gewalt bei Arendt (1994) entspricht.

296 „Mißbrauch von Freiheit" ist zwar eine häufig anzutreffende Redewendung, die aber letztlich keinen Sinn macht bzw. nur unter der unbescheidenen Annahme Sinn machen würde, daß der Zweck der Freiheit bekannt sei.

297 Was mit „Selbstfindung" gemeint ist, fällt, so betrachtet, mit Sinnfindung immer zusammen. Es geht darum, eine plausible Geschichte von sich erzählen zu können. Bellah et al. (1996) schreiben passend: „Finding oneself means, among other things, finding the story or narrative in terms of which one's life makes sense" (S. 81).

Wahl zwischen Beliebigkeit und Nicht-Beliebigkeit ist keine wahrscheinliche Situation des Menschen, solange dieser noch Bedürfniswesen ist.
Wahlfreiheit und Interpretationsfreiheit können als Ausdruck der Freiheit demokratischer Lebensformen allein deshalb überleben, weil die Wahlen nicht zu stabilen Sicherheiten und die Interpretationen nicht zu akzeptierten Letztdeutungen führen. Sich immer wieder irritieren zu lassen, gehört also zur Essenz des Demokratischen. Da Irritation in der Regel nicht aktiv gesucht oder angestrebt wird, bleibt natürlich zu fragen, wie eine solche Idee für demokratische Erziehung überhaupt „nutzbar" gemacht werden kann. Eine „Didaktik der Irritation" erscheint weder möglich noch wünschenswert und würde bloß zu einer Form von „Betroffenheitspädagogik" führen, welche die SchülerInnen täglich aufs Neue mit der Problemlastigkeit der Welt oder des In-der-Welt-Seins konfrontieren will. Wenn die Frage nach der pädagogischen Anwendung auch berechtigt ist, so wird sie doch auch oft zu früh, zu ungeduldig, mit Pathos und nicht selten im Vorwurfshabitus gestellt. Die Selbstverständlichkeit, mit der implizit oder explizit behauptet wird, daß Ideen nur dann von Bedeutung sind, wenn sie für eine spezifische „Anwendung" taugen, ist auffällig. Sie kann – ganz im Sinne Arendts (vgl. 4.2.1) – als Ausdruck einer Kultur gedeutet werden, die dem *Herstellen* mehr Bedeutung beimißt als dem (Sprech-)*Handeln*. Das nicht in *Taten* Umsetzbare wird deshalb geringer geschätzt, als was „*tatsächlich funktioniert*". Dieser pädagogische „Oberflächenrealismus" mag für manchen Lernbereich berechtigt sein, für demokratische Erziehung ist er es nicht. Dieselbe kann – wenn überhaupt – nur die *Ermöglichungsbedingungen* für Irritationen im Selbst beeinflussen. Das tut sie vorzüglich, indem sie dort *diskursiv* verfährt, wo der Diskurs *nicht* didaktisches Mittel ist, dort, wo die technische Wirksamkeit der Didaktik (vgl. Bernfeld 1994/1925) gewissermaßen „ausgespielt" hat. Aus diesem Grund ist demokratische Erziehung vom pädagogischen Ethos und der Diskursivität der Erziehungsperson abhängig (vgl. Reichenbach 1994), d.h. aber auch von ihrer Bereitschaft, „aus der Rolle zu fallen" und sich der Nicht-Souveränität, mitunter auch der Lächerlichkeit preiszugeben (vgl. 8.4).

8.3.3 Die Dialektik der demokratischen Gemeinschaft

Mit den vorausgegangenen Erläuterungen hätte der Eindruck entstehen können, daß sich demokratische Erziehung möglichst von pädagogischen Ideen, in deren Zentrum der Begriff der Gemeinschaft steht, zu distanzieren habe. Dies bedarf einer Ergänzung. Richtig ist m.E. zweifelsohne, daß sich demokratische Erziehung, sofern sie ihrer spezifischen Art dezidiert Rechnung tragen will, von Idealen mehr oder weniger homogener Wertgemeinschaften freisprechen muß. Zwischen der Idee der Gemeinschaft und dem Wesen der demokratischen Lebensform besteht vielmehr ein Spannungsverhältnis, so daß es immer ambivalent bleibt, eine Gemeinschaft als demokratisch zu bezeichnen. Rancière übertreibt nicht nur rhetorisch, wenn er schreibt: „Die Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt ..." (1994, S. 105). Die demokratische Lebensform stellt die Gemeinschaft durch ihre Diskursivität, ihre Skepsis gegenüber Wahrheitsansprüchen und ihre Unverbindlichkeit bezüglich Partizipationspflichten nicht nur tendenziell, sondern prinzipiell in Frage. Die Gemeinschaft ist insofern nicht demokratisch, als sie sich nicht nur als Forum für Auseinandersetzung und Interessenkoordination verstehen kann, sondern an ein inhaltlich spezifisches Hypergut gebunden ist (z.B. die Beziehung zu Gott), und deshalb nicht nur für konkurrierende Hypergüter

keinen Platz hat, sondern modern auch ständig gegen stark werdende zentrifugale Kräfte wirken muß, indem sie wenigstens regelmäßige Rituale veranstaltet, welche die Einheit der Gemeinschaft wenigstens äußerlich demonstrieren und zelebrieren. Da sie auf bestimmte Güter bzw. auf eine bestimmte Hypergutperspektive festgelegt sein muß, womit immer Wahrheitsansprüche verbunden sind, ist die Gemeinschaft, auch die „offene" und „aufgeklärte" Gemeinschaft, gegenüber radikalem Skeptizismus und Relativismus empfindlich. Diese Attitüden oder Deutungsmuster werden nur wohldosiert geduldet, dürfen sich nicht radikalisieren. Man könnte den Verbund von rigorosen Skeptikern oder dezidierten Relativisten zwar noch Gemeinschaft nennen, aber die Praktiken, die sie vollziehen würden, um ihre Einheit zu erneuern, bezeugen oder bestärken, wären nur *ironische* Handlungs- und Verhaltensweisen. Tatsächlich könnten „demokratische Gemeinschaften" als „ironische" Gemeinschaften angemessen beschrieben werden (vgl. Exkurs V). Doch der Unterschied bleibt: Demokratische Lebensformen sind der *Offenheit* verpflichtet, Gemeinschaften aber kommen ohne eine bestimmte, mit moralischen Verpflichtungen verbundene *Geschlossenheit* (die sich im Extrem als geheimbündlerische Verschlossenheit darstellt) nicht aus. Das Argument, daß der Wert der Offenheit (z.B. Toleranz) zur Gemeinschaft „binden" oder „schweißen" könne, ist versöhnlerisch wie eine Sonntagsrede: Offenheit schweißt überhaupt nichts zusammen. Gemeinschaften verlangen letztlich immer ein sogenanntes *inneres Beteiligtsein* und eine *partikuläre Abhebung*: die Gemeinschaft soll ihren Mitgliedern nicht gleichgültig sein, nicht als völlig auswechselbar erscheinen. Mitglieder *demokratischer* Lebensformen aber können solche Identifikation von anderen nicht verlangen, nicht einmal ernsthaft erhoffen, denn diese Hoffnung würde gerade die Sehnsucht nach einem Gemeinschaftssinn bezeugen, nach einem „moralischen *sensus communis*" (vgl. Lyotard 1994, S. 231).
Dennoch bleibt die demokratische Lebensform auf die Gemeinschaft verwiesen. Ein ausschließlich demokratisch geformtes Leben, das nur die Helle der Diskursivität kennen würde, ein Leben also, in welchem nicht auch die Nähe, Enge und Wärme der Gemeinschaft erfahren würde, wäre nicht nur ärmlich und trostlos, sondern würde sich gewissermaßen selbst zerstören: Es gibt keine Polis ohne Haushalt, keinen Demos ohne Ethnos und kein politisches Subjekt ohne intimes Selbst (vgl. Arendt 1996; 4.2.1). Dies sind Schlagworte einer Lektion, welche der Debatte zwischen Kommunitariern und Liberalen entnommen werden kann.
Eine „demokratische Gemeinschaft" ist eine Art „Kampfgemeinschaft", die angemessen als Dialektik zwischen Gemeinsamkeit und Widerstreit verstanden werden kann. Diese Sicht hat eine lange Tradition. In einem etymologisch argumentierenden Beitrag zur Polis-Gemeinschaft, der den dunkelschönen Titel *Das Band der Teilung* trägt, weist Nicole Loraux (1994) zunächst darauf hin, daß „*agora*" einerseits „soviel wie Versammlung (von *ageirô*, versammeln)" bedeute, daß aber darin andererseits „schon von Beginn der *Ilias* an (...) auch das Wettstreitmoment des *agôn* mit seinen Wortgefechten, in denen zwei Redner sich erheben, um ihre Kräfte zu messen" liege (S. 36). Deutlicher kommt die Spannung schon im Begriff der *diaphora* zum Ausdruck, wie die Abstimmung in der Versammlung genannt wird. *Diaphora* bedeutet Widerstreit, Spaltung oder Aufteilung (S. 37). „Abstimmen heißt demnach, die Aufteilung zu akzeptieren" (S. 38). Gegen solche Teilung bezieht sich die politische Utopie mitunter schon in der Polis-Gemeinschaft auf die homogene Wertgemeinschaft: „Und sie träumen von einmütigen Versammlungen, die einstimmig die gemeinsame Entscheidung treffen –

die dann unstrittig die richtige ist" (S. 38). Doch die so verwirklichte Gemeinschaft wäre unpolitisch geworden, *weil* sie die Wahrheit besitzen würde (vgl. 3.1.2.3)[298]. Hier entscheidend ist aber Loraux' Diskussion eines Heraklitfragments[299], das von Plutarch kommentiert wird. Das Fragment gibt die Autorin wie folgt wieder: „‚Auch der *kykeôn* zersetzt sich [*diistatai*], wenn man ihn nicht umrührt [*mê kinoumenos*]'"[300]. Und erläutert: „Der *kykeôn*, das Getränk – oder präziser gesprochen, der Mischgetrank – der eleusinischen Mysterien, hat seinen Namen vom Verb *kykaô*, 'rühren', und Heraklit beschäftigt sich hier mit der Etymologie, wenn er über das seltsame Gesetz nachdenkt, das besagt, daß man rühren, gewissermaßen 'aufrührerisch' sein muß, um die Teilung oder Entzweiung [*diistatai*, das Verb zum Nomen *diastasis*] der Mischung zu vermeiden" (S. 45). Die Pointe in anderen Worten zusammengefaßt: „Wenn es keinen Aufruhr gibt, keinen Konflikt, gibt es Teilung und Zwietracht" (S. 47). Damit ist die Dialektik der demokratischen Gemeinschaft illustriert. Die demokratische Gemeinschaft ist eine „paradoxe Gemeinschaft" – in Anlehnung an Loraux' Homer-Interpretation könnte formuliert werden, daß sie eine Gemeinschaft des „unentschiedenen Streits" darstellt, der „niemanden schont", eine Gemeinschaft des „schwebenden Konflikts": „Gerade die Konflikte, die nicht von der Stelle kommen, erwecken in denen, die darauf brennen, sich gegenseitig zu töten, paradoxerweise das Gefühl, sie hätten etwas gemeinsam", schreibt die Autorin in ihrer Diskussion von Kampf-Passagen der *Ilias* (S. 50). Die demokratische Gemeinschaft ist das „feindliche Zusammen oder die Nähe des Kampfes" (S. 53). Wenn man das „Denken des Konflikts ernst nimmt" (S. 57), kann die demokratische Gemeinschaft nur in ihrer Spannung zwischen *Kultur* und *Politik* zwischen *Ethnosorientierung* und *Demosorientierung* adäquat verstanden werden (vgl. Finkielkraut 1999, S. 92f., Steiner-Khamsi 1998). Jeder „erfolgreiche" Versuch, die Beziehung zwischen demokratischem Leben und Gemeinschaft als Harmonie zu denken, nimmt entweder die Dimension des Demokratischen oder aber jene des Gemeinschaftlichen nicht ernst. Platons Antiheraklitismus wird von der Furcht vor Teilung (*dialysis*) geprägt. Diese ist begründet: Demokratie bringt Gemeinschaft „durcheinander". Die Furcht ist übertrieben, wenn jeder Konflikt als Pathologie der Gemeinschaft gedeutet wird. Auf der anderen Seite steht Heraklits Paradox, das im Grunde gerade behauptet, daß es „Gemeinschaft" nur durch Konflikt geben kann, daß sie also ohne diesen auseinanderbricht. Offensichtlich stehen sich hier zwei unterschiedliche Gemeinschaftsbegriffe gegenüber, die beide für Erziehung relevant sind. Erziehung als Sozialisation und Vergemeinschaftung ist eher unter der Perspektive des platonischen Gemeinschaftsbegriffs zu lesen, Erziehung als Einführung in die politische Lebensform eher im Sinne des heraklitischen Begriffs. Zweifelsohne ist der mehr oder weniger versteckte Platonismus im Diskurs über demokratische Erziehung vorherrschend, wenn der Schwerpunkt auf Wertkonsens gelegt wird und das Label „demokratisch" im Grunde nur das Adjektiv „moralisch" ersetzt. Dies scheint auch für rousseauianisch und kantisch inspirierte Vorstellungen zur demokratischen Erziehung der Fall zu sein (vgl. Kp. 3). Die erzieherische Einführung in die *moderne*, demokratische Lebensform

298 Vgl. Kopperschmidt (1995a, b, c & d), Ptassek (1995).

299 Fragment 125.

300 In der von H. Diels (1909) herausgegebenen Ausgabe der Heraklitfragmente wird *kykeôn* mit „Gerstentrank" übersetzt (S. 47), in der Übertragung von B. Snell (vgl. Heraklit 1926) einfach als „Mischtrank" (S. 16).

(vgl. 4.1.2.2, 4.1.2.3) verfehlt allerdings ihren Punkt, wenn sie die Moralisierung der *politischen* Dimension demokratischer Erziehung forciert, was pädagogisch nicht unwahrscheinlich ist. Auch demokratische Erziehung hat zu respektieren, daß im Politischen die Meinungen die Tatsachen sind (Ptassek 1995). Sie läuft aber immer Gefahr, diesem Phänomen nur halbherzig gerecht zu werden und den moralisch motivierten Paternalismus nur dort zu verlassen, wo die Meinungen gewissermaßen ohne gravierende Konsequenzen für die Gemeinschaft sind. Früher oder später verlieren didaktisierte Partizipationsmodelle deshalb ihre Attraktivität bei den Beteiligten, entweder weil die Kinder und Jugendlichen den pädagogischen Diskursarrangements (z.B. geistig) entwachsen oder weil die Kommunikationsökonomie nicht mehr stimmt, so daß eine relativ geringe Relevanz der behandelten Fragen einem erheblichen Kommunikationsaufwand gegenübersteht, von welchem letztlich doch nur wieder wenige profitieren u.a.m.. Kurz: Eine starke Moralisierung der demokratischen Erziehung führt zu paternalistisch geprägten Pseudopartizipationsverhältnissen[301]. Mit einem *heraklitisch* beeinflußten Gemeinschaftsverständnis kann demokratische Erziehung dieser Gefahr leichter ausweichen, da die „demokratische Gemeinschaft" schon von Anfang als „Quadratur der Kreises" verstanden wird, die nicht deshalb bejaht wird, weil sie widersprüchlich ist, sondern weil das Selbstverständnis und die Selbststilisierungen des modernen Menschen von beiden Quellen, d.h. als Mitglied der Gemeinschaften und als Mitglied demokratischer Lebensform, geprägt sind. Doch die Freiheit des einzelnen, sich als Mitglied der Gemeinschaft zu sehen oder nicht, hat für *demokratische* Erziehung den Vorrang. Der Zwang, sich als Mitglied der Gemeinschaft zu verstehen und damit verbundene Verantwortung zu übernehmen, ist eine erzieherische *Notwendigkeit*, sie ist pädagogisch sowohl in der Familie als auch in der Schule oder im Verein geboten. Doch dieser Zwang kann sich nur durch *moralische* Argumente legitimieren, nicht aber durch solche, die der demokratischen bzw. politischen Lebensform entnommen sind. Deshalb ist es unsinnig, diesen Zwang im Rahmen einer demokratischen Erziehung postulieren oder praktizieren zu wollen. Schulische Zwangsgemeinschaften haben einen doppelbödigen Charakter, der nur dadurch aufgelöst wird, daß es keine Pflicht zur demokratischen Praxis oder Gesinnung gibt. Diese Pflicht widerstrebt dem demokratischen Selbstverständnis zentral und sollte deshalb kaum als pädagogische Selbstverständlichkeit im Rahmen einer demokratischen Erziehung gefordert werden. Die Gemeinschaftspflicht ist außerhalb von schulischen Settings nicht nur nicht existent, sondern entwürdigt auch die Selbstbeschreibung des modernen Menschen als „autonom". Dennoch gibt es einen modernen und demokratischen „Sitz des Gemeinschaftlichen". Dieser liegt aber „in einem 'unerforschlichen' und in der Erfahrung unnachweislichen Begriff, in der Idee der Freiheit" (Lyotard 1994, S. 231). Es handelt sich auch um die Freiheit, Verantwortung im und für den Diskurs zu übernehmen (vgl. Apel 1988).

Demokratische *Erziehung* kann nicht anders als demokratischer Politik gleichen[302]. Mathews schreibt zur letzteren: „The process of making political decision *is not an*

301 Dies mag berechtigt und pädagogisch sogar erwünscht sein, nur sollten solche Verhältnisse nicht „demokratisch" genannt werden.

302 Im Unterschied zum politischen/staatsbürgerlichen Unterricht i. e. S. und im Unterschied zum (reichlich verschwommenen) Begriff der demokratischen Erziehung, mit welchem diese als Erziehungsstil begriffen wird (etwa im Sinne Lewins).

analytic process of values clarification. It is a messy process of making hard, practical choices about policy and action. While clarity may result, it is a by-product. Politics is *not about understanding other better or having deeper personal insights, or even developing better attitudes.* Politics is about solving problems that affect, in common, people who may have little else in common – people with all the 'imperfections' in beliefs, attitudes, and ethics to which humankind is prone" (1996, S. 275; kursiv R. R.). Diese Kennzeichnungen verdeutlichen weiter, warum demokratische Erziehung sich nicht als Gemeinschaftserziehung verstehen sollte und nicht primär im Dienste verstärkter Homogenität oder sozialer Kohäsion – etwa einer Schulgemeinschaft – steht. Mit diesen Mißverständnissen wird dem pragmatistischen Charakter des demokratischen Ethos nicht Rechnung getragen. „We don't necessarily agree, we just find practical ways to move ahead" schreibt Mathews (a.a.O., S. 281) in diesem Zusammenhang passend. Deliberative Foren helfen, eine gemeinsame Handlungsbasis zu finden. Diese besteht nicht in einem Argumentationskonsens (vgl. Giegel 1992a), sondern in der Akzeptanz, daß widerstreitige Interessen, Bedürfnisse und Bedeutungszuschreibungen koordiniert werden sollen, wiewohl die TeilnehmerInnen der Beratungsgemeinschaft durchaus die Erwartung hegen können und vielleicht sogar manchmal sollen, daß am Ende in grundsätzlichen Fragen Dissens bestehen wird. Das Ziel demokratischer Erziehung würde also darin liegen, einerseits in die Kultur des Dissens einzuführen und andererseits in den „öffentlichen Gebrauch der Vernunft" (Kant 1989/1783); in den Worten Mathews, „to prepare us to make sound decisions with others when the consequences are great and there is no authority to tell us exactly what we should do" (a.a.O., S. 278). Das erstere ist eine Frage der Gewöhnung und „Askese" (vgl. 6.2.2), das letztere eine Frage der Einübung und Erfahrung. Die forcierte Vermeidung von offenen Konflikten und paternalistische Vereindeutigungstendenzen mögen dazu führen, daß sich nur wenige Möglichkeiten ergeben, *Dissens* explizit akzeptieren, d.h. aushalten zu lernen[303].

Obwohl der Mensch „ohne alles Gefühl", um dem Diktum Kants zu folgen, „sittlich tot" wäre (1797/1990, S. 277), kann es keine Pflicht geben, das „moralische Gefühl" zu erwerben (S. 276). Analoges trifft für die Gemeinschaft als Voraussetzung der demokratischen Lebensform zu: Obwohl Demokratie ohne Gemeinschaft nicht sein kann, weil die Politik der Nation die Politik der Interessen und jene der Gemeinschaft voraussetzt bzw. zumindest nicht unabhängig davon ist (vgl. Bellah et al. 1996, S. 200ff.), und vor allem weil es ohne die Erfahrungen des Rückhalts in der Gemeinschaft nicht zur Anerkennung der personalen Autonomie kommt (vgl. Honneth 1994, 1997), kann der Erwerb des Gemeinschaftssinns nicht gefordert werden. Die Analogie ist aber deshalb noch weiterzudenken, weil die Entwicklung moralischer Sensibilität ohne affektive und positive Erfahrungen in der Gemeinschaft psychologisch unwahrscheinlich ist (vgl. Kp. 6). Allein die Citoyenität bietet ein Modell der Verbindung von Aspekten der Gemeinschaft und der demokratischen Lebensform, das ohne Paradoxien auskommen kann, wenn es im Plural gedacht wird[304]. Ihr Wesen ist eine Moral des *Öffentlichen,* nicht eine öffentliche Moral (vgl. *Fazit,* Abschnitt 8.5).

303 Die gleichen Phänomene sind Ausdruck einer geringen Diskursivität, welche dann wiederum auch nur in geringerem Masse gelernt werden kann (vgl. Lempert 1989; Oser et al. 1991).

304 Entsprechend wäre also angemessener von Citoyenität*en* die Rede (vgl. 8.2.3).

8.4 Über die Scham der Erziehenden

Scham ist ein Phänomen, das im pädagogischen Diskurs selten behandelt wird; in Verbindung mit demokratischer Erziehung erscheint es noch rarer vorzukommen. In unserem Kontext handelt es sich jedoch weder um einen originellen noch weit hergeholten Begriff, denn wenn von Dilettantismus und Inkompetenz als relevanten Größen des Demokratischen die Rede ist, dann erscheint es auch naheliegend, sich mit der Reaktion auf diese im Grunde unerwünschten Phänomene zu befassen. Scham, so wird hier behauptet, ohne auf empirische Befunde zurückgreifen zu können, ist erstens ein sehr häufiges Phänomen im Erziehungskontext, das selber nicht nur als bedeutungsloses Beiprodukt, sondern als pädagogisch geradezu zentral betrachtet werden kann (8.4.1); dies trifft zweitens besonders für das Verständnis des Sinns demokratischer Erziehung zu, insofern diese einer bestimmter Kultur der Bescheidenheit förderlich sein soll (8.4.2). Im folgenden interessiert weniger die Scham der Kinder als Reaktion auf Mißlingen (und als emotionspsychologisches Indiz für eine entwickelte Leistungsmotivation) als vielmehr die Bedeutung der offensichtlich gewordenen Scham der Erziehenden im und für den Erziehungsprozeß.

8.4.1 Zur pädagogischen Bedeutung von Scham und Inkompetenz

Das Wort *Scham* wurzelt im Germanischen *scama,* welches soviel wie „beschämt" oder „Schande" bedeutet und seinerseits auf das indoeuropäische *kam/kem* zurückgeführt werden kann, das mit „verdecken" oder „verstecken" übersetzt wird. Das Präfix *s (skam)* gibt eine reflexive Bedeutung: „sich selber verdecken". Der Begriff des *Versteckens* ist intrinsisch mit jenem der Scham verbunden (Wurmser 1981, S. 29). Scham ist nach Wurmser (a.a.O.), kein einfaches Gefühl, sondern die Erfahrung einer Reihe von Gefühlen („a family of emotions")[305]. Es handelt sich, so auch Nathanson (1992), um „uncomfortable feelings, ranging from the mildest twinge of embarrassment to the searing pain of mortification" (S. 19). Charakteristisch für Scham ist ihr Auftreten in Situationen, in welchen das Selbst – bzw. Aspekte davon – sich anderen ausgesetzt sieht, gewissermaßen „entblösst" ist: „what has been exposed is something that we would have preferred kept hidden, usually something of an intimate and personal nature" (ebd.). Und: „Although it can be handled or diminished by laughter, anger, or withdrawal, shame always speaks about our inner self rather than our actions" (ebd.). Der Komplex von Gefühlsregungen und Konnotationen, die dem Wort- und Begriffsfeld der Scham zugehörig sind, kann als *Gegenpol* zu jenem des *Stolzes* verstanden werden. Emotionspsychologisch wird in der Regel davon ausgegangen, daß die Genese der Scham ein Wissen im Individuum (1) über Standards, Regeln und Ziele, (2) über das eigene Verhalten in bezug zu diesen Standards oder Normierungen und (3) über sich selbst bedingt (Lewis 1992, S. 85). Aus diesem Grund wird das Gefühl der Scham kleinen Kindern oft abgesprochen[306].

305 Vgl. auch Nathanson (1992, S. 19).

306 Dies ist gewiß nicht unproblematisch und scheint lebensweltlichen Erfahrungen mit kleinen Kindern m.E. sogar zu widersprechen. Allerdings spielt die Altersfrage im vorliegenden Kontext keine große Rolle.

Bedeutsam ist das Phänomen der Scham insbesondere unter anthropologischer Perspektive, handelt es sich doch um eine emotionale Reaktion, von der unklar ist, ob wir sie – wie viele andere Emotionen – mit den Tieren teilen. Im christlichen Mythos der Menschwerdung wird die Bedeutung der Scham besonders schön illustriert (vgl. Fromm 1981; Lewis 1992, S. 84ff.) – sie wird hier sozusagen erstmals als konstitutiv für das „moralische Subjekt" behauptet. Im moralischen Kontext ist der Sachverhalt bedeutsam, daß ich mich in der Regel schäme, wenn ich wider eine *introjizierte* Norm verstoße und dabei von anderen entdeckt werde (Hösle 1997, S. 324). Insofern ist Scham von Schuld zu trennen. „Die *Scham* ist deswegen ein so interessantes Phänomen, weil sie die soziale Wurzel des Moralempfindens deutlich macht: Ich schäme mich, wenn der andere meiner Verfehlungen oder auch der meiner geistigen Bestimmung nicht angemessenen Natürlichkeit (etwa meiner Nacktheit) und Abhängigkeit gewahr wird" (S. 370)[307]. Gefühlte *Schuld* versteht Hösle als eine Steigerung der Scham: „Aber die Vertiefung des Schamempfindens zu Schuldgefühlen weist darauf hin, daß ich in meinem moralischen Urteil über mich nicht auf die Verurteilung durch andere angewiesen bin: Auch wenn die anderen um meine Missetaten nicht wissen oder auch wenn sie meine Handlungen zwar kennen, aber billigen, kann ich ein negatives Urteil über mich selbst fällen; umgekehrt können sich natürliche Schamgefühle auch dann entwickeln, wenn nicht ich, sondern der andere, der etwa meine Abhängigkeit ausnützt, derjenige ist, der moralisch schuldig wird" (S. 371). Für die anschließende Argumentation ist entscheidend, daß Scham nicht ausschließlich mit moralischen oder ethischen Verstößen zu tun hat, daß es also einen Bereich der Scham gibt, der von jenem der Schuld strikt zu trennen ist. In diesem Sinne ist auch Jacoby zuzustimmen: „The guilt that one accumulates can put one in a shameful pit of disgrace and dishonor. One can also be ashamed of one's own badness. But what is unique about the feeling of shame is that it is not always a reaction to unethical behavior" (Jacoby 1994, S. 2). Während Schuld im Unterschied zur Scham zwar als eine Steigerung der Scham zur Selbstanklage verstanden werden kann, wäre die Behauptung ein Mißverständnis, daß die erstere komplexer oder voraussetzungsreicher als die letztere sei. Vielmehr sind die Gefühle der Scham, der Schuld, des Stolzes oder der Peinlichkeit deswegen *allesamt* komplexer und voraussetzungsreicher als Emotionen wie Freude, Ärger, Traurigkeit, Ekel oder Furcht, weil sie Gefühle der *selbstbewußten Evaluation* darstellen (vgl. Lewis a.a.O., S. 87), ohne welche Menschen gar keine moralischen Selbste sein könnten (vgl. 5.2.2 & 6.1.1.3). Ein Mensch ohne jede Scham wäre nicht nur kein *moralisches* Selbst, sondern auch kein *Selbst*, ihm würde jede „moralische Karte" (vgl. 5.2.2.2) fehlen und er wäre deshalb zu „starken Wertungen" (Selbstevaluationen), d.h. Selbstinterpretationen, nicht fähig: ein Selbst ohne jede Rückbezüglichkeit ist kein Selbst. Schamlosigkeit ist deshalb letztlich mit dem Phänomen des Identitätsverlusts in Verbindung zu bringen.

Nach diesen Bemerkungen sei nun die pädagogische Bedeutung der Scham und der damit verbundenen Inkompetenz für demokratische Erziehung beleuchtet. Scham erlaubt die unangenehme Vergewisserung, daß das eigene Verhalten, die eigene Leistung, eine Sprechhandlung oder Denkhandlung etc. offensichtlich Aspekten der

[307] Bekanntlich hat Elias (1977) eine anthropologisch-ethnologische Debatte provoziert mit seiner Behauptung, daß Scham im Zusammenhang mit körperlicher Nacktheit gewissermaßen ein sehr spätes zivilisatorisches Produkt sei.

Selbstinterpretation widerspricht, mit denen sich die Person gerne sehen möchte. Diese muß erkennen, daß es zwischen den Facetten ihrer Selbstinterpretation (zwischen *true self, appearing self, ideal self* und *presented self* [vgl. Fend 1994 bzw. 6.1.1.2]) unangenehme Diskrepanzen gibt, die das Selbst nicht nur in seinem Einheitsgefühl empfindlich stören, sondern sozusagen *degradieren* und sogar *demütigen*[308]. Im Vokabular des vorausgehenden Kapitels läßt sich formulieren, daß Scham eine Reaktion in jenen sozialen (ggf. auch nicht-sozialen) Situationen ist, in denen der eigene *Dilettantismus* offensichtlich wird. Der dann als Illusion *entlarvte* Glaube an die eigene Souveränität – Ausdruck selbstbestimmten Perfektibilitätsstrebens – macht dem Erleben eigener Kleinheit, Unverbesserlichkeit, Selbstsucht und/oder Naivität etc. Platz. Dies sind Erlebensqualitäten, die naturgemäß nicht lange ausgehalten werden – permanentes Schamgefühl entspricht einer bedauerlichen Pathologie.

In Abschnitt 7.2.2.2 wurde begründet, inwiefern Erziehung als inter-*subjektives* Geschehen notwendig mit Erfahrungen des Dilettantismus und der Inkompetenz verbunden ist. Mit Rekurs auf die Begegnungspädagogik von Bollnow und anderen wurde angedeutet, inwiefern Erziehung gerade als *scheiternde* Erziehung ihre besondere Bedeutung beweist[309]. Dieses „Scheitern" impliziert ein *Aus-der-Rolle-Fallen* der Erziehungsperson, was deren fehlende Souveränität geradezu bezeugt. Die *entblößten* Schwächen der Erziehungsperson werden schnell „erkannt", weil sie das erzieherische Handlungssystem für einen Augenblick oder länger blockieren. Die in ihrer Nicht-Souveränität ertappte Erziehungsperson weist sich in den Augen der Kinder oder Jugendlichen aber darin aus, daß sie offensichtlich nicht auf ihre Rolle reduzierbar ist. Dies mag je nach Umständen besonders „menschlich" oder aber besonders „peinlich" anmuten. Fraglos erwerben die Kinder und Jugendlichen mit diesen sich wiederholenden, ja unvermeidbaren Erfahrungen der erzieherischen Nicht-Souveränität relevantes Wissen sowohl über die Welt der Erwachsenen, das Zusammenleben der Menschen generell als auch über sich selbst. Sie lernen nämlich, daß das Wissen und Können der Erwachsenen begrenzt ist, daß die Welt zwischen den Menschen unvollkommen ist und daß die eigene Präsenz andere vulnerabel macht. Sie lernen zusätzlich, daß in einer unvollkommenen Welt „verhandelt" werden muß, d.h. daß die Dinge und die Beziehungen zwischen den Menschen nicht so klar sind wie vielleicht vermutet oder erhofft wird. Sie lernen, daß die Erwachsenen im Prinzip schnell an den Rand plausibler Selbstlegitimationen gedrückt werden können, weil sie selber inkonsistent sind (obwohl sie Konsistenz fordern), selber inkohärent sind (obwohl sie Kohärenz verlangen) und so oft nicht ganz aufrichtig argumentieren (was sie selber pädagogisch kritisieren). Früher oder später wird damit gelernt, daß auch der Erwachsene letztlich ein abhängiges und verletzbares Wesen ist und im Prinzip eine gewisse Sorge und Nachsicht nötig hat. Der Erwerb dieses Wissens gehört zur Hegelschen *Psychologie der Anerkennung*: Das auch *befreiende* Moment, das sich mit der Einsicht in die *Schwäche des Anderen* einstellt, und die schließlich damit verbundene Erfahrung, daß das Gute *fragil* ist.

Zwar ist *jede* Erziehung auch Einführung in das unvollkommene Leben und die Fragilität des Zusammenlebens der Menschen. Die Nicht-Idealität der menschlichen Situati-

[308] Es geht nicht nur um die erlebte Diskrepanz und Inkongruenz verschiedener Ichteile, sondern darum, daß die Souveränität des Selbst hier akut in Frage gestellt ist. Kant zufolge entspricht die Demütigung der „Unterwerfung unter verdiente Züchtigung" (Kant 1790/1991, S. 452).

[309] Eine Ansicht, die, oberflächlich betrachtet, der Plausibilität entbehrt.

on wird früher oder später, in der einen oder anderen Weise sowieso gelernt. *Daß* sie gelernt wird, ist trivial; die relevante Frage aber ist, wie sie *bewertet* wird und wie sie zu einem Reflexionsansporn der Selbstinterpretation werden kann. Behauptet sei hier, daß diese Bewertung insgesamt vornehmlich mit einer Erziehung stimuliert wird (d.h. überhaupt auch in Gang gesetzt wird), die sich der Negotiation freigibt (d.h. der demokratischen Erziehung), weil sie das *Offensichtlichwerden* und *Öffentlichwerden* von Dilettantismus und Inkompetenz nicht nur in Kauf nimmt, sondern sogar provoziert, d.h. weil sie am ehesten einer Praxis der Freiheit entspricht (vgl. 7.2), in welcher die Beteiligten sich in ihrer Autonomie versuchen und dabei immer auch, freilich unbeabsichtigt, ihrer *eigenen* Nicht-Souveränität und jener der *anderen* gewahr werden müssen. Es kommt, wie erwähnt, auf die *Bewertung* der Nicht-Souveränität an. Hierin liegt die spezifische Leistung einer dezidiert demokratischen Erziehung. Wie im vorausgehenden Kapitel beschrieben, geht es darum, die Nicht-Souveränität des Menschen und zwischen den Menschen, die sich als Dilettantismus oder als bloße Inkompetenz entpuppen kann, zugleich als *Quelle der Freiheit* zu thematisieren. Das ist keineswegs selbstverständlich, könnte die Nicht-Souveränität gerade auch behavioristisch als Unfreiheit des Menschen gedeutet werden oder als unzweideutiges Indiz, daß er *noch* einen weiten Weg bis zur Souveränität gehen muß. Doch eines steht fest: Sowohl die verhaltenspsychologische Antiutopie als auch die Eschatologie politischer Utopie widerstreben der demokratischen Lebensform, in welcher allein *unterstellt* wird, daß ihre Mitglieder alle berechtigt sind, Freiheit zu gebrauchen, und daß sie dazu auch fähig sind. Diese Einsicht in die Notwendigkeit der kontrafaktischen Präsupposition von Freiheit zu fördern, ist ein Ziel der demokratischen Erziehung. So gesehen ist sie schon von Anfang an ein „schamvolles" Projekt: denn ohne Freiheitsunterstellung kann es auch kein Schamgefühl geben, dieses setzt vielmehr ein Scheitern an *selbstgesetzten* (bzw. *einverleibten*) Maßstäben notwendig voraus. Diese Maßstäbe sind Ausdruck in Anspruch genommener Freiheit und zeugen vom Projektcharakter des Selbst.

Der Negotiationsprozeß demokratischer Erziehung – gleichgültig ob er sich auf die Bedeutung bzw. Interpretation einer Situation oder Handlung bezieht, auf die Festlegung einer Norm oder die Suche nach einem Kriterium, wie auf bestimmtes Verhalten reagiert werden soll – enthält in seinem ihm folgenden, immer je vorläufigen Produkt als *verhandelte* Interpretation, als *ausgehandelte* Norm oder als Kriterium, auf welches man sich *einigen* konnte, ein *Kontingenz*moment, mit welchem für alle Beteiligten deutlich werden kann, daß die konkrete soziale Festlegung keinen notwendigen Existenzgrund hat, sondern vielmehr das Willkürmoment der Freiheit bezeugt und genau aus diesem Grund prinzipiell *kritisierbar* und *revidierbar* ist. Demokratische Erziehung will einsichtig machen, daß die Unvollkommenheit in den menschlichen Angelegenheiten bleiben wird, aber daß sich ihre Form immer wieder verändert, ja, daß sie immer wieder verändert werden muß, weil in ihr das Skandalöse und Intolerable immer wieder aufscheint, denen nicht zuletzt aus Sorge um sich selbst Widerstand geleistet werden muß (vgl. 6.2 & 9.2.1).

Im Erziehungsprozeß als Negotiation und als Kampf um die geltende Perspektive kann am besten erkannt und schließlich akzeptiert werden, daß das demokratische Gemeinwesen – genau wie das Selbst – *„konstitutiv unvollständig"* ist, eine ewige „Baustelle" (Vogl 1994, S. 25), auf welcher niemals etwas Ganzes, Einheitlich-Schönes entstehen wird. Daß man dennoch ernsthaft weiterzubauen hat, darin besteht das Ethos und die Ironie der spätmodernen Gesellschaft – in welches demokratische Erziehung einführen

helfen muß – und des spätmodernen Selbst. Es gibt keinen Grund, diese defizitäre Situation des Menschen zu beklagen und in der Konsequenz Kompetenzmodelle in den Himmel zu bauen, nach denen sich pädagogische Praxis richtigen soll. Dem Verständnis der demokratischen Erziehung, wie sie hier skizziert wird, kommt es vielmehr auf die *Art und Weise* an, wie Menschen lernen können, mit ihrer Inkompetenz umzugehen, auf die *Art und Weise*, wie sie als moderne Selbste Autonomie und Authentizität, Unabhängigkeits- und Bindungswunsch nicht perfekt verbinden können. Es sind diese scheiterungsanfälligen Realisationsversuche des Menschen, denen eine gewisse *Zuversicht* in das Zusammenleben der Menschen entnommen werden kann: nicht weil damit der „wirkliche" oder „wahre" Mensch gesehen und gelehrt werden könnte, sondern weil ihnen etwas vom Geruch des „entblößten" Menschen anhaftet, so daß das geruchlose Gespenst seines Ideals nicht immer neu gesucht werden muß. Nicht, daß der Geruch des Menschen besonders süß oder angenehm wäre; nicht, daß eine nicht mehr überzeugende „vertikale Transzendenz" durch eine „horizontale Transzendenz" ersetzt werden müßte, als Philosophie des *Anderen*, die sich am Schluß nur als „religion de l'Autre" entpuppt (Ferry 1996, S. 93); nicht, daß Dilettantismus heilsam wäre oder an sich von besonderem Wert, aber als Ermöglichungsbedingung des Schönen und des Guten verdient er unsere Achtung, als Grund der Schrecklichkeit und Trostlosigkeit des Lebens unseren Respekt und unsere Ehrfurcht. Die spätmoderne Einsicht in den in diesem Sinne dilettantischen Charakter des Menschen kann zwar bedeuten, die pädagogischen Aufklärungsideale in einem immer höher und höher potenzierten Formalismus wieder und wieder zu rekonstruieren. Sie könnte aber auch bedeuten, den menschlichen Dilettantismus als Quelle seiner *zweideutigen* Freiheit zu interpretieren und als *uneindeutige* Quelle wechselseitiger Achtung. Denn es ist die Art und Weise, wie die Menschen mit ihrer Inkompetenz umgehen, die unsere Achtung, aber – gegebenenfalls – auch unsere Mißachtung verdient, weil wir an ihr merken, daß wir *selber* nur Dilettanten am Werk sind. Dilettanten, die – vielleicht weil sie ohne Gott oder fern von ihm sind – die Tendenz haben, sich selbst oder den Anderen zu vergöttern. Wir achten den Anderen spätmodern nicht, weil er ein Kind Gottes ist oder weil er an einer universellen Vernunft partizipiert, auch nicht, weil er ein *Mensch* ist, sondern einfach deshalb, weil auch er *nur* ein Mensch ist, der mit seinen Mitteln versucht, sein einmaliges Leben zu leben, und weil wir von seinen unvollkommenen „Lebens-Mitteln" (Fink; vgl. Meyer-Wolters 1992, S. 139) – ob sie uns abstoßen, ob sie uns beunruhigen, ob sie uns interessieren oder ob wir sie nachahmen möchten – zu *Neubeurteilungen* unserer eigenen Mittel des Lebens kommen können – und damit nicht in der Stagnation des Selbst veröden müssen. Dies sind Einsichten in ein „Ethos der Transformation" (vgl. 6.2.2 & 9.1.1), in welches demokratische Erziehung einführen muß. Das ateleologische Moment solcher Erziehung ist problematisch, denn es geht insbesondere *auch* darum, in die Bodenlosigkeit und Unverbindlichkeit der demokratischen Lebensform und in ihre Aufforderung zur Abstinenz absoluter Wahrheitsansprüche in Situationen des Widerstreits einzuführen. Es handelt sich um eine Einführung in eine Kultur der Imperfektibilität und um ein Weiterreichen von Fragezeichen (vgl. 8.4.2)[310].

Das Projekt einer so verstandenen demokratischen Erziehung „scheitert" immer aufs neue: Es scheitert am paternalistischen Charakter jeder Erziehung, der sich immer

[310] Dieser Absatz entspricht – von geringfügigen Veränderungen abgesehen – einer Wiedergabe der entsprechenden Stelle in Reichenbach (in Vorb).

wieder aufdrängt und die richtige Lösung, die wahre Bedeutung durchsetzen will; es scheitert, teilweise mit dem letzteren verbunden, an der Fürsorge um die Zöglinge, die nicht in die Orientierungslosigkeit entlassen werden sollen und denen man noch gerne eine Handvoll „nachmetaphysische Heimatgarantien" auf den Weg geben möchte; es scheitert am Gefühl der Unverbindlichkeit, die kaum ausgehalten werden kann, aber auch an der Freiheit, die in nicht enden wollenden, sich im Kreis drehenden Kommunikationen verödet; es scheitert an der Gemütlichkeit eines wohl eingerichteten Lebens, an der Sicherheit eines gut organisierten Unterrichts; es scheitert überhaupt an der funktionalistischen Vernunft, die sich im Sinne Habermas' zwischen den Menschen, in ihren Köpfen und Herzen zunehmend ausbreiten konnte, freilich auch auf den verschiedenen Ebenen des Bildungs- und Erziehungssystem. In ihrer Gegenwart wirkt das Wort „Freiheit" sentimental. Wenn Erziehung aber der Einführung in die demokratische Lebensform sein soll, dann gehört es eben einfach zur Pflicht der Erziehungsperson, sich in der Schule und/oder außerhalb der Schule auf diese Scham provozierende Sentimentalität einzulassen.

8.4.2 Die Kultur der Imperfektibilität als ein Tradieren von Fragezeichen

Auch wenn die Idee der Vervollkommnung subjekttheoretisch wie bildungstheoretisch als unverzichtbar behauptet wird (Ebeling 1990, S. 404, vgl. Kp. 9), kommt es in der Erziehung doch vielmehr auf das Ziel an, mit Unvollkommenheit leben zu können. Das bedeutet nicht, den gesellschaftlichen Status quo als Soll-Kriterium zu akzeptieren und die Hauptaufgabe der Erziehung als Sozialisation und Enkulturation zu begreifen; es bedeutet vielmehr, den besonderen Wert des unvollkommenen Lebens schätzen zu lernen. Nicht nur wäre „ein Leben ganz ohne Enttäuschungen (...) wohl vollkommen unerträglich", um Hirschmann hier nochmals zu zitieren (1988, S. 31; vgl. 4.1.2.3), weil sich in einem solchen Leben kein Begriff des Glücks entwickeln könnte, sondern es wäre auch ohne Freiheit. Dieselbe ist nicht ein Ausdruck von Vollkommenheit, sondern vielmehr ihr Gegenbegriff, da sie sich wesentlich dem Mangel verdankt, nicht wissen zu können, wofür sich welcher Einsatz lohnt. Freiheit und Imperfektibilität gehören zusammen; Vervollkommnung – dieses alte und unbescheidene Wort des aufklärerischen und romantischen Bildungsgdiskurses – kann kaum noch als Zunahme von Freiheit gedeutet werden[311]. Imperfektibilität, das bedeutet Streit und Diskursivität, Kritik und Argumentation, Anklage und Rhetorik. Es bedeutet aber auch Fragen, Nachfragen, Hinterfragen, Erwägen, Abwägen, Aushandeln, Verhandeln und Abhandeln. Es bedeutet die Vorläufigkeit jeden Wissens, kurzfristige Sicherheiten, die Unbescheidenheit aller absoluten Ansprüche, die Skepsis gegenüber der Monoperspektivität. Kurz: Imperfektibilität bedeutet Deliberation und Politik. Es geht nicht nur nicht darum, sie zu überwinden, es geht auch nicht darum, daß die Perfektion in einer ihrer unterschiedlichen Formen – wahrer Konsens, wahres Tiefenselbst, autonomes Ich, Widerspruchslosigkeit des Welt- und Selbstinterpretation etc. – als *regulatives Ideal* verabsolutiert werden soll, indem behauptet wird, die Annahme derselben notwendig, transzendental- oder universalpragmatisch nicht von der Hand zu weisen, sondern es geht darum, Imperfektibilität auch ohne Sozial- oder Psychoutopie zu pflegen, weil sie

[311] „Vervollkommnung" suggeriert eher abschließenden Solipsismus oder symbiotische Auflösung; mit beidem wird die „kleine" Freiheit des dilettantischen Subjekts eher verhindert als gestärkt.

selber eine schützenswerte „Kultur" darstellt, die weder unbedingt instrumentalisiert noch mit einem Telos behaftet werden muß, damit sie in ihrem Wert erkannt werden kann. Da moderne Menschen ihr Leben auch ohne Hoffnung oder Gewißheit auf ein Leben nach dem Tod sinnvoll einrichten und verbringen können, weil sie dem Leben selbst trotz Nihilismus und Fragmentismus genügend Sinn zuschreiben können, haben sie es auch nicht nötig, daß man ihnen die demokratische Lebensform in eine eschatologische Utopie oder politisch-ethische Hoffnung verpackt. Diese Versuche wirken aus einer spätmodernen Optik betrachtet überflüssig, peinlich oder unterkomplex.

Die Kultur der Imperfektibilität hat mit dem aufklärerischen Denken, wonach die Geschichte der Menschheit sich als permanenter Fortschritt zu immer größerer Vervollkommnung präsentiert, vollständig gebrochen, wiewohl es keineswegs nötig ist, den Pessimismus der früheren Exponenten der Frankfurter Schule zu teilen. Sie teilt den Perfektibilitätsglauben aber auch nicht in einem ontogenetischen Sinn. Bildungsprozesse sind Transformationsprozesse mit unbekanntem Verlauf, keine Vervollkommnungsprozesse (vgl. 9.1.1). Erziehung dient auch nicht der Weltverbesserung, sie muß ihre Zöglinge nicht einsichts- und handlungsfähig machen, *damit* diese die Welt der Menschen verbessern helfen (wiewohl sie dieses Motiv natürlich präferieren kann), sondern damit diese das *Intolerable nicht dulden*. Das ethische Subjekt ist zu stärken, nicht der Weltverbesserer. Nur auf dem Boden der Imperfektibilität ist es Menschen möglich, sich als Subjekt zu behaupten – dadurch vervollkommnen sie sich in keiner Weise, da überhaupt unklar ist, in welche Richtung sie sich damit verändern. Entwicklung nur oder aber im wesentlichen als Höherentwicklung zu konzipieren, ist einer der großen pädagogischen und psychologischen Mythen der Moderne (vgl. Exkurs II), ein Platonismus im modernen Gewand. Egan ist hier zuzustimmen: „I believe it is a serious mistake to view education as an inevitably progressive process, as an enterprise in which we succeed to the degree that children learn more, become more skilled in literacy and numeracy, give evidence of higher stages of psychological development, and so on, while ignoring or neglecting the losses associated with each gain" (1998, S. 97). Eine Kultur der Imperfektibilität besagt nicht, daß keine Veränderung möglich ist oder wünschenswert ist. Sie besagt vielmehr, daß relativ und unklar ist, wie Veränderungen bewertet werden sollen. Im Rahmen demokratischer Erziehung wird diese Kultur durch die Sitte des *Fragens* gepflegt, besser: durch das mehr oder weniger lustvolle oder streitsame Diskutieren von Fragen, deren konkrete Beantwortung schließlich *kontingent* ist. Das wesentliche Element dieser Erziehung können deshalb nicht Antworten sein, sondern nur die Sitte des *Fragestellens* selbst, die von einer Generation an die nächste weitergegeben wird und immer dann „Erfolge" verbucht, wenn eine gefundene oder vorgegebene Antwort nicht mehr akzeptiert wird. Die Sitte des Fragens kann radikale Formen annehmen, weil sie selber auch Ausdruck einer radikalen Fraglichkeit des menschlichen Daseins ist. Pädagogisch kommt es aber darauf an, in die Sitte der „Antwortauflösung" *dosiert* einzuführen, aber eben primär auch, überhaupt damit *anzufangen*[312]. Es geht hierbei um die zu erwerbende Grundhaltung der „Abschiedlichkeit" (vgl. Weischedel a.a.O., S. 194ff.), nämlich jeweils wieder bereit zu werden, sich zu von der sicheren Welt und den eigenen Meinungen zu „verabschieden" und sich wie bei der Grundhaltung der Offenheit „für den Widerruf freizuhalten" (S. 196). Freilich

[312] Hier sind entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Erfahrungen einer Philosophie mit Kindern von Bedeutung (vgl. z.B. Daniel 1998).

ist Abschiedlichkeit nicht ohne deprimierende Wirkung, weil sie auf die Unbeständigkeit des Lebens und überhaupt die Sterblichkeit des Menschen verweist. Wenn Demokratie aber, um nochmals ein Luhmann-Zitat aufzugreifen, ein „ungewöhnliches Offenhalten von Möglichkeiten zukünftiger Wahl" ist (1986, S. 207), dann sollte sich dieses erstens in der demokratischen Lebensform widerspiegeln und zweitens im Rahmen demokratischer Erziehung „gelernt" werden. Gelernt wird die Haltung der Offenheit und Abschiedlichkeit, wie sie mit Weischedel (a.a.O.) bezeichnet werden kann, nicht primär durch bestimmte Inhalte oder bestimmte Didaktiken, die diese Inhalte zu vermitteln versuchen, wiewohl beides von Bedeutung sein kann, sondern dadurch, daß die *Vorläufigkeit* jeder Antwort herausgeschält wird. So kann ein Gefühl dafür entstehen, daß die Antworten des Menschen selber imperfektibel sind: vorläufig, d.h. auf Dauer immer auf die eine oder andere Weise falsch, relativ, nicht über jeden Verdacht erhaben, im Grunde dilettantisch, aber auch: originell und manchmal beachtenswert in ihrer Kraft und Sturheit, ihrer Eleganz oder Schlichtheit. Da die Fragenden es sich gewohnt sind, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese selbst wieder skeptisch zu betrachten, sind sie jene Personen, welche die demokratische Lebensform besonders nötig hat.

8.5 Fazit

Mit den folgenden Punkten sei Bilanz gezogen. Zur Verdeutlichung sei, wo es nötig erscheint, ebenfalls beigefügt, wodurch sich die Postulate von anderen pädagogischen Vorstellungen abheben. Die Unterteilung der Postulate folgt dem Kapitelaufbau[313].

a) Demokratische Erziehung als Einführung in das Ethos des demokratischen Kampfes

1. *Citoyenität vs. Gemeinschaft.* Demokratische Erziehung handelt von der Einführung in die spezifische Charakteristik demokratischer Lebensformen, die darin besteht, daß die Partizipation an bzw. die Distanzierung von Formen der Citoyenität gleichberechtigt sind, wobei mit Citoyenität all jene Kommunikationen gemeint sind, in denen gemeinsame Güter in der einen oder anderen Form zur Debatte stehen[314]. Demokratische Erziehung ist demzufolge *nicht* Erziehung zur Gemeinschaft (aber auch nicht Individualpädagogik), sondern vielmehr Erziehung zur Öffentlichkeit im weitesten Sinn. Es ist *nicht* das primäre Ziel demokratischer Erziehung, Kinder und Jugendliche an gemeinsame moralische Güter zu binden, die für das Zusammenleben als notwendig oder wünschenswert erachtet werden (dies mag Ziel moralischer Erziehung sein).

313 Hinter den im folgenden gebrauchten vagen Formulierungen wie *Demokratische Erziehung will – will nicht, ist – ist nicht, strebt an, unterstützt* ... etc. versteckt sich freilich der Sachverhalt, daß hierbei vor allem die *pädagogischen Haltungen* konkreter Erziehungspersonen (in der Familie, in der Schule, im Verein etc.) gemeint sind.

314 Die Trennung von öffentlicher und privater Sphäre ist ein Stützpfeiler der Demokratie (vgl. 4.2). Die Übergänge zwischen diesen Lebensbereichen müssen gelernt, aber auch freiwillig sein. Der privatistische Rückzug ist eine Option, die auch dann legitim ist, wenn sie allgemein als nicht wünschenswert betrachtet wird.

2. *Verhandlungsethos vs. Wahrheitsdiskurs.* Demokratische Erziehung handelt von der zu erwerbenden Einsicht, daß es verhandelbare und nicht-verhandelbare Güter gibt, wobei das Unterscheidungskriterium raumzeitkultürlich kontingent, und d.h. unter spätmodernen Bedingungen letztlich ebenfalls – im Sinne einer „negotiation of meaning" – „verhandelbar" ist. Damit ist demokratische Erziehung der Vorsicht und Skepsis gegenüber absoluten Wahrheitsansprüchen verpflichtet: Sie zielt mit anderen Worten auf ein moralisch-politisches Subjekt, dessen epistemisches Selbstverständnis von Bescheidenheit geprägt ist. Dies entspricht einem der ältesten Bildungsideale westlicher Kultur: der Einsicht in eigenes Nichtwissen[315]. Demokratische Erziehung handelt *nicht* von Wahrheitsfragen, sondern allein vom *Umgang* mit Wahrheits*ansprüchen*. Sie handelt aber auch nicht von der Einsicht in die Unhintergehbarkeit von Kommunikationsprinzipien, die der demokratischen Arena als zugrundeliegend behauptet werden, sondern vom Ethos des Kampfes in dieser Arena, die nur dank diesem Kampf existiert und ohne denselben keine Bedeutung hat.
3. *Dissenskultur vs. Konsenskultur.* Demokratische Erziehung handelt von der zu erwerbenden Einsicht, daß moralische Konflikte oft nicht gelöst werden können, ohne (moralisch) berechtigte Anliegen und Ansprüche zu verletzen. Sie handelt von der Einsicht, daß die deliberative Praxis der (auch intergenerativen) Fragegemeinschaft die einzige Möglichkeit ist, um sich der Berechtigung der Ansprüche zu vergewissern und schließlich eine Lösung zu akzeptieren, die ohne das bessere Argument auszukommen hat. Aus diesem Grund handelt demokratische Erziehung *weniger* der Förderung kommunikativer Kompetenzen im Dienste des rationalen Konsens als vielmehr von der Entwicklung jener Welt- und Selbstinterpretationen, die es dem Subjekt ermöglichen, mit Dissens zu leben.
4. *Einbringen vs. Überwinden des partikulären Selbst.* Demokratische Erziehung ist insofern moralisch enthaltsam bzw. von bestimmten Denkarten der moralischen Erziehung zu unterscheiden als sie keine strikte Trennung zwischen Eigeninteresse des Selbst und „höherentwickeltem freien" Interesse am Anderen vollzieht. Da die Partizipation an der Citoyenität freiwillig sein soll, können die Motive für Engagement oder Distanzierung nicht interessieren. Durch demokratische Erziehung soll die soziale und diskursive *Teilnahme* gefördert werden, weil dieselbe – ganz wie in klassischen Demokratietheorien – als ein erstrebenswertes Gut für ein geglücktes Leben betrachtet wird, nicht aber gefordert werden darf. In diesem ethischen Sinn, d.h. im Sinne einer Lebenskunst, unterstützt demokratische Erziehung die Selbstsorge als einer Sorge auch um die Anderen. Demokratische Erziehung verfolgt *nicht* das Ziel, aus jungen Menschen möglichst politisch engagierte und/oder selbstlose Bürgerinnen und Bürger zu machen (dies mögen Ideale einer staatsbürgerlichen und politischen Erziehung sein); es geht ihr auch nicht darum, daß Egozentrismus und Ethnozentrismus endgültig überwunden werden sollen (dies mag das Ziel einer kantisch inspirierten Moralerziehung sein). Aller-

315 Welche freilich auch der Dissimulation der sogenannten „sokratischen Ironie" entsprechen kann, die, wie Behler (1972, S. 17ff.) aufzeigt, keineswegs immer begrüßt worden ist, sondern vielmehr erst mit Platon eine positive Wendung erhalten hat. Vor Platon war *Eiron* ein stereotyper Charakter der griechischen Komödie: die durchtriebene Schlauheit, die sich unter der Maske der Harmlosigkeit eines Antagonisten verborgen hält. Vgl. zur „sokratischen Ironie" auch Egan (1998, S. 140-144).

dings sind spezifische Bürgertugenden, die den „geselligen" Umgang in wie auch immer gearteten Citoyenitäten betreffen, auch im Rahmen demokratischer Erziehung von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

b) Demokratische Erziehung als Einführung in den Preis der Freiheit

5. *Eingeschränkte Freiheit und Transformationsethos.* Demokratische Erziehung steht im Erwerb der Einsicht, daß sich Freiheit in ihrer Verwirklichung binden, festlegen, und das heißt immer: einschränken muß. Keine freie Entscheidung ist inhaltlich so offen zu gestalten, daß sie nicht auch eine Entscheidung gegen andere, möglicherweise ebenso berechtigte Alternativen darstellen würde. Die Realisation der Freiheit ruft neue Unfreiheit hervor und neue Motivation, gegen die konkrete Einschränkung zu handeln[316]. Demokratische Erziehung hat aber der Einsicht förderlich zu sein, daß es eine *Endform der Freiheit* oder eine *vollkommene Freiheit* nicht geben kann und der Ermöglichung der Freiheitspraxis willen auch nicht geben soll: Die ideelle Orientierung demokratischer Erziehung ist *anti-utopisch*, aber nicht im Sinne einer Verherrlichung des realpolitischen Status quo, sondern im Sinne eines *ateleologischen Transformationsethos*[317].
6. *Freiheit vs. Sicherheit.* Demokratische Erziehung versteht sich als Votum für die Förderung der Freiheitspraxis, welche als *Streit der Interpretationen* gedeutet werden kann, dessen Ermöglichung und Kultur die Distanzierung von absoluten Wahrheits- und Richtigkeitsansprüchen, d.h. die Einsicht in die eigene Perspektivengebundenheit bedingt. Der starke Wunsch nach Eindeutigkeit und Sicherheit (Vereindeutigung und Vereinheitlichung der Interaktionssymbolik), welcher in der Ambivalenz und Ambiguität pluraler Verhältnisse immer zu erwarten ist, stellt die größere Gefahr für die demokratische Lebensform dar als die mit der Praxis der Freiheit immer verbundenen Erfahrungen der „Beliebigkeit" und „nihilistischen Sinnlosigkeit", welche als *dauerhafte* Einstellungsmuster dem Wesen des Selbst widersprechen und – im Gegensatz zu fundamentalistischen Orientierungen bzw. Welt- und Selbstinterpretationen – empirisch unwahrscheinlich sind. Der durch die demokratische Lebensform gebotene Verzicht auf letzte Wahrheiten und die geforderte Akzeptanz der Relativität und Kontingenz allen Entscheidens in der Beratungs- und Fragegemeinschaft (sensu Fink) machen deutlich, daß sich Erziehung als *demokratische* letztlich nicht in Vorstellungen universalistischer Moralen einbetten läßt. Angesichts dieser defizitären Lage sind Skepsis und Ironie geeignetere Größen, um das Wesen der demokratischen Erziehung als Einübung der Sitte des kollektiven Erwägens und des Streits um die angemessene Interpretation zu verdeutlichen. Im Verzicht auf „Letztdeutungen", d.h. auf die Garantie, das gute Leben und die richtige Norm bestimmen zu können, bezeugen die Mitglieder der „demokratischen Gemeinschaft" den *Vorrang* der Deutungs*freiheit* vor der Interpretations*sicherheit*. Pädagogisch kommt es darauf an, dieses Verunsicherungsmoment altersgerecht zu stimulieren und kultivieren.
7. *Paradoxe Kampfgemeinschaft vs. einheitliche Wertgemeinschaft.* Demokratische Erziehung ist, wie erwähnt, keine Gemeinschaftserziehung oder Erziehung zur

316 Mit „Handeln" ist hier immer die „Praxis der Freiheit" im Sinne Arendts gemeint (vgl. 4.2.1.1)
317 Vgl. dazu Punkt 9.1.1

Gemeinschaft. Der demokratische Diskurs zielt weder als Wertklärungsverfahren noch als Konsensprozedur auf die homogene Wertgemeinschaft bzw. überhaupt Gemeinschaft. Die demokratische Lebensform verunsichert die Gemeinschaft vielmehr in ihrem Selbstverständnis und Zusammenhalt. Dies gibt ihr aber umgekehrt die Möglichkeit zur Transformation und Neuinterpretation. Doch soweit dieselben mit der Forderung nach „innerer Beteiligung" verbunden sind, können sie nicht den Anspruch erheben, „demokratisch" zu sein. Demokratische Erziehung führt in diese Dialektik ein, welche Gemeinschaftssinn nur dann als für sie konstitutiv erklärt, wenn sich die konkrete Gemeinschaft vom demosorientierten Handeln prinzipiell und radikal irritieren läßt. „Demokratische Gemeinschaften" können deshalb nur als Paradox beschrieben werden. Demokratische Erziehung führt in dieses Paradox ein: es geht ihr nicht primär um die Förderung des gegenseitigen Verstehens, nicht um tiefe Einsichten in das Selbst, nicht um edlere Einstellungen, verbesserte Kommunikation oder Argumentation und nicht um einen bestimmten ethischen Gesichtspunkt[318]. Es geht ihr um die Kultivierung – oder wenigstens Bejahung – von Praktiken, die das (junge) Subjekt gegenüber dem Diktat der Kommunität zumindest zeitweilig emanzipieren – besser: es geht ihr um die Praktiken, die das Subjekt situativ und immer nur *vorübergehend* konstituieren[319]. Im Sinne der Freiheitspraxis *benützt* die demokratische Lebensform die Gemeinschaft zu ihrer kurzweiligen Verwirklichung. Das Gemeinschaftliche muß von ihr immer wieder neu überwunden werden. Diese Dialektik entspricht einer ironischen Selbstverwirklichung[320]. Die demokratische Gemeinschaft ist als „paradoxe Kampfgemeinschaft" zu bezeichnen, weil es der Kampf ist, der sie zusammenhält.

c) Demokratische Erziehung und die Scham der Erziehenden

8. *Das Moment der Scham.* Die Inkompetenz und der Dilettantismus, der sich im Rahmen demokratischer Erziehung als einem Verhandlungsgeschehen, welches immer wieder Rückfälle in paternalistisches Erziehungshandeln bewirkt, unweigerlich offenbart, impliziert wie andere Versagensmomente menschlichen Tuns Reaktionen der Scham. Die schamvollen Augenblicke der Erziehung sind von besonderer Bedeutung, weil sie die doppelte Ermöglichungsbedingung der Freiheitspraxis geradezu illustrieren: das Fehlen von Souveräntität und den kontrafaktischen Glauben an dieselbe. Die schamvollen Momente des Aus-der-Rolle-Fallens verlangen nicht nur nach Neuinterpretation der Situation und des Selbst, sondern lassen den Wertmaßstab des Subjekts – z.B. der Erziehungsperson – erkennen und weisen diesen als wirklich aus. Als Zeichen der Irritiertheit erlaubt die Scham einen privilegierten affektiven Zugang zum Verständnis in die Unvollkommenheit der Welt und des Menschen, Einsichten in die Peinlichkeit und Skandalösität des menschlichen Dilettantismus ebenso wie in dessen Schönheit und Funktion als Quelle der Freiheit. Demokratische Erziehung kann und soll

318 Die Entwicklung dieser und ähnlicher Qualitäten, die im Rahmen einer Sozialerziehung erwünscht sein mögen, sind allenfalls als Nebenprodukte demokratischer Erziehung zu betrachten.
319 Vgl. dazu Punkt 1.2.4.2.
320 Vgl. dazu Punkt 5.3.2 und die Arbeiten von Christoph Menke (1993, 1996)

Scham natürlich nicht anstreben, aber sie kann dieses Moment auf eine bestimmte Weise deuten helfen (vgl. 9)

9. *Imperfektibilität vs. Höherentwicklung.* Demokratische Erziehung steht im Dienst einer Kultur der Imperfektibilität, die sich als ein Tradieren der Sitte des Fragens versteht, welche sich insofern selber genügt und nicht teleologisiert oder instrumentalisiert werden muß, als sie selber einen Wert bzw. eine Fassung des guten Lebens darstellt und sich dadurch von politischen, religiösen oder kulturellen Fundamentalisierungen abhebt. Dem traditionellen pädagogischen Leitgedanken der Vervollkommnung – mag er auch in psychologischen Begriffen der ontogenetischen Höherentwicklung, im sozio-moralischen Pathos der Weltverbesserung oder in einem ästhetisch-expressiven oder sittlich-religiösen Vokabular präsentiert sein – schuldet die demokratische Erziehung der Spätmoderne nichts. Die demokratische Lebensform hat mit einer allgemeinen Vervollkommnung des Menschen oder dessen Entwicklung auf ein bestimmtes moralisches, religiöses oder ästhetisches Ideal hin, nichts zu tun. Demokratische Lebensformen sind der *Möglichkeit,* daß sich ihre Mitglieder verändern können, verpflichtet, nicht der *Bewertung* konkreter Veränderungen, solange dieselben nicht die Transformationsmöglichkeiten der anderen negativ tangieren. Demokratische Erziehung hat sich der Tätigkeit des Fragens mehr als den Antworten zu widmen. Ihr Ziel ist es, daß die Kinder und Jugendlichen ein Gefühl dafür entwickeln, daß jede Antwort nur vorläufig sein kann und daß Fragen nur in einer unvollkommenen Welt möglich und nötig sind.

9. Demokratische Bildung

„Please, sit down, but don't make yourself at home."
Lisa Disch (1997, S. 132).

9.1 Bildung ohne Ziel?

Daß „das einmalige Individuum (Singularität) (...) in seiner Einzigartigkeit (Individualität) das Ganze, das Viele und Disparate in dem allen Gemeinsamen repräsentieren und in sich zu einer Geschlossenheit bringen [soll]" (Heim 1997, S. 70), ist ein prekärer bildungstheoretischer Gedanke geworden. Dies gilt auch für seine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch transformierte und bescheidenere Form, in der das realitätstauglich erscheinende Label der *Ich-Identität* benützt wird, die es dem Individuum erlauben soll, Konsistenz und Kontinuität zu bewahren, sich als Einheit und Ganzheit zu erfahren und überhaupt „mündig" zu sein. Unter spätmodernen Bedingungen und im Hinblick auf das Ethos demokratischer Lebensformen hat der damit implizierte Perfektibilitätsgedanke an Attraktivität und auch als sogenanntes *Regulativ* an Glaubwürdigkeit verloren. Scheinbar kann das legimatorische Potential eschatologischen und teleologischen Wissens und Glaubens für die Idee der Ganzheit und Einheit als Merkmale der (bzw. Annäherungen an) „Vollkommenheit" – auch in einem schwachen Sinne – nicht weiter ausgeschöpft werden. Ganzheit und Einheit sind allein als Produkt der *Einbildungskraft,* als *ästhetische* Größen noch bedeutsam. Dies betrifft sowohl die „Weltaneignung" als auch die „Selbstbemächtigung". „Die schönste Weltordnung ist wie ein aufs Geratewohl hingeschütteter Kehrichthaufen", sagte Heraklit (Fragment 124; Diel 1909, S. 47) und er konnte noch keine moderne, entzauberte und fragmentierte Welt gemeint haben. Die schöne Idee der Bildung (des Selbst) zur geschlossenen Ganzheit konnte unter dem Einfluß der romantischen Modernekritik zu Beginn einer Fortschritts- und Revolutionsmoderne noch gedacht werden. Zwei Jahrhunderte später, in welchen sich das Moderneprojekt in seinen dunkelsten und hellsten Seiten unmißverständlich als widersprüchliches Risikoprojekt offenbart hat, wirkt dieser Gedanke wie ästhetisierende „Kompetenznostalgie"[321]. Die moderne Entzauberung einer Welt des „Gesamtsinns" kann auch durch individuelle Wiederverzauberungsversuche des Lebens und Transzendenzkreationen nicht rückgängig gemacht werden, ohne daß sich moderne Identität in solchen Bemühungen verleugnen müßte oder sich zumindest in ein widersprüchliches, jedoch kaum dialektisch zu nennendes Selbstmißverständnis verwickelte. Doch die Ganzheit- und Einheitssehnsucht ist außerhalb von bildungstheoretischen Diskursen und Modepsychologien wohl nicht mehr sehr verbreitet; der moderne Freiheitsgewinn wiegt – wenigstens für wesentliche Lebensbereiche – den Preis für die in liberalen Gesellschaften unausweichlichen *Entbettungserfahrungen* auf. Der Preis für individuelle Freiheit ist der Verlust der (Selbst- und Welt-) Deutungssicherheit (in religiöser, kultureller, politischer und sozialer Hinsicht). Die Mitglieder einer säkularisierten – d.h. transzendenzverlustigen – Spätmoderne gehen –

[321] Vgl. zum Begriff der Kompetenznostalgie Marquard (1981, S. 31).

wenn es denn sein muß – auch ohne Gott oder Zuversicht auf religiöses Heil in den Tod. Sie erklären sich weiter nur begrenzt damit einverstanden, daß ihre Kinder auf Kosten eines individuell gewählten und sich am eigenen Guten orientierten Lebens für die bestehende oder aber eine zukünftige, „bessere" Gesellschaft erzogen werden sollen, oder daß sie ihre Bildung unter dem Primat eines ökonomischen, technologischen oder ökologischen Denkens (oder sonst einer aufoktroyierten Rationalität) zu interpretieren und bewerten hätten. Die Möglichkeit, das Leben des einzelnen an ein von außen vorgegebenes Ziel zu binden, d.h. die Überzeugungskraft teleologischer Legitimationen, schwindet in dem Maße, in welchem sich die Zukunft „öffnet"[322].
Spätmoderne Bildungstheorie kann – mit einer offenen Zukunft vor sich – schließlich kein anderes Bildungsziel mehr glaubhaft machen, als daß es Menschen möglich sein soll, Initiativen zur *Selbstveränderung* zu ergreifen. Bildungstheorie hätte zeitgenössisch mehr plausible Gründe, *dys*teleologisch als teleologisch zu argumentieren, aber sie tut gut daran, sich zunächst *a*teleologisch zu versuchen, sich also in *teleologischer Enthaltsamkeit* zu üben. Damit kommt sie dem widersprüchlichen Wesen der demokratischen Lebensform nicht nur entgegen, sondern formuliert in einem gewissen Sinn sogar deren Voraussetzung. Demokratie als „höchst voraussetzungsreiche, evolutionär unwahrscheinliche, aber reale politische Errungenschaft" (Luhmann 1986, S. 215f.) besitzt eben keine Existenznotwendigkeit, ihr Wesen ist – besonders als Lebensform – von großer Fragilität. Mit dem Eigenschaftswort „demokratisch" könnten Bildungsprozesse bezeichnet werden, die es dem Individuum ermöglichen, das fragile Wesen der demokratischen Lebensform zu erkennen und sich darin einzufinden. Dies sei zunächst am „Ethos der Transformation" (9.1.1) und an der „Pflege der Selbstirritation" (9.1.2) erläutert.

9.1.1 Das Ethos der Transformation

Bildungsprozesse sind Transformationsprozesse mit *unbekanntem Verlauf*, keine Vervollkommnungsprozesse. Diese im letzten Kapitel schon erwähnte Behauptung, die stark an die Foucaultsche Sicht des Selbst anlehnt, welche u.a. mit Schmid (1992, 1998) und seiner Frage nach einer „neuen Lebenskunst" hervorgehoben worden ist (vgl. 6.2), widerstrebt nicht nur teleologischer Bildungstheorie, sondern auch der Höherentwicklungsidee, die für das pädagogische Selbstverständnis und den psychologischen Diskurs von Bedeutung ist (vgl. Exkurs II). Daß sich die Zunahme *von bereichsspezifischen Kompetenzen* empirisch valide beschreiben läßt, ist m.E. sowohl für bestimmte kognitive Kompetenzen – wie z.B. die Entwicklung moralischer Argumentationsmuster in dilemmatischen Wertfragen, die Entwicklung der zunehmend differenzierten Versprachlichung emotionalen Verstehens oder des räumliches Vorstellungsvermögen – als auch etwa für Kompetenzen der Körperbeherrschung einerseits evident. Andererseits entsprechen diese oder andere bereichsspezifische, entwicklungstheoretisch beschreibbaren Kompetenzen auch in der Addition ihrer höchsten „Phasen", „Etappen" oder „Stufen" keineswegs dem „alten Kern" des Bildungsgedankens. Zumindest ist die Idee, daß die Zunahme dieser und anderer Kompetenzen zu („größerer") Vollkommenheit, („größerer") Ganzheit oder vermehrten Möglichkeiten führen würden, sich als Einheit zu erfahren, *nicht besser* begründet oder gar empirisch belegbar als ihr Gegenteil, daß nämlich die Wahrscheinlichkeit der Erfahrungen von Einheitlichkeit und Ganzheit, Kontinuität und Konsistenz mit der Zunahme von einschlägigen Kompetenzen *geringer* wird. Die spätmoderne Lebenserfahrung scheint eher anzudeuten, daß *beide* Sichtweisen weder willkürlich noch unplausibel sind: mit der Zunahme von – vor allem kognitiv verstandenen – Kompetenzen werden sowohl die Möglichkeiten größer, Ganzheit und Einheit *bewußt* zu erfahren, zu produzieren und/oder wenigstens zu wünschen als auch die Einsichten in die Fragmentiertheit und Uneinheitlichkeit des Lebens, ohne welche sich der Sinn für Ganzheit ja überhaupt nicht herausbilden könnte.
Wenn diese subjektivistisch und konstruktivistisch geprägte Sicht der doppeldeutigen Entwicklung des Selbst- und Welterfahrens plausibel ist, dann erscheint es auch nicht unangemessen, davon abzusehen, daß Bildungsprozesse unbedingt als Vereinheitlichungs- und Verganzheitlichungsprozesse zu verstehen seien, die sich darüber hinaus noch an einem bestimmten Telos orientieren würden. Solche Festlegungen sind u.a. deswegen nicht wünschenswert, weil gegenteilig bzw. davon abweichend verlaufende Bildungsprozesse damit letztlich als „verwirrt", „falsch" oder „uneigentlich" qualifiziert werden müssen. Denn man kann nicht ernsthaft behaupten, Bildung laufe auf eine zunehmend geschlossene Gestalt hinaus, die der Vollkommenheit zu einem späteren Zeitpunkt zumindest näher ist als zu einem früheren Zeitpunkt, und gleichzeitig finden, ob Bildung zunehmende Vollkommenheit oder wenigstens zunehmende Einheit und Ganzheit impliziere bzw. überhaupt auf ein Ziel hinauslaufe, sei unklar.
Hier soll nicht argumentiert werden, daß es überhaupt nicht möglich sei, plausible, legitime und wünschenswerte Bildungsziele zu formulieren oder daß solche Bemühungen belanglos seien, sondern daß der Bildungsgedanken auch dann für wertvoll gehalten werden kann, wenn versucht wird, *ohne* die Angabe eines Zieles oder der Beschreibung von („traditionellen") Zielcharakteristiken (Einheit, Ganzheit, höhere Moralität, Ich-Identität, autonomes Subjekt etc.) auszukommen. Weiter unter soll gezeigt sein, daß eher die Annahme plausibel scheint, wonach eine entsprechende *Enthaltsamkeit* für den demokratischen Lebenszusammenhang sogar geboten ist. Zunächst sei der Bildung als Transformationsprozeß selbst ein Eigenwert zugesprochen (9.1.1.1) und versucht, die damit verbundenen Vorwürfe der Beliebigkeit, Gleichgültigkeit und Leichtfertigkeit – wo dies möglich ist – abzufangen (9.1.1.2).

9.1.1.1 Die ewige Baustelle

Der folgende Gedanke ist weder neu noch besonders originell, doch die bildungstheoretischen Konsequenzen, die daraus gezogen werden können, sind strittiger als gemeinhin vermutet wird. Die Metapher der ewigen Baustelle soll allgemein – und mit Verweisen auf weitere Metaphern – besagen, daß Menschen an einem *Werk* tätig sind, ohne dieses je abschließen zu können. Sowohl die *Tätigkeit* als auch das Werk können für „Bildung" stehen: die Tätigkeit für den Prozeß und das Werk gewissermaßen für das „Produkt" (vgl. 1.1.1). Folgende Fragen zur Beziehung zwischen Tätigkeit und Werk könnten interessieren: Ist es für die Tätigkeit *unabdingbar*, daß sich das tätige Subjekt einen Endzustand des Werks vorstellt? Ist dies *wünschenswert*? Oder ist es weder notwendig noch wirklich wünschenswert? Diese Fragen betreffen im Grunde

[322] Eine „offene Zukunft" ist keine Zukunft der unbegrenzten Möglichkeiten, sondern eine *unbekannte* und *kontingente* Zukunft. Sie scheint nur auf intransparente Weise mit den Sehnsüchten und Wünschen der Menschen der Gegenwart verbunden zu sein (vgl. Beck 1986; Touraine 1997).

die *Souveränität* des Bildungssubjekts, u.a. ob dieses „wissen" muß, was es tut, um als ein solches gelten zu können. Wie auch immer diese oder ähnliche Fragen beantwortet werden könnten, auffallend bleibt ihre *Sterilität*. Diese drückt sich in den impliziten Annahmen aus, wonach sich (1) Prozeß und Produkt klar trennen, wonach sich (2a) sowohl der Prozeß als auch das Produkt eindeutig beschreiben und (2b) aufeinander beziehen ließen und wonach (3) sowohl vom Prozeß als auch vom Produkt nur im Singular gesprochen werden könnte. Es gäbe schwerwiegende Gründe anzufügen, warum diese Annahmen problematisch sind. Für unseren Zusammenhang genügt der Hinweis, daß sie allesamt problematisch sind, weil sie mit einer hier zentral erscheinenden Größe nicht rechnen, ohne welche der Bildungsgedanke sich vom „bloßen" Entwicklungsgedanken nicht abheben könnte: mit der Freiheit des Menschen.

In Abschnitt 7.2.2.1 wurde erläutert, inwiefern Bildungsprozesse als nicht-souveräne Transformationsprozesse eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und damit als Ausdruck menschlicher Freiheit verstanden werden können (vgl. schon 1.3.2). In Anlehnung an Dewey könnte man Bildungsprozesse als „Experimente" bezeichnen. Experimente, deren Ausgang von vornherein feststünden, würden ihren Namen natürlich kaum mehr verdienen. So wie es hypothesengebundene Experimente gibt und solche, die scheinbar ohne Überprüfungsintention aufs Geratewohl unternommen werden, und so wie aus manchen Experimenten Einsichten in Sachlagen entnommen werden können, über die man mehr Wissen erhalten wollte, ebenso wie manchmal völlig unerwartete Einsichten möglich werden, deren Bedeutung jene mit dem Experiment ursprünglich beabsichtigten sogar übertreffen mögen, und wie es umgekehrt auch oft der Fall ist, daß aus Experimenten überhaupt nichts gelernt wird oder gelernt werden kann, nicht einmal Einsichten in die Umstände, warum dies so ist, genau so also wie man nicht ableugnen kann, daß es sich bei all diesen und anderen Fällen um Experimente bzw. Experimentieren handelt, gilt es analog zuzugestehen, daß *weder* ein *allgemeines Bildungsziel* (auf welches alle Bildungsprozesse hinauslaufen) *noch allgemeine Charakteristiken* der damit verbundenen Veränderungs-, d.h. Lernprozesse angegeben werden können. So wie die funktionalistische Behauptung, Experimente dienten der Erkenntniszunahme, letztlich nicht überzeugen kann bzw. nur eine unter anderen möglichen Interpretationen ist, die das vielfältige Wesen des Experimentierens nicht einheitlich erhellen können, kann das Postulat, wonach Bildung eine Funktion *zunehmender* Selbst- und Weltaneignung sei, nicht befriedigen.

Nun kann man allerdings kaum behaupten, daß die meisten Experimente oder ein Großteil unter ihnen ganz ohne Zielintention durchgeführt würden. Das rührt daher, daß „Experimentatoren" und „Experimentatorinnen" keine gleichgültigen und gesellschaftlich losgelösten Atome sind, die sich beliebigen Aktivitäten hingeben, sondern raumzeitkultürlich „eingebettete" Selbste, deren Tätigkeiten vorzüglich in bezug auf die sozialen Verhältnisse – zumindest in einem minimalen Masse – „Sinn" machen. Demgegenüber kann aber auch kaum ernsthaft behauptet werden, alle Individuen hätten letztlich das gleiche Anliegen im Kopf oder im Herzen (oder sollten es haben) oder würden, indem sie experimentieren, die gleichen Entwicklungsschritte oder Phasen durchlaufen, welche in ihrer Qualität problemlos als zunehmend ganzheitlich, inklusiv, reversibel, souverän, authentisch, universell etc. beschrieben werden könnten. Man wird höchstens sagen können, daß die Kompetenz, mit zunehmender Komplexität umzugehen, in bestimmten Bereichen größer wird, was wiederum nicht bedeutet, daß nicht damit gleichzeitig in anderen Bereichen Kompetenzverluste und Dedifferenzierungen möglich und vielleicht sogar nötig sind (vgl. Egan 1998). Damit soll in Analogie für Bildung gesagt werden: Die Annahme, daß es zentrale Kennzeichnungen geben *müsse*, die allen Bildungsprozessen eigen sind, ist, wiewohl sie stark verhafteten Denkgewohnheiten entspricht, erstens voraussetzungsreicher und zweitens unplausibler als ihr Gegenteil. Plausibler ist die bescheidenere Annahme, wonach Bildungsprozessen *kein* gemeinsames Telos zugeschrieben werden kann: manche Prozesse mögen in zunehmende Autonomie, Kompetenz, Souveränität oder sogar Glück (oder was jeweils dafür gehalten werden kann) führen, andere in zunehmende Abhängigkeiten, Inkompetenzen, das Gefühl von Nicht-Souveränität und ins Unglück (wie auch dies falschen „Desillusionierungen" entsprechen kann). Es gibt keinen zwingenden Grund, Bildungsprozesse sozusagen nur „optimistisch" oder „positiv" zu betrachten – es sei denn, Bildungstheorien seien immer als Bildungs*wunsch*- oder Bildungs*sehnsucht*theorien zu verfassen.

Nun wird man einwenden mögen, daß Bildung, die in zunehmende Abhängigkeit, Inkompetenz und vielleicht ins Unglück führen würde, eben gar keine Bildung, oder aber falsche oder mangelhafte Bildung sei. Mit solchen durch die Zuversichtsillusion bestärkten Einwände handelt man sich aber den Nachteil ein, angeben zu müssen, worin denn „wahre", „richtige", „wirkliche" bzw. „vollständige" Bildung bestehen würde (und woraus dies zu schließen sei). Bei der Angabe dieser Informationen hat es aber bisher entweder an der nötigen Plausibilität gemangelt oder die Uneingeweihten (die Exoteriker) haben die Bildungstheorien (der Esoteriker) bisher nicht verstanden. In Anlehnung an den Essay von Rorty, *Der Vorrang der Demokratie vor dem Philosophischen* (1988b), könnte gesagt werden, daß es in demokratischen Verhältnissen Sitte ist, in entsprechenden Situationen *antielitistisch* für die erste Option zu votieren, weil die Erfahrung zeigt, daß es immer schwierig ist, „sich von einer Weltversion bezaubern zu lassen und sich zu allen anderen tolerant zu verhalten" (S. 110). Mit „tolerant" sei hier natürlich nicht gemeint, daß *jede* Sicht als *gleichwertig* akzeptiert werden müßte oder *keine* Sicht verurteilt werden dürfte, sondern vielmehr auf pragmatisch gebotene Vorsicht und Umsicht verwiesen, die sich einstellen sollte, wenn man merkt, daß der andere eine Meinung, die man selber für absurd oder verrückt hält, mit Ernsthaftigkeit und Aufrichtigkeit vertritt[323].

Das Schlagwort einer „Bildung ohne Ziel" bedeutet, daß Bildungstheorie auf teleologisches Denken mehr oder weniger radikal verzichten kann. Äußerste Radikalität wäre sinnlos, wenn sie bedeuten sollte, daß Bildung ohne Ziel auskommen *müsse*. Eine gemäßigtere Radikalität könnte bedeuten, daß die „*Vollkommenheitsträume*" (Rorty a.a.O., S. 109) – die zu träumen völlig legitim ist – ohne normative Aufdringlichkeit bleiben müssen: Niemand soll den Traum eines anderen mitträumen müssen, wenn er dies nicht will. Zwar mögen einmal übernommene Ideale die Person zur Treue und bestimmten Deutungen „verpflichten", aber zur Übernahme von Idealen ist – zumindest in demokratischen Verhältnissen – niemand zu verpflichten. In dieser *normativen* Hinsicht ist eine sich ateleologisch versuchende Bildungstheorie überzeugender; in *deskriptiv-konzeptioneller* Hinsicht ist diese Argumentation problematisch, weil sich mit genügender Abstraktionsdistanz immer behaupten läßt, daß eine Entwicklung einer bestimmbaren Linie entlang und auf ein bestimmbares Ziel hinaus folge oder daß ein

[323] Die Gleichwertigkeit widerstreitender Positionen ist vielmehr eine gebotene Ausgangshypothese einer (hier bildungsdiskurstheoretisch verstandenen) „Politik der Anerkennung" (vgl. 5.1.2.2).

„übergreifender Werthorizont" (Honneth 1994, S. 284) nötig sei. So lassen sich denn alle kognitiven Desäquilibrationen, um hier einen Piajetschen Begriff untypisch zu gebrauchen, als „Fortschritt" interpretieren, und alle Verunsicherungen und Souveränitätsverluste als notwendige „Durchgangsstadien", „Krisen", „Transformationsphasen" auf dem Weg zum „Höheren" und „Tiefsinnigeren", zum „Vollkommenen" und „Widerspruchslosen". Jede solche Beschreibung ist aber an eine bestimmte Terminologie mit Differenzkategorien gebunden, die zu übernehmen niemand verpflichtet ist, weil sich Entwicklungen nicht nur immer auch je anders beschreiben, sondern auch anders bewerten lassen. Die Idee, das man verpflichtet sei bzw. argumentativ genötigt werde, Entwicklung in einem Vokabular zu beschreiben, das typischerweise mit modernen Aufklärungshoffnungen in Verbindung gebracht wird (zunehmende Autonomie, Emanzipation, Souveränität, Diskursfähigkeit, Kritikfähigkeit), ist nicht einmal dann berechtigt, wenn man diese Aufklärungshoffnungen durchaus anerkennt und teilt. Die Erben der Aufklärung können Entwicklung auch im Hinblick auf Güter oder Hypergüter beschreiben, die von Aufklärungssemantiken im engeren Sinn abweichen und zum Beispiel dem romantischen Ideal der Authentizität verpflichtet sind, welches, wie erwähnt, eine gleichursprüngliche Version subjektiver Freiheit darstellt wie das Autonomieideal (vgl. 5.3). Dies trifft auch für Güter zu wie das „gewöhnliche Leben", die Beziehung zur Natur, die Bindung zu Gott, transzendentes Seinserleben und/oder die Selbstauflösung, die Körper-Geist-Einheit, die stoische Vergleichgültigung, die Askese, die Expressivität, die politische Partizipation etc. Mit solchen oder anderen Orientierungspunkten kommt man offensichtlich zu je anderen Beschreibungen von Bildungsprozessen, die einander teilweise völlig widersprechen, teilweise unabhängig voneinander Geltung erlangen oder sich mitunter auch ergänzen. Es ist nicht nur aussichtslos, für Bildungsprozesse allgemein angeben zu wollen, welche Terminologie an sich die wahre, beste, oder geeignetste ist, sondern es ist auch nicht sicher, ob mit einer Terminologie nicht adäquater beschrieben werden kann, was eine andere für einen bestimmten Bereich – z.B. das Gerechtigkeitsverständnis – zu beschreiben intendiert.

Das Bemühen nach Eindeutigkeit erscheint aber auch nur dann geboten, wenn Bildung und Bildungstheorie *platonisch* gedacht werden, d.h. im Hinblick auf eine objektive, vorgegebene Weltordnung. Dann wäre sie aber nicht nur unmodern, sondern hätte auch in bezug auf die demokratische Lebensform kaum Bedeutung. Demokratisch bedeutsam ist Bildungstheorie, wenn sie auf solche Ansprüche zu verzichten versucht. Aus diesem Grund hat sich der *demokratisch* relevante Bildungsgedanken auf die *Imperfektibilität* und die *Ateleologie* der Bildung zu konzentrieren, während das *persönliche* Bildungsstreben einer jeden und eines jeden dorthin streben möge, wohin es nur will: zu Gott, in die Natur, ins Glück, ins Nichts oder auch nur in die Lustbefriedigung. Über diese Dinge kann – wenn überhaupt – nur das Individuum selbst befinden. Der Gedanke der *Selbst*bildung, auf den in der pädagogischen Tradition zu Recht gepocht wird, weil er das moderne Selbstverständnis des Menschen würdigt und zelebriert, wird regelmäßig entwertet und verkommt zur Farce, wenn er schließlich – auch unter den edlen Vorzeichen moralischer Progressivität – wieder „domestiziert" wird. Der Begriff der Selbstbildung ist Etikettenschwindel, wenn allgemeine Theorie angeben will, an welchem Zielzustand sich das Selbst zu orientieren habe. Wie die ältere Generation der jüngeren nicht vorschreiben kann, worin diese die wahre Selbstbestimmung zu sehen habe (vgl. 2.3.2.3), kann Bildung – schon gar nicht als Selbstbildung – nicht als auf ein bestimmtes Telos verpflichtet gelten. Der Verzicht auf die Angabe eines

allgemeinen Bildungszieles bezeugt die Größe und Fragilität des modernen Projekts. Dieses impliziert paradoxerweise sogar, daß niemand verpflichtet werden soll, *modern* zu denken.

Nun kann Moderne nicht allein als „Aufklärung" gedacht werden. Aufklärung entspricht, wie schon erwähnt, eher einer Disposition, einer Geisteshaltung, als einer Epoche. Die Geschichte der Menschheit hat auch vormodern immer wieder „Aufklärungen" erlebt. Auch Selbstaufklärung ist kein spezifisches Charakteristikum der Moderne (vgl. 6.2), wiewohl dies gerne als Gemeinplatz präsentiert wird. So schreibt z.B. Treusch-Dieter: „Modern sein heißt, sich selbst zum Objekt einer komplexen und schwierigen Ausarbeitung zu machen". Und: „Das mündige Subjekt will von sich selbst, soweit es unmündiges Objekt ist, alles wissen, während es ihm umgekehrt sagt, was es wissen soll" (zit. nach Bruder 1993, S. 109). Doch dieser Wille zum Wissen gehört seit der griechischen Antike zu einem immer wieder in Vorschein tretenden Charakterzug der abendländischen Kultur (was aber nicht bedeutet, daß er modern allumfassend geworden wäre oder nicht auch wieder an Bedeutung verlieren könnte). So ist spätmoderne „Selbstbildung" denn auch weniger als die aufklärerische Suche nach dem Wissen über die menschliche Natur und/oder das wahre Selbst zu begreifen als vielmehr der Versuch, aus dem Leben ein „Werk" zu machen (vgl. 6.2.2). Das tönt zwar pathetischer als es konkret sein kann und ist dennoch immer mit *Selbstbefragungen* verbunden. Diese eröffnen in der säkularisierten Situation jedoch eher Einsichten in die Selbstfraglichkeit des Selbst (vgl. Weischedel 1977, S. 199). Der Selbstinterpretationsstreit ermöglicht unangenehme Einblicke in die *Fiktion der Autonomie* (Bruder 1993) und die *Fiktion der Identität* (Mollenhauer 1983, S. 158). Dennoch hat die spätmoderne Skeptikerin keine andere Wahl als die Selbstbefragung zu einem zentralen Kriterium ihres Entscheidens und Wählens zu machen. Da sich die Instanz des Selbst als fraglich erweist, „muß der Skeptiker ständig die Frage nach dem Selbst und nach den in diesem eingeschlossenen Verbindlichkeiten stellen und von daher sich die Anweisung dafür geben lassen, was selbstverantwortliches Tun ist" (Weischedel 1977, S. 199). Freilich werden diese „eingeschlossenen Verbindlichkeiten", von denen Weischedel mit seltsamer Sicherheit spricht, diese impliziten und affektiven Bindungen an nur mehr oder weniger reflektierte Güter und Hypergüter, durch das Befragtwerden selber fraglich – sie bilden ja gerade die „Substanz" des Selbst (vgl. 5.2.2). Wie unter Punkt 8.4.2 erläutert, kommt es in demokratischen Lebensformen deshalb darauf an, daß diese Fraglichkeit *erstens* ausgehalten und *zweitens* sogar kultiviert und tradiert wird. In diesem Sinne – und um hier dem Verdacht des heimlichen Telos gegen die eigene Absicht noch entgegenzukommen – könnte zwar versuchsweise behauptet werden, daß das Ziel demokratischer Bildung darin zu sehen sei, diesen Streit über das Telos der Bildung bzw. über die „wahre" Bildung fortzuführen. Das Ziel der Bildung läge dann gewissermaßen darin, ihre eigene Ziellosigkeit aufrechtzuerhalten oder zu fördern. Nun entspräche diese Vorstellung entweder einem zirkulären Paradox oder einem Bildungsgedanken zweiter Stufe, der Bildung mit Meta-Bildung verwechseln würde. Beide Varianten erscheinen wenig überzeugend und widersprechen dem Wunsch und Wesen des moralischen Selbst.

Für die Idee demokratischer Bildung reicht es aus, den alten Gedanken der *Unabschließbarkeit* des Bildungsprozesses aufzugreifen und sowohl das demokratische Gemeinwesen als auch das Selbst in der Folge als „*konstitutiv unvollständige*" Wesenheiten (vgl. Vogl 1994, S. 11) zu betrachten. Unvollständige Selbste, die sich selbst

dann weiterentwickeln, wenn sie es nicht wollen, niemals aber „vollständig" werden, können auch untereinander kein „vollständiges" Gemeinwesen bilden. Aber sie können die eigene Unvollständigkeit und die Unvollständigkeit und Unvollkommenheit der anderen und der Gemeinschaft *erkennen* und *thematisieren*. Demokratisch relevant ist Bildung in bezug auf die *subjektive* Stellungnahme zu diesem „Faktum". Einmal unterstellt, daß das spätmoderne Individuum nicht damit rechnet, das Stadium der Vollkommenheit zu erreichen oder ihm auch nur nahezukommen, ist deshalb zu fragen, wodurch es zur *gewollten* Selbsttransformation motiviert wird und wie es die im Hinblick auf das Vollkommenheitsideal offensichtlich aussichtslosen Bemühungen aushalten kann. Antworten auf beide Fragen können schnell zu weit gesucht werden. Zunächst tut man vielleicht gut daran, die Idee aufzugeben, wonach Menschen in der Regel näher wüßten, *warum* sie sich verändern wollen, denn auch die *Orientierung an raumzeitkulturspezifischen Gütern* ist von der „alltäglichen Gedankenlosigkeit" geprägt, von welcher Fink so gerne, aber durchaus ohne pejorativen Unterton, spricht (z.B. 1959, S. 2). Nicht nur bei den „wesentlichsten Begriffen", sondern auch für lebenszentrale Ideale, „denken wir uns nichts mehr" (ebd.). Man kann die angesprochene Gedankenlosigkeit und Selbstverständlichkeit auch „*Gewohnheiten*" nennen, d.h. Formen des Denkens[324], Empfindens, Handelns und Wünschens, welche mit dem „Hammer der unablässigen Repetition" geschmiedet werden (vgl. Schmied 1998, S. 326) und den Menschen beruhigen und ihm Sicherheit geben, v. a. da sie ihn von Wahlen *entlasten* (ebd.). Es ist schon ein Glück, wenn Menschen wissen, was sie wollen, oder sogar noch wollen, was sie brauchen (vgl. Hirschmann 1988, Ignatieff 1984); man kann aber kaum erwarten, daß sie darüber hinaus auch noch wissen, *warum* sie etwas wollen. Menschen wissen aber immer wieder, *daß* sie etwas *anderes* wollen, d.h. sie suchen der Macht der Gewohnheit auch immer wieder zu entrinnen, weil diese eben nicht nur eine „gelassene Lebensführung" ermöglicht, sondern „immer auch eine Abstumpfung mit sich [bringt], so daß es schwer wird, Anderes als das Gewohnte und anders als gewohnt wahrzunehmen, zu denken und zu fühlen; mechanische Abläufe führen zu einem Leerlauf des Lebens" (Schmid a.a.O., S. 330). Die Selbsttransformation ohne bekanntes Ziel ist mit anderen Worten dann aushaltbar, wenn die *Stagnation* des Selbst zum Problem geworden ist. Das sich im Leerlauf selbst aushöhlende Selbst, das erstarrte oder zum Stillstand gekommene Selbst *leidet* an der sinnlos gewordenen Repetition, genau gleich wie Schülerinnen und Schüler in der Öde des Repetitionsunterrichts mitunter unter der Langeweile zu leiden beginnen (vgl. Thiemann 1984). Das an seiner Stagnation leidende Selbst ist vom vorausgehenden Sinn der Gemeinschaft, der Gewohnheit, kurzum, vom „Sinn" des Lebens entkoppelt, wird quasi mitten in den Bezügen des Alltags entbettet, isoliert, und ist, um hier metaphorisch zu übertreiben, in schlimmen Fällen mit Rilkes Panther zu vergleichen, der hinter den Stäben seines Käfigs keine Welt mehr sieht. Hier wird Transformation selbst zum „Ziel" der Bildung[325].

[324] Die Denkgewohnheit kommt der Gedankenlosigkeit mitunter zumindest nahe.

[325] Es gibt auch „Sinn" zu finden und zu kreieren ohne die Idee der Perfektibilität; zum Beispiel gibt es das „Glück" des Sisyphus, auf welches Camus hinweist: wenn der Felsbrocken wieder den Berg runterrollt, ist Sisyphus zwar wieder um eine Illusion ärmer, aber seiner Freiheit wiederum näher. Konstitutiv unvollständig zu sein bedeutet, für Experimente immer wieder offen bleiben zu müssen, sich Neues zur Gewohnheit zu machen, um sich wieder davon zu befreien (*Entwöhnung*), sein Leben immer wieder neu einzurichten, um die etablierte und schon abgenützte Einrichtung wieder zu hinterfragen. Die Einsicht in die konstitutive Unvollständigkeit des Selbst und

9.1.1.2 Beliebigkeit? Oberflächlichkeit? Leichtfertigkeit?

Gibt sich eine ateleologisch argumentierende Bildungstheorie, die sich bloß einem Ethos der Transformation verschreiben möchte, nicht der Beliebigkeit hin? Verfehlt sie nicht gerade die moralisch-ethische Relevanz der Bildung? Zielt sie nicht an ihrer tieferen Bedeutung vorbei? Gibt sie sich nicht aus Leichtfertigkeit dem Machtspiel der Diskurse frei und läßt sich für alles und nichts instrumentalisieren? Solche und ähnliche Einwände müssen erhoben werden, wenn Bildung nicht in bezug auf ein höchstes Gut gedacht wird. Doch diese Einwände erscheinen mitunter selbst als sedimentierte Denk- und Diskursgewohnheiten, etwa wenn aus der Position eines moralischen Universalismus argumentiert wird, die sich ihre Selbstgewißheit nachmetaphysisch kaum selber noch erklären kann. Freilich kann der beliebte Beliebigkeitsvorwurf auch im gedankenlosen Gebrauch auf seine Wirkung rechnen. Dies ändert nichts daran, daß er letztlich nur dann wirklich durchschlagend wäre, (a) wenn das Selbst einen beliebigen Lebens-, Denk- und Urteilsstil dauerhaft pflegen könnte und (b) wenn ein solcher besonders durch die Ablehnung von Moralen mit universellen Geltungsansprüchen stimuliert oder unterstützt würde. Denn der Beliebigkeitsvorwurf, welcher immer moralisch konnotiert ist, muß mehr meinen als die kritische Betrachtung der raumzeitkultürlichen Kontingenz moralischer Ansichten, welche sich ja kaum ernsthaft abstreiten läßt: er muß eine *prinzipielle Gleichgültigkeit* gegen die moralische Form und Qualität konkreten menschlichen Entscheidens meinen, also einen *prinzipiellen Amoralismus* und nicht etwa bloß moralischen Ego- oder Ethnozentrismus, oder die „höhere Amoralität" der stoischen Tradition (vgl. Geier 1997) bzw. fernöstlicher Religionen (vgl. Allan 1997). Spätestens unter diesen einschränkenden Bedingungen wird ersichtlich, daß ein *beliebiges* Selbst eine höchst unwahrscheinliche Entwicklung ist und sich im Grunde nur als eine *pathologische* Störung, als Selbstverlust bzw. radikale Identitätsdiffusion denken läßt. Wird aber die hier vertretene Ansicht akzeptiert, daß das Selbst eine moralische Kategorie mit „projekthaftem" Charakter sei (vgl. 5.2.2 & 6.1.1.3), dann ist der Beliebigkeitsvorwurf fehl am Platz. Stark egoistischen Selbsten bzw. partikularistisch argumentierenden Personen mögen wir häufig begegnen, beliebigen Selbsten aber kann man im Grunde gar nicht „begegnen", weil sie eher ein Fehlen von Stellungnahmen ausdrücken, die das Selbst konstituieren. Hinzu kommt, daß sich ein raumzeitkultürlich gebundenes Selbst – welches nicht „radikal situiert" sein muß (vgl. Sandel 1982) – seine moralisch konnotierte bzw. nur moralisch-ethisch verbalisierbare Gebundenheit nicht deshalb aufgibt, weil es mit der Idee konfrontiert wird und dieselbe sogar als überzeugend übernimmt, daß universelle Moralen letztlich eine raumzeitkultürlich gebundene Fiktion seien. Es sieht sich dann eher veranlaßt, seine Situiertheit anderes zu artikulieren, nämlich mit einem Vokabular, daß nicht auf Abgeschlossenheit pocht, sondern jene Ironie zu erkennen gibt, wonach sich die Person bewußt ist, daß sich alles auch anders als vermutet verhalten könnte. Kurz: Ein Individuum kann nicht gleichzeitig ein Selbst und beliebig sein; Willkürlichkeit ist keine Existenzweise.

des Gemeinwesens ermöglicht es, die Notwendigkeit von Gewohnheiten als *relativ* und nicht als absolut zu sehen (vgl. Schmid a.a.O., S. 331).

Oder anders formuliert: beliebig kann nur ein *abwesendes* Selbst sein[326]. Als dauerhafte Disposition oder Position ist dies wenig wahrscheinlich, weil ein Selbst zu sein bedeutet, „starke Wertungen" vorzunehmen: „beliebig" könnte nur das zwischen Blätterteigstückchen und Eclair abwägende Selbst sein, um es nochmals in Anlehnung an Taylor (1996) zu sagen (vgl. 5.2.2.1), d.h. das ausschließlich *schwach wertende* „Subjekt"[327]. Soll der Beliebigkeitsvorwurf jedoch allein auf ethischen Relativismus abzielen, dann bezieht er sich auf etwas anderes, nämlich auf eine akademisch legitime Differenz. Der moralisierende Unterton wäre dann aber von vornherein deplaziert und die Gleichsetzung von „relativ" mit „beliebig" nicht zu rechtfertigen.
Im Hinblick auf demokratische Bildung könnte die Behauptung allerdings gewagt werden, daß eine gewisse „philosophische Oberflächlichkeit und Leichtfertigkeit" geboten sei, welche die Welt weiter „entzaubert" (Rorty 1988b, S. 108). Dies bedarf einer Erläuterung: Das sich seiner Identität und Moralität nicht gewisse Selbst, d.h. das *besorgte* Selbst, das sich der Nichtabschließbarkeit seiner Bildung gewahr wird, muß sich selber und die anderen als Experiment begreifen. Darin liegt ein spezifisch ethisches Anliegen begründet: dem ethischen Subjekt als einem Subjekt der *Erfahrung*, welches sich mit Hilfe von Selbstpraktiken bildet und so zum Subjekt möglicher *Veränderung* wird, geht es um die Möglichkeit einer *offenen* (d.h. nicht abschließbaren) Geschichte. Es geht mit anderen Worten um die *Freiheit* es Menschen, nicht um seine „wahre" Natur, die vorausgesetzt und wiedererlangt werden soll (vgl. Foucault 1996; Schmid 1992). Die konkrete Freiheit aber zeigt sich, wie erwähnt, am und als Ethos, d.h. an der Art und Weise zu leben und sich zu geben. Sie meint einen *Stil*, der auf Elemente der Selbstformung verweist; Ethos ist immer *Oberfläche*, ja *Äußerlichkeit*. Dadurch aber kann Bildung demokratisch bedeutungsvoll werden. Das ethische Subjekt ist – im Gegensatz zum epistemischen Subjekt – durch ein „asketisches Selbstverhältnis" charakterisierbar (Schmid a.a.O., S. 382; vgl. 6.2.2): es leistet *Arbeit* an sich, es *bildet* sich. Seine „Bildung" besteht darin, von der passiven und normierten zur aktiven und ethischen Form der Selbstkonstituierung zu kommen. Durch den *Gebrauch* der Freiheit „schafft" es gleichsam an den Voraussetzungen für eine „freiheitliche Gesellschaft" mit, d.h. einer Gesellschaft, die das Individuum in den Mittelpunkt stellt. Persönliche Wahlen sind Akte der Freiheit, die deshalb nicht Willkür bzw. beliebig sind, weil sie vor dem Hintergrund historischer und biographischer Erfahrungen getroffen werden, in Konfrontation mit Problemen und dem Intolerablen, in Auseinandersetzung mit Macht und gegen Normierung (a.a.O., S. 384; vgl. auch 9.2.1). Der Akt der Freiheit ist begründet, doch die Ästhetik der Existenz „beunruhigt" auch die eigenen Gründe, die eigenen „Evidenzen", weil die Sorge um sich mit dem berechtigten Zweifel einhergeht, das eigene Selbst nicht erkennen zu können, und damit, weder „wahr" noch „eins mit sich" zu sein. Diese Unruhe und dieser Zweifel machen, wie erwähnt, die Selbstsorge aus (vgl. 6.2).

326 Auch die „ludische" Existenz, die „fragmentarische", die „chaotische", die „katastrophische", „fatalistische", „passive", „opportunistische", „monastische", „kynische", „delirante", „delinquente" oder „zappende" Existenz (die von Schmid [1998, S. 124ff] neben vielen anderen „Existenzen" angedeutet werden) sind nicht als „beliebig" beschreibbar, vielmehr sind sie auch in ihren absurdesten Formen gerade Ausdruck von Nicht-Beliebigkeit.

327 Ein solches, zu Wünschen zweiter Ordnung unfähiges „Subjekt" ist allerdings unter drei Formen denkbar: Als frühes Stadium der Ontogenese, als eine psychische oder physische Pathologie und als schwere Behinderung.

Natürlich können sich nicht alle pädagogische Les- und Denkarten an der ethischen Bedeutung des „Oberflächenselbst" erfreuen und die damit verbundenen Ideen – die quasi einer „oberflächlichen" und „leichtfertigen" Bildungsphilosophie entsprechen – würden wohl lieber z.B. als eine Form von Vulgärmaterialismus oder von Ästhetizismus abgetan. Mit Rekurs auf Foucaults Analysen der antiken Idee der Selbstsorge wurde aber aufzeigbar, daß es Gründe gibt, das Selbst vorzugsweise im Hinblick auf seine *konstituierenden* und *transformierenden* Praktiken zu studieren und nicht mehr im Hinblick auf psychologische Zugänge zu seiner vermeintlichen „Wahrheit". Die Selbstsuche ist besonderen Täuschungen, Verzerrungen und Fundamentalisierungen ausgesetzt; doch sie ist nicht nur *keine* Bildungsaufgabe, sondern vielmehr ein Symptom für die Psychologisierungstendenzen einer Spätmoderne, die nicht mehr richtig weiß, wer sie „wirklich" ist, aber meint, sie müsse es unbedingt wissen (vgl. 4.2.2). Die Sakralisierung des Tiefenselbst ist weder für pädagogische Theorie noch für pädagogische Praxis unabdingbar. Pädagogisch geht es darum, die geistigen und affektiven Voraussetzungen zu kultivieren, die es dem Selbst ermöglichen, sich zu verändern. Das Transformationsideal kann unter modernen Bedingungen nicht spezifischer definiert werden, weil damit die Möglichkeit und der Zweck der Selbstbildung unterminiert würden: Freiheit zu praktizieren. Freiheit ist, wie gezeigt, gewiß kein psychologischer und kein empirischer Begriff, aber auch kein Kompetenzbegriff, sondern vielmehr eine – allein der exzentrischen Position zu verdankende – *kontrafaktische Selbstzumutung*, die das Individuum auf der Oberfläche seines Lebensflusses in widrigen Umständen zum ethischen Subjekt werden läßt. Es ist reichlich unnötig, darüber zu spekulieren, ob eine so gefaßte Freiheit mit tiefen Wahrheiten verbunden ist, die unter dieser Oberfläche – unter dem Ethos – vermutet werden.

9.1.2 Die Pflege der Selbstirritation

Wie soll man sich die Bereitschaft des Selbst vorstellen, sich „immer wieder irritieren zu lassen" und die „prinzipielle Ungewißheit, mit der das Leben zu führen ist", anzunehmen (Schmid 1998, S. 120)? Die Irritationen des Selbst sind der Preis für die Freiheit der (Selbst-)Wahl und der (Selbst-)Interpretation (vgl. 8.3), deshalb sind sie für die demokratische Lebensform von Bedeutung. Doch inwiefern kann überhaupt von einer Selbstirritations*pflicht* die Rede sein, wenn diese Vorstellung im Sinne pädagogischer Normativität genutzt werden sollte? Das zugrundeliegende Problem soll insoweit erhellt werden, daß von einer „Pflege" der Selbstirritation als einer *Bereitschaft* gesprochen wird, dem eigenen Selbsttäuschungspotential ins Auge zu blicken (9.1.2.1) und dem *Bedürfnis nach Kitsch* ironisch zu begegnen (9.1.2.2).

9.1.2.1 Irritation und Selbsttäuschung

Das unsicher gemachte, beunruhigte oder gestörte Selbst kann nicht das Ziel der Entwicklung oder das Ideal der Bildung sein; Bildung impliziert vielmehr immer die *Bereitschaft* (und das Vermögen), sich beunruhigen und stören zu lassen, d.h. auch, die eigene Souveränitätsillusion zu erkennen, ohne sie gleich durch die Aussicht auf eine neue Wahrheit oder neue Kompetenz ersetzt haben zu wollen. Das irritierte Selbst erfährt sich als *selbstgetäuschtes* Selbst oder *ahnt* zumindest, daß es sich über sich und seine vermeintlichen Gewißheiten in entscheidenden Belangen möglicherweise

täuscht. Zwar kann die Selbsttäuschung – wie die Täuschung anderer Personen – mit den Begriffen der Unaufrichtigkeit und der Lüge diskutiert werden. Die moralisierende Perspektive verbaut allerdings den Blick auf einen Zusammenhang, auf den es im Sinne demokratischer Bildung vorzüglich ankommt: namentlich daß Selbsttäuschung ein dynamisches *soziales* Phänomen ist und nicht bloß ein intrapsychisches Drama oder ein pathologischer Zustand (vgl. Solomon 1996, S. 102). So wie sich das Selbst nicht aus dem Nichts konstituiert, sondern immer auch sozial vermittelt bzw. konstruiert ist – und deshalb eher als „mittelpunktloses Netz" (Rorty 1988b, S. 107) von Kommunikationen und Interpretationen denn als eine auf einen Ich-Kern zentrierte epistemisch-moralische Einheit aufgefaßt werden sollte –, ist die Selbsttäuschung – wie die Täuschung der anderen – ohne sozialen Bezug kaum zu denken. Selbsttäuschung und Täuschung sind sogar aufeinander bezogene Phänomene. Eine *sozial* bedeutungslose Selbsttäuschung wäre auch als Selbsttäuschung bedeutungslos und nicht einmal erkennbar: „To fool ourselves, we must either fool or exclude others; and to successfully fool others, we best fool ourselves", schreibt Solomon (a.a.O., S. 103). Es sind vorzüglich die sozial bedeutsamen Fehler und Versäumnisse des Selbst – etwa sozial nicht erwünschte, nicht gebilligte oder sogar verachtete Motive –, die einer Selbsttäuschung „lohnen", d.h. vor dem eigenen Selbst versteckt werden müssen[328]. Selbsterkenntnis ist aus diesem Grund immer ein *potentiell selbstwertschädigendes* Unterfangen. In einem weniger dramatischen Sinn läßt sich umgekehrt sagen, daß die Selbsttäuschung im Dienste der Integrität des Selbst steht; radikale Offenheit und Selbstoffenbarung – man könnte von *Dissimulation* sprechen – sind Mittel der Vernichtung des Selbstgefühls (vgl. 6.2). „Part of the self is self-presentation and self-disclosure, but an aspect of equal importance is the need to disguise or to hide, those facets of the self that are less than flattering, humiliating, or simply irrelevant to the social context or interpersonal project at hand" (S. 103). Das Selbst täuscht sich selber nicht nur, um der Strafe zu entgehen oder um andere Selbste zu beeindrucken, sondern auch um sich selbst überhaupt zu definieren, um diese Definition zu schützen und, vor allem, *um schwierige soziale Situationen zu bewältigen*. Dieser letzte Aspekt ist zentral. Die Selbsttäuschung zeugt immer von der sozialen *Einbettung* und vom sozialen *Engagement* des emotional beanspruchten und manchmal überforderten Selbst: „Self-deception, like deception, is motivated not by self-interest, cold and calculating, but by our engagement in an emotionally charged world in which things *matter* to us, in which the truth is by no means clear and wishful thinking and the expectations of others matter more to us than that abstract metaconception known to us as 'the Truth'" (Solomon a.a.O., S. 109; kursiv wie im Original). Das *präsentierte* Selbst ist in einem gewissen Sinne immer auch Täuschung – ob es aber sozial als solche gilt wird oder nicht und ob dies als verachtungswürdig bewertet wird oder nicht, hängt vom je konkreten sozialen Kontext ab, d.h. vom je konkreten Verhältnis zwischen gezeigtem Verhalten und situativen (Rollen-)Erwartungen. „Some deception is harmful and even immoral, but some of it is neither" (S. 109).

Eine Extremform dieser Interpretation der Selbsttäuschung bestünde nach Solomon darin, dieselbe als eigentliche Notwendigkeit der sozialen Interaktion zu sehen: „Perhaps we are not only capable of lying but virtually incapable of not doing so. Deception and self-deception, according to such a kinky view, may not be perversions so much as they are the very stuff of human intercourse" (S. 109). Diese forcierte Sicht ist nicht notwendig, um die Bedeutung der Selbsttäuschung für die demokratische Lebensform zu erläutern: *Irritationen des Selbst sind der Preis für eine freiheitliche soziale Praxis*, d.h. für die Freiheit, sich im faktischen und imaginierten Austausch mit den (signifikanten) Anderen – und oft auch „gegen" sie – zu situieren bzw. zu definieren. Selbstinterpretationsleistungen erfolgen schon deshalb nicht willkürlich (beliebig), weil sie in ihrer subjektiven *Beständigkeit* und *Validität* auf entsprechende soziale Interaktionserfahrungen angewiesen sind. Selbstinterpretationen, die sich nicht im sozialen Umgang auf irgend eine Weise widerspiegeln und nicht einmal negative Resonanz finden, versinken in der Bedeutungslosigkeit. Der Sinn des Sinns liegt eben auch für das Selbst darin, daß er *intersubjektiv geteilter* Sinn ist, um diese Habermassche Formel nochmals aufzugreifen. Damit wird nicht behauptet, daß das Selbst in seiner Totalität zur sozialen Anpassung verdammt oder sozial determiniert ist, sondern vielmehr, daß die sozial resonanzlosen Teile des Selbst *weltlos* sind, wie Hannah Arendt sagen würde, und unser Vertrauen in die Wirklichkeit bzw. uns selbst stören und die „Wirklichkeit" zunehmend sinnlos erscheinen lassen[329].

Die Bereitschaft, die Selbstinterpretationsgewohnheiten irritieren zu lassen, ist gewiß eine herausragende Tugend, die sich für die demokratische Lebensform als bedeutsam erweist, weil sie mit der Billigung verbunden ist, daß sich auch der Andere täuschen kann. Mit diesem „Recht" auf Selbsttäuschung wird der *experimentelle* Charakter der demokratischen Lebensform unterstrichen; allerdings nur, wenn eine korrespondierende „Pflicht" zur Selbstirritation übernommen wird[330]. Es erscheint entwicklungstheoretisch nur plausibel, daß die Selbstirritationsbereitschaft vornehmlich durch ein soziales Klima gefördert wird, in welchem Selbsttäuschungen toleriert bzw. nicht mit unnötigen oder unverhältnismäßig starken sozialen Sanktionen verbunden werden, welche das Selbst – in seinen „Selbstvergewisserungshermeneutiken", wie Arnold Schäfer sagen würde – überhaupt nur verhärten. Idealiter rechnen die Mitglieder de-

328 So schreibt Solomon: „The recognition of one's own motives and the significance of one's own thoughts can be devastating to one's self-image and sense of self" (ebd.).

329 In ihrer Analyse der ästhetischen Basis demokratischer Politik bei Arendt, schreibt Curtis passend: „... however intense or real feelings and our inner life may seem, however poignant and piercing, a full sense of reality is possible only in a world capable of supporting, sustaining, and stimulating multiple and conflicting voices and strivings" (1997, S. 31). Die Situation gestaltet sich anders für willentlich *versteckte* Aspekte und Erfahrungen des Selbst, von denen dieses nicht will, daß sie in der (sozialen) *Welt der Erscheinungen* auftreten, etwa weil sie mit Scham, Peinlichkeit oder Demütigung verbunden wären. Diese den Raum der Intimität und Privatsphäre konstituierenden Erfahrungen sind gerade deshalb nicht sinn- oder bedeutungslos, weil sie eine dunklere, aber auch wärmere *Gegenwelt* zur hellen und mitunter gnadenlosen Welt des Öffentlichen bilden, in welcher mehr oder weniger explizit um geteilten Sinn gerungen wird. Die politische Tugend des (sozialen) Mutes besteht nicht nur darin, sich der potentiellen Kritik der anderen und allenfalls dem öffentlichen Gelächter und Spott hinzugeben, sondern – damit verbunden, aber gewissermaßen tiefer liegend – das Risiko zu begehen, sich eigener Selbsttäuschungen *gewahr* werden zu müssen, also in Kauf nehmen zu müssen, daß sich eine präferierte Selbstinterpretation als Selbsttäuschung entlarvt. In diesem Sinne ist die politische Tugend mit dem Mut verbunden, den eigenen *Dilettantismus*, die eigene *Nicht-Souveränität* „wirklich" werden zu lassen: Der Selbsttäuschung „überführt" zu werden heißt, ein Stück weit sein Selbst bzw. die mit ihm verbundene Souveränitätsillusion zu verlieren.

330 Von einem „Recht" und einer „Pflicht" kann in einem normativ starken Sinn natürlich nicht die Rede sein. Beide Terme sind hier nicht *moralisch* (also intersubjektiv), sondern *ethisch*, d.h. im Sinne einer Ethik des Selbst (vgl. 6.2) zu verstehen.

mokratischer Lebensformen von allem Anfang mit Selbsttäuschungen. Dies ist ein zentrales Element des antifundamentalistischen Ethos demokratischen Zusammenlebens.
Die Bereitschaft zur Selbstirritation ist nur bedingt mit dem Imperativ der Selbsterkenntnis verbunden, da es weniger darum geht, sein Selbst zu erkennen, als vielmehr darum, Fehlinterpretationen oder überzogene Selbstbilder zu erkennen bzw. wenigstens als Möglichkeit ernsthaft zu erwägen. Dazu ist kein Rekurs auf ein wahres Selbst nötig. Denn einerseits könnte man argumentieren, daß die Unwahrheit auch dann erkannt werden kann, wenn man die Wahrheit nicht kennt. Dies gilt auch dann, wenn die letztere prinzipiell nicht erkennbar wäre. Andererseits ist der Rekurs auf Wahrheit in einem strikten Sinn überhaupt nicht nötig, ja sogar unpassend: Die Selbsttäuschung ist wie das Selbst letztlich ein intersubjektiv geprägtes subjektives Interpretationskonstrukt, über dessen Angemessenheit allenfalls in Begriffen der Kohärenz und der subjektiven Stimmigkeit befunden werden kann. Doch der privilegierte und exklusive Zugang zum (je eigenen) Selbst kann nicht darüber hinweg täuschen, daß hinter diesem Zugang vornehmlich die Selbstfraglichkeit des Selbst offenbar wird, für welche Hölderlin die schöne Formel des *Gesprächs, das wir sind* geprägt hat (vgl. 9.3.2). Der Imperativ des „Erkenne dich selbst" ist also eher als „Erkenne, daß du dich nicht erkennen kannst" zu deuten, oder, weniger drastisch, als „Erkenne, daß deine Selbsterkenntnis stark limitiert und nur vorläufig ist". Diese Sicht macht das Selbst keineswegs zu einer nichtigen Kategorie und führt nicht einmal zur Behauptung, daß sich das Selbst seiner selbst also niemals sicher sein könne. Gemeint ist vielmehr, daß man sich seiner selbst paradoxerweise gerade dann nicht sicher sein kann, wenn man sich selber – radikal oder nicht – befragt. Menschen sind vielmehr in den Gewohnheiten, in der Selbstverständlichkeit und Gedankenlosigkeit des Alltags ganz „bei sich". Zumindest sind sie sich in der Selbstvergessenheit nicht selber fraglich. In demokratischen Lebensform kommt es nicht darauf an, daß sich ihre Mitglieder niemals „vergessen" sollen, sondern vielmehr darauf, daß sie sich selber fraglich sein können. Dies kann der Mensch nur, wenn er sich selbst die *Möglichkeit* der Selbsttäuschung *unterstellt*. Ohne diese Unterstellung sind „Selbstbefragungsbemühungen" nicht von rhetorischen Pseudofragen zu unterscheiden; sie wären nicht Ausdruck des irritierten, sondern des irritationslosen oder irritationsunfähigen Selbst. Das letztere wappnet sich nicht nur gegen die Selbsttransformation, sondern wäre unter nur „seinesgleichen", d.h. ebenso „orthodoxen" Selbsten, unfähig, ein demokratisches Leben zu führen.

9.1.2.2 Bildung und Anti-Kitsch

Selbsttransformation, Selbstirritation und Einsicht in die Selbsttäuschung können – wiewohl und weil sie Ausdruck menschlicher Freiheit und der Möglichkeit von Bildung sind – keineswegs als herbeigesehnte Größen betrachtet werden; im Grunde handelt es sich dabei um Störungen des Selbst in seinem Gleichgewicht. Sofern diese Störungen Anlaß und Notwendigkeit von Bildungsprozessen sein sollen, kann nicht erwartet werden, daß sich Menschen *bilden* wollen (ebenso wenig wie sie sich erziehen lassen wollen), es sei denn – wie erwähnt – daß das Selbst unter der Stagnation des Status quo zu leiden beginnt und sich die Transformation ins Unbekannte geradezu herbeiwünscht. Doch die Sehnsüchte des Menschen beziehen sich in der Regel nicht auf Irritation, sondern letztlich auf *ungebrochenes* Glück, sei es im Kleinen oder im

Großen. Diese Sehnsucht, deren Existenz solange kaum bestritten werden kann, als Menschen Vorstellungen über das gute Leben äußern, macht sie für den *Kitsch der Utopie* – sei es als bleibendes irdisches, gesellschaftliches oder individuellen Glücks, als ewige Liebe, als Überwindung des Endes oder als gerechte (Welt-)Gesellschaft – anfällig. Im „Kitsch-Schönen", überwiegt, wie Ueding sagt, das „Nur-Schöne" (1979, S. 85). Das *Unrealistische* des Kitschs ist allerdings sein „geringster Fehler" (ebd.). Gravierender ist die damit verbundene Gewohnheit, Erfahrungen und Erlebnisse nur im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für die „Verschönerung des Lebens" zu bewerten.
Im folgenden sei erörtert, inwiefern ein Zusammenhang zwischen demokratischer Bildung und Kitsch bzw. Anti-Kitsch postuliert werden könnte. Dabei wird davon ausgegangen, daß Kitsch mit Dilettantismus zusammenhängt (vgl. Best 1985, S. 66-71) und nicht nur ein Produkt historischer und gesellschaftlicher Konstellationen darstellt, wie Best (a.a.O., S. 24) für den Bereich der Literatur argumentiert, sondern vielmehr von *existentieller* Bedeutung ist (vgl. Giesz 1971). Diese Sicht meint, d.h. daß der Sehnsucht nach Kitsch in der Situation des Menschen kaum entgangen werden kann. Kundera schreibt in der *unerträglichen Leichtigkeit des Seins* treffend: „None among us is superman enough to escape Kitsch completely. No matter how we scorn it, Kitsch is an integral part of the human condition" (zit. nach Higgins a.a.O., S. 138). Bevor diese Behauptung erläutert wird, sei das komplexe Wesen des Kitschs umschrieben, der den einen als „Tröstung", anderen aber als „Droge" und sogar „teuflische Verführung" gelten mag[331].
Kitsch ist das Fehlen von Widerspruch. Er ist die Darstellung des zu Schönen. Best beschreibt die kitschige Darstellung mit den Verben des *Durchdringens* (etwa als Durchdrungenwerden von einem Gefühl, die symbiotische Vereinigung der Seele mit Gott etc.), *Schmelzens*, *Klebens* und *Rührens* (a.a.O., S. 28-33). Giesz nennt Kitsch das *Pseudotranszendente*, das *fundamental Unwahrhaftige* (a.a.O., S. 65), Hermann Broch bezeichnete ihn sogar als das *moralisch Böse* (vgl. Best a.a.O.), Bilstein zumindest als „unwahr" (1990, S. 422), und Higgins (1996) zeigt die Nähe des Kitsches zur *Selbsttäuschung* und dessen emotionalen Grundlagen auf. Nach diesem Gesichtspunkt bedingt Kitsch zumindest eine Atmosphäre der Selbsttäuschung: „What is enjoyed or sought is not a certain object, but an emotion, a mood, even, or rather especially, if there is no encounter with an object which would warrant that emotion. Thus religious Kitsch seeks to explicit religious emotion without an encounter with God, and erotic Kitsch seeks to give the sensations of love without the presence of someone with whom one is in love. But even where such as person is present, love can itself be said to be Kitsch if that person is used only to stimulate a feeling of love, if love has its center not in the beloved but within itself. Kitsch creates illusion for the sake of self-enjoyment. It is more reflective than simple enjoyment in that it detaches itself from the original emotion in order to enjoy it. On the other hand, this reflective distance may not become so great as to force man to see his emotion for what it really is – self-deception" (Harries, zit. nach Higgins a.a.O., S. 131). Die Selbsttäuschung als Grundlage des Kitschs kann im Bedürfnis nach Behaglichkeit, schöner Stimmung, Sicherheit, Eindeutigkeit und Aufgehobensein gesehen werden, kurz: im Bedürfnis, der Unwirtlichkeit der exzentrischen Position zu entrinnen. Giesz, dem hier gefolgt sei, erinnert

[331] Vgl. den Untertitel der Veröffentlichung von O. F. Best (1985): *Der weinende Leser. Kitsch als Tröstung, Droge und teuflische Verführung*.

an einen Ausdruck von Albert Camus, an die *nostalgie d'unité*, die mit der faktischen Ungestimmtheit im Alltag, mit der Langeweile, mit der besorgten Unruhe, der Zerstreuung und den fragmentierten Erfahrungen geweckt würde (1971, S. 68). Dem „Kitsch-Menschen" (Giesz) geht es nicht um das Objekt, das er zum Anlaß für sein Kitscherleben nimmt bzw. mißbraucht, sondern um sich selbst. „Im Kitscherleben ist ähnlich wie im Behagen die *spezifische Distanz des Ästhetischen zugunsten eines Zustandsgefühls weitgehend unterdrückt*. Darauf bezieht sich Hanslicks spöttische Bemerkung, der Laie fühle beim Anhören von Musik viel mehr als der Kenner. Der genießerische Laie nämlich nimmt das Kunstwerk zum Anlaß, seine eigene Affiziertheit, nicht aber das Kunstwerk als Wertträger zu erleben" (S. 64). So ist die Selbstzentriertheit im Grunde die „unwahrhaftige Grundlage des Kitschs", d.h. der sich mit geeigneten Mitteln *in Stimmung bringende Mensch*[332]. Für unseren Zusammenhang geht es freilich nicht um das Kunsterleben im engeren Sinn, auf welche der Begriff des Kitsch normalerweise kritisch angewandt wird, sondern um Kitsch in einem erweiterten Sinn, als *Bedürfnis nach kitschiger Selbst- und Weltinterpretation*. Zu diesem Punkt bietet sich Giesz' Analyse besonders an, wenn er etwa schreibt: „Und hier ist die *spezifische Schamlosigkeit des Kitschs* evident zu machen. Nicht die zufällige erotische Assoziation einer Kitschpostkarte macht den Kitsch so wesentlich schamlos, sondern eine fundamentale Schamlosigkeit, die unzüchtig die *heikle Freiheitsdialektik des Menschenwesens negiert*" (S. 69). Werde Kitsch als „menschliche Möglichkeit" begriffen und nicht bloß in einem mangelhaften, quasi-künstlerischen Erzeugnis gesehen, dann würden seine Merkmale sich quer durch die gesamten Dokumentationen des Menschen namhaft machen lassen: „Es gibt nicht nur kitschige Quasikunst, sondern auch kitschiges Verhalten, Sichbefinden, kurzum Leben, das kitschige Züge trägt" (S. 69). Der Begriff des Kitschs habe deshalb leicht von der Kunst auf andere Bereiche übertragen werden können, „weil das Kitschige nicht etwa ein bloß technischer Mangel ist, vielmehr eine Struktureinheit menschlichen Erlebens überhaupt" (ebd.). Dabei gilt es zu unterstreichen, daß nicht das „Leben selbst", sondern seine *Darstellung* es als kitschig erscheinen lassen. Kitsch ist die Darstellung des widerspruchslosen Lebens, zu allererst Leugnung des *nihilistischen* Gefühls (vgl. 9.2.2), zu welchem Angst, Langeweile, Ekel und andere Unstimmigkeiten bzw. „stimmungslose Stimmungen" (Giesz a.a.O., S. 72) führen. Nihilismus als das „kosmische Unwohlsein", als „metaphysisches Katergefühl", versteht Giesz psychologisch als „*Un- bzw. Anti-Stimmung*" und schreibt für die moderne Situation lakonisch: „Es fehlt heute eben jene Art kosmischer Gemütlichkeit glücklicherer Epochen, denen Stimmungen glaubhaftere Enthüllungen des Seins war als uns" (S. 73). Das nihilistische Gefühl, das einen im Bewußtsein der Unhaltbarkeit der exzentrischen Position erfaßt, mag sowohl Anlaß für „Anti-Kitsch" als auch, wenn es denn stark störend wird, für das Bedürfnis nach Einheit, Eindeutigkeit und Geborgenheit sein, welche kitschige Welt- und Selbstinterpretationen besonders stimulieren. „Anti-Kitsch stößt gerade auf, weil er die 'metaphysische Unbehaglichkeit' fördert", schreibt Giesz. Und: „Das stößt die Massen auf den primitivsten Kitsch zurück, manche 'Gebildete' auf den Edelkitsch bzw. die mit kitschhaftem Auge gesehenen Großen der Vergangenheit" (S. 74). Es kann gewiß nicht das Ziel von Bildung sein, Kitsch oder kitschige Bedürfnisse zu überwinden, wenn die kitschigen Sehnsüchte die trostlosen Seiten des Lebens lindern und die sinnlosen, grundlosen und tragischen Vorkommnisse des Lebens mit „Sinn" ausstatten helfen.

[332] Giesz bezieht sich auf „Techniken, wie das Einheitsgefühl evoziert werden kann", „Narkotika aller Art, Stimmungsmache" (a.a.O., S. 68).

Das kitschige Bedürfnis, die kitschige Darstellung, der kitschige Lebensplan, ja selbst die Verkitschung des Nihilismus, etc., sind auf *individuell-privater* Ebene niemanden zum Vorwurf zu machen, auch nicht moralisch zu konnotieren, u.a. da die Konsequenzen höchstens peinlicher Natur sind. Aber sobald die Kritik oder Entlarvung des Kitschs als Politkitsch, als religiöser Kitsch, pädagogischer Kitsch, therapeutischer Kitsch etc. mit sozialen Sanktionen verbunden ist, entsteht ein Problem: denn auch wenn er dann vielleicht noch nicht als „moralisch böse" gelten kann, so ist er doch der demokratischen Lebensform entgegengesetzt, wenn diese die Arena auch des Widerspruchs, d.h. gewissermaßen dem Anti-Kitsch verpflichtet ist. Die dominante Sehnsucht oder Utopie nach *Einheit* (der Gemeinschaft oder der gemeinschaftlich gedachten Gesellschaft) und *Eindeutigkeit* (des moralisch Richtigen und ethisch Guten) hat mitunter nicht nur unpolitische, sondern auch undemokratische Folgen. Dies haben die kitschigen, bis ins Mark hinein antipluralistischen Ideologien der totalitären Systeme des 20. Jahrhunderts nicht nur für den Bereich der Kunst unmißverständlich demonstriert. Der *ironielose* Kitsch, der sich nicht selber immer wieder des Kitschs überführt, ist das eigentlich Problematische, nicht Kitsch an sich oder das Bedürfnis nach kitschiger Darstellung, welches weniger Zeichen mangelnder Bildung als vielmehr Ausdruck der mangelhaften Situation des Menschen ist, die sich in allen Lebensbereichen bemerkbar machen kann. Wie Bilstein (1990, S. 434) festhält, ist Kitsch deshalb auch in der pädagogischen Tradition gut motiviert: das Frustrierende der Erziehung als einem schwierig zu steuernden, hochkomplexen, widersprüchlichen und von Fall zu Fall ganz unterschiedlich verlaufenden Prozeß weckt Sehnsüchte nach einfachen Lösungen. Das Komplexe wird dedifferenziert, das einmal und unter bestimmten Umständen Geglückte wird „zum regelmäßig wiederholbaren happy-end stilisiert und verallgemeinert" (ebd.). Die kitschige Darstellung und Rede der Erziehung folgt dabei ganzen Traditionslinien von Motiven, Bildern und Vergleichen, in denen – Bilstein zufolge – vor allem die „süßen Kleinen (Lieblichkeit und Unschuld des Kindes)", die „einsamen Helden (pädagogischer Genialismus)", die „Bösewichter (pädagogische Dämonologie)" und „Erbaulichkeit und Rezepte" die wesentlichen Ingredienzen bilden (vgl. a.a.O., S. 423ff.). Diese helfen der Komplexitätsreduktion und damit dem Verstehen der Welt der Erziehung und der pädagogischen Selbstsituierung in derselben. Als zu einfache Darstellung, einseitige Verallgemeinerung oder zu schöne Erzählung von Ganzheitlichkeit und Einheitlichkeit ist die kitschige Darstellung auch des Bildungsprozesse im Grunde unproblematisch, wenn sie, wie erwähnt, wenigstens mit einem Hauch von Ironie vorgetragen wird, mit welcher immer angedeutet wird, daß Widerspruch berechtigt ist und Differenzierungen nötig wären.

Auch wenn das kitschige Leitbild für Selbstbildungsprozesse tragende, schützende, sinnstiftende Funktion haben mag, so weist das Wesen der Bildung – zumindest mit Rekurs auf die eingebrachten Termini des Dilettantismus und der Nicht-Souveränität und damit als Ausdruck und Bedingung der Praxis der Freiheit – doch wesentlich eine Affinität zum *Anti-Kitsch* auf, nämlich als Kritik am zu Schönen, zu Natürlichen, zu Echten, zu Gesunden, zu Vollkommenen, kurz: als Kritik des utopischen Ideals. Natürlich kann sich auch die Kitschkritik selbst „zum Unwahren stilisieren" (Bilstein 1990, S. 435), d.h. kitschig werden. Dies ist, wenn dem Bedürfnis nach Kitsch als Ausdruck exzentrischer Positionalität eine anthropologische Note nicht abgesprochen

werden soll, sogar wahrscheinlich, so daß sich Anti-Kitsch später schließlich gefallen lassen muß, selber als eine Neuform von Kitsch kritisiert zu werden (ad infinitum). Dieser sich zwischen den Polen des Kitschs und des Anti-Kitschs hin und her werfende Diskurs entspräche jener Kultur der Imperfektibilität, von welcher oben die Rede war (vgl. 8.4.2), und verkörperte als Streit der Interpretation, in welchem die Meinungen die Tatsachen sind, die politische Dimension des Lebens.
Wenn zwischen Bildung und Anti-Kitsch eine besondere Affinität besteht, wie hier behauptet wird, dieser aber die „metaphysische Unbehaglichkeit" fördert, dann gilt auch, daß zwischen der letzteren und Bildung ein enger Zusammenhang besteht. Damit der Mensch „dem Stumpfsinn des bloßen, wenn auch komplizierten Vegetierens und dem Hochmut eines Weltbaumeisters (...) entgehen" soll, muß er durch „letzte Dinge" *beunruhigt* sein (von Hentig 1996, S. 95). Von Hentig ist völlig zuzustimmen, wenn er mit Rekurs auf Kant behauptet, daß das Stellen von letzten Fragen „eine Naturanlage der Vernunft" sei (ebd.). Doch Fragen allein sind kein Kriterium für Bildung, sondern: „sie auszuhalten und nicht in die nächstbeste Gewißheit zu fliehen" (ebd.). *Wachheit* für letzte Fragen bedeutet demzufolge, daß es darauf ankommt, diese immer wieder (neu und anders) zu artikulieren, ohne sie abschließend beantworten zu wollen. Während das Kultivieren der letzten *Fragen* der pluralen Situation des Menschen nicht nur entgegenkommt, sondern gewissermaßen auch einer Ontologie der Demokratie entspricht (vgl. Arendt 1977, Curtis 1997), produziert die Sehnsucht nach letzten *Antworten* am Ende nur Kitsch. „*Monopolisierender*" Kitsch ist Anti-Politik, besonders als Politikkitsch: er zersetzt die öffentliche Sphäre insofern als diese auf das Recht des prinzipiellen Hinterfragens angewiesen ist. Andererseits gilt aber auch, daß Kitsch den öffentlichen Diskurs stimuliert, die Sitte des kritischen Fragens provoziert. Doch nicht nur Kitsch ist nicht das zentrale Element *demokratischer* Bildung, sondern auch die Kitsch*kritik* – oder die Fähigkeit zu solcher – ist es nicht; diese kann sich zu einem späteren Zeitpunkt und unter anderer Perspektive vielmehr selber potentiell als Kitsch entlarven. Anti-Kitsch ist für demokratische Bildung zwar bedeutsam, indem er eine reflektierte Position gegen Kitsch formuliert, er ist es vorzüglich auch als Ausdruck davon, daß Menschen die metaphysische Unbehaglichkeit des letzten Fragens aushalten können und dadurch eine Arena des Debattierens kreieren, in deren Raum die Multiplizität der Menschseins (die Multidimensionalität des Denkens) zum Vorschein kommen kann und geschützt wird. Diese Arena ist – unterschwellig oder nicht – immer mit einem *ethischen Anliegen* verbunden: den Menschen einerseits in ihrem Sinn für die soziale Wirklichkeit zu stärken und andererseits überhaupt zum Bewußtsein zu verhelfen, welche Bedürfnisse dringend gestillt werden müssen, welche Not mit welcher Hilfe gemildert werden muß (vgl. Curtis a.a.O., S. 36). Die „Fragegemeinschaft" (im Sinne Finks) dient zu allererst der *Vergewisserung* der Welt und der *Selbstvergewisserung* in derselben: was sehen kann, will gesehen werden, was hören kann, will gehört werden und was berühren kann, will berührt werden (Arendt 1977, S. 21). Der Sinn für die Wirklichkeit des Selbst hängt einerseits von diesen Interaktionsmöglichkeiten ab; andererseits wird das Selbst dadurch immer wieder verunsichert und beunruhigt, weil es über die Bedeutung seiner Präsentationen, seiner Handlungen, nicht verfügen kann (vgl. 4.2.1.1). Der Wunsch, über diese Bedeutung verfügen zu können, ist im milden Fall nur Kitsch *stimulierend*, im Extremfall provoziert er eine *totalitäre* Gesinnung. Totalitarismus ist Kitsch in seiner „bösen" Variante, seine milde Variante

ist bloß peinlich und wird durch das Bedürfnis nach Ganzheit und Klarheit akzeptierbar.
Es gehört zur Befindlichkeit modernen Menschen, daß er sich oft „unerfüllt fühlt", doch es dieser Zustand, in welchem er beginnen, sich „zu konzentrieren, aufmerksam zu werden, nachzufragen und sich für das zu interessieren, was die *Lust der Ganzheit verhindert*" (Sennett 1995, S. 459f.; kursiv R. R.). Doch wieso sollte er ernsthaft ein nicht-kitschiges Leben anstreben wollen? Eine Antwort könnte lautet, daß er in der komfortablen Ruhe der Ganzheit selber verstummen, in einem gewissen Sinne sein Selbst verlieren würde, und daß er es deshalb vorziehen kann, *beunruhigend unganz* zu sein und im Gegenzug für diesen Verzicht einen besonderen Sinn für seine Wirklichkeit zu erhalten. „Die harsche Luft der Freiheit", wie es in *Huttens letzte Tage* (Conrad Ferdinand Meyer 1933, S. 51) heißt, macht den komfortablen Kitsch am Ende zunichte, wie sie auch den Anti-Kitsch des Kitschs überführen mag. Ob diese Luft weht oder nicht, ist eine Frage demokratischer Bildung.

9.2 Bildung und der Skandal des Lebens

Die bisherigen Erläuterungen mögen sich den Vorwurf des Ästhetisierens einhandeln, oder den Vorwurf, daß anstelle einer substantiellen Theorie demokratischer Bildung unpräzise anthropologische Argumente vorgetragen würden, die dem Wesen und der Probleme der modernen Demokratie kaum gerecht werden können. Solche Einwände, die sich mit guten Gründen ausstatten ließen, würden letztlich den unklaren moralischen Status und das Fehlen inhaltlich bestimmter und strukturierter, d.h. hierarchisch relationaler Elemente des bisher Geäußerten monieren. Hier soll es aber weder um eine Didaktik politischer Bildung noch um eine moralisch verstandene Erziehung zur Demokratie gehen, sondern vielmehr um die Beschreibung zentraler Elemente demokratischer Bildung, insofern sie sich dem widersprüchlichen Wesen der demokratischen Lebensform „verpflichtet" sieht. Daß ein solches Vorhaben sich kaum den Vorwurf gefallen lassen muß, moralisch indifferent zu sein, wurde an mehreren Stellen deutlich und soll im folgenden weiter bekräftigt sein. Die „Moral der Polis" (vgl. 3.3 & 4.2.1.2), die sich im Denken der demokratischen Bildung widerspiegeln muß, läßt sich aber weder auf diskursethisch noch utilitaristisch oder emotivistisch stringente Argumentationen reduzieren, einfach weil weder Politik noch Demokratie mit Moral zusammenfallen. Vielmehr interessiert ein *meta-ethischer* bzw. *(meta-)prozeduraler* Standpunkt, welcher zwar einer Trivialität nahezukommen scheint, deren Bedeutung für die demokratische Lebensform jedoch kaum unterschätzt werden kann: daß es nämlich darum geht, die ethischen und moralischen Fragen *öffentlich* zu diskutieren. Doch welche Kraft treibt zur Öffentlichkeit, kreiert sie überhaupt?

9.2.1 Die Welt als Anstoß und Ärgernis: Das empörte Selbst

Es ist das schockierende Vorkommnis, das *Skandalon*, welches das politischste aller Gefühle weckt, die Empörung, die Menschen zum Mitmenschen treibt, und einen öffentlichen Raum schaffen läßt. Wie kein anderes Gefühl braucht die Empörung ein *Publikum*: sie will gehört und gesehen werden, ja, sie ist ohne Zeugenschaft geradezu sinnlos. Dem empörten Selbst geht es nicht bloß darum, sich an den Anderen, die wo-

möglich der Grund des Skandalerlebens sind, abzureagieren, sich Luft zu verschaffen, um sich dann zu beruhigen (diese Phänomene können zwar durchaus beteiligt sein), denn die Empörung ist kein primär „vegetativer" Zustand, sondern die („sittliche") Reaktion auf das *Intolerable*, auf einen Tatbestand oder eine Handlung, die nicht hingenommen werden soll, weil allein schon das Wissen um denselben bzw. dieselbe die Aufrichtigkeit und Kohärenz des moralischen Selbst in Frage stellt. Der Skandal fordert die das Selbst konstituierende (öffentliche) Stellungnahme heraus. Das empörte Selbst fordert sich damit im Grunde selber heraus: es muß sich beweisen, daß es *wirklich* ist und nicht nur ein unweltliches, bloß kontemplatives, privatistisches Wesen, das weder weiß, was es will, noch wo es steht.

Was provoziert den Skandal bzw. das Skandalerleben? Mit Rekurs auf Honneth (1994) könnte formuliert werden, daß seine Quelle in der Erfahrung der Mißachtung der kontextuell gebotenen Anerkennungsform[333], d.h. in der Schädigung bzw. im Angriff auf die jeweilige Selbstbeziehung[334] zu lokalisieren ist. Die entsprechenden Erfahrungen können mit Oser (1998a) als „negative Moralität" gefaßt werden. Obwohl Skandalerleben eine intersubjektive Basis hat, die in der Bindung an ein moralisches Hypergut gesehen werden kann (vgl. weiter unten), ist es subjektiv geprägt und wird erheblich vom Unterschied beeinflußt, ob sich *Ego* als Opfer oder als Täter des skandalträchtigen Geschehens sieht und ob es überhaupt Beteiligter oder „bloß" Beobachtender ist. Skandalerleben mag vielfältig motiviert sein, es reicht von der peinlichen Dummheit über das lästige Ärgernis zum sichtbar gewordenen Unrecht. Nur im letzten Fall verbindet sich die Erfahrung des Intolerablen in aufdringlicher Weise mit dem ethischen Imperativ zur Stellungnahme. Stellungnehmen heißt, sein Selbst offenbaren, festzuhalten, „was wir in unserer Welt willens sind zu akzeptieren, zurückzuweisen und zu verändern, sowohl bei uns selbst als auch in unseren Verhältnissen" (Foucault, zit. nach Schmid 1992, S. 236).

Das empörte Selbst muß keineswegs die Illusion hegen, die Welt (wirksam mit-) verändern zu können, damit es „politische Praxis" überhaupt anstrebt; es sucht die „Öffentlichkeit" bzw. den Diskurs vielmehr allein schon, um seine *Kohärenz* zu bewahren und sich – vor sich selbst – zu bestätigen (mögen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen noch so bedeutsam sein, um politische, moralische und staatsbürgerliche Desiderata zu realisieren). Diese Sichtweise entgeht kaum dem Ästhetizismus-Vorwurf. Die ästhetische Durchdringung der politischen Dimension ist im Rahmen einer Ethik des Selbst jedoch freimütig einzugestehen; sie ist mehr als bloß Ausdruck einer Politik als Selbstzweck (vgl. Cascardi 1997; Curtis 1997; Disch 1997; Fraser 1997a): Menschen werden mitunter auch dann „politisch aktiv" (immer in einem weiten Sinne gemeint), wenn sie davon überzeugt sind, daß ihr Handeln in bezug auf das Angeklagte oder Geforderte ohne Konsequenzen bleibt. Zum Glück, denn nur in der „gegen die Welt gerichteten" Expression beweisen sich Menschen als politische Subjekte, und nicht dadurch, daß sie die Welt tatsächlich verändern können oder meinen, es tun zu können[335].

Nun weisen empirische Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit im Politischen (Krampen, 1991; Fend, 1991) und zur politischen Mündigkeit (vgl. z.B. Klöti & Risi, 1991)

[333] Gemeint sind: Primärbeziehung, Rechtsverhältnisse, Wertgemeinschaft (vgl. Honneth a.a.O., S. 211)

[334] Gemeint sind: Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstschätzung (ebd.).

[335] Aus diesem Grund können Gelassenheit oder die Fähigkeit zur stoischen Ruhe, wie wünschenswert bzw. sozial geachtet sie auch immer sein mögen, keine politischen Tugenden sein.

zwar auf korrelative Zusammenhänge von Variablen wie Interesse, Kenntnisse, Handlungsmotivation im Politischen einerseits und (politischen) Selbstwirksamkeitsgefühlen andererseits hin. Solche Untersuchungen scheinen nahezulegen, daß man sich in einem Bereich vor allem dann selbstwirksam fühlen kann, wenn man sich für ihn interessiert und etwas von ihm weiß, bzw. daß man nur dann „aktiv" wird, wenn man das Gefühl eigener Wirksamkeit erworben hat. Diese Daten und Interpretationen, die hier nicht in Frage gestellt werden sollen, sind offenbar innerhalb eines „hochmodernen" Interpretationsrahmens gesammelt und gedeutet worden (vgl. Touraine 1997 bzw. 1.2.4), mit welchem das politische Subjekt als Gestalter der Welt im einzelnen Individuum vermutet wird. Doch politische Selbstwirksamkeitsgefühle zu erhöhen, das kann *kein* zentrales Ziel einer spätmodernen *demokratischen* Bildung sein. Dieses Ziel, welches heute häufig geäußert wird, entspricht einer nostalgischen Verleugnung der prekären Lage, in welcher sich das spätmoderne Subjekt befindet (vgl. 1.2.4). Die Selbstwirksamkeitsillusion ist sowieso nur von kurzer Dauer oder hat – als längerfristig gehegte Illusion potentieller, aber nicht in Anspruch genommener „Wirksamkeit" – eher eine undurchsichtige Funktion.

Die politische Dimension im Leben der Menschen wird nicht dadurch gefestigt und das Demokratische wird nicht dadurch gepflegt, daß den jungen Menschen das amerikanische Pathos des „You can make a difference" vermittelt wird. Das Kultivieren der politischen und demokratischen Dimension im Leben hängt spätmodern vorzüglich davon ab, ob sich das Subjekt ob seiner Lage und der Lage der Anderen noch *empören* und für seine Empörung eine angemessene Sprache finden kann, d.h. auch, ob es die Vernichtung des Politischen als *Skandal* erlebt und ob es in einer „Schule des Subjekts" (vgl. 1.2.4.3) lernt, seine Freiheit ironisch zu pflegen, wenn vielleicht auch voll von „fröhlichem Pessimismus".

Wie vor allem mit Schmids Foucault-Lektüre (1992) gesehen werden konnte (vgl. 6.2.2), besteht die politische Dimension der Lebensführung im Wunsch, „nicht Untertan zu sein", und die gesellschaftliche Dimension darin, „Formen der Gesellschaft zu finden, die auf der Selbstkonstituierung der Subjekte beruhen und diese ermöglichen" (Schmid a.a.O., S. 375). Die „Regierung seiner selber" erfordert eine *freiheitliche* Gesellschaft und ermöglicht sie gleichzeitig, weil nur die Selbstkonstituierung des Subjekts dazu führt, daß die Machtfrage nicht vergessen wird und die Zementierung von Herrschaft nicht geduldet wird. Damit wird deutlich, daß die demokratische Bildung mit der Ethik des Selbst eng verbunden ist. Eine solche steht, wie schon erwähnt, nicht gegen die Geltung und Verbindlichkeit von Rechtsnormen, aber ist eben deswegen „fundamentaler", weil jeder Geltungsanspruch zuletzt auf die Zustimmung des Individuums angewiesen ist (Schmid a.a.O., S. 377).

Die Formel des Skandalon könnte pädagogisch leicht mißverstanden werden: doch es kann keine taugliche Betroffenheitsgymnastik[336] und auch keine wirksame Didaktik der Empörung geben, die das Selbst darin anleiten möchte, was in seiner Welt als Ärgernis und Anstoß zu gelten habe, da es keinen objektiven, sondern höchstens offiziellen Skandal gibt. Über den skandalösen Charakter von Taten, Versäumnissen und Vorkommnissen entscheidet allein die *Bindung* des Selbst an ein entsprechendes Hypergut, welches durch das skandalträchtige Geschehnis hinterfragt, ignoriert oder ridikülisiert worden ist. Die Empörung über den Skandal gibt dem Selbst und den Anderen

[336] Zum Begriff der „ethischen Gymnastik" vgl. Kant (1990, S. 383).

zu erkennen, was es für wichtig hält. Sie ist der erste Schritt für den „Treuebeweis", mit welchem das Selbst seine Bindung zu einem Hypergut nicht nur ausweist, sondern möglicherweise auch neu definiert, differenziert und verstärkt. Der Skandal zwingt zur *Stellungnahme*. Dieser zu entrinnen, mag kurzfristig entlastend sein, doch allzu häufigen Entlastungsreaktionen kommen längerfristig einem kleinen oder großen Wirklichkeits- bzw. Weltlichkeitsverlust des Selbst gleich. Ohne den Mut und die Entschlossenheit zur Stellungnahme – welche in einem gewissen Sinne das Produkt der Freiheitspraxis ist – stagniert das Selbst und reduziert sich auf die Beobachterperspektive, hinter welcher es schließlich verschwindet. Da die Angabe von übergreifenden neutralen und allseitig anerkannten Hypergütern generell und selbst das Gut der Impartialität in der konkreten Situation umstritten bleiben, ist der Konflikt zwischen den Hypergütern, mit denen sich die Menschen definieren, vorprogrammiert. Dies ist gleichbedeutend mit den Aussagen, daß eine Welt ohne Skandal (erstens) eine unpolitische Utopie und daß neutrale Politik (zweitens) eine Illusion darzustellen scheint. Umgekehrt trifft zu, daß der Skandal Anlaß zu Politik und Selbsttransformation gibt und die Empörung sein kommunikatives Bindemittel ist.
Das nicht oder nie zu empörende Selbst ist unwahrscheinlich. Wahrscheinlich ist hingegen unter pluralen Bedingungen allerdings, daß die Empörungskapazität des Selbst begrenzt ist, weil es sich nicht mit allen in einer Raumzeitkultur relevanten Hypergüter identifizieren bzw. definieren kann und deshalb nur limitiert, d.h. selektiv und hypergut- bzw. selbstinterpretationsgebunden Skandal erleben kann. Dies schließt nicht aus, daß das Individuum mitunter und für manchen Bereich eine eher mediatisierte, ästhetisch überformte, oberflächliche und bequeme Angstlust erlebt, d.h. dem Pseudoskandal frönt. Es handelt sich dabei um Stilisierungen sozial erwünschter Betroffenheitsgestiken, die von einer Kultur der politischen Korrektheit – welche keineswegs *nur* ein Übel ist, sondern auch begrüßenswerte Verhaltenszähmungen bewirkt – hervorgerufen werden. Doch das Bemühen, Menschen dort betroffen zu machen, wo sie unsensibel sind, mag in der Regel eher aussichtslos sein. Dieses Unvermögen ist auch ein Glück, denn dort wo Betroffenheitsdidaktik mit hoher Wirksamkeitsgarantie funktioniert, wird das moderne demokratische Ethos untergraben: sie würde als Instrument der Stimmungsmache und der *kitschigen* Ideologisierung mißbrauchbar (vgl. 9.1.2.2).
Freilich ist auch und gerade das empörte Selbst stets in Gefahr, dem nahezu unausweichlichen Kitsch allzu stark zu verfallen, denn es „weiß" in seiner Empörung „zu gut", was richtig und was falsch, wer gut und wer böse ist. Die Empörung führt – wenigstens zunächst – immer zu einer Primitivierung der Differenzkategorien. Allein im Diskurs und im Streit mit den anderen hat das Individuum die Möglichkeit, der drohenden Dedifferenzierung zu entgehen, v. a. wenn es merkt, daß seine Argumente nicht über die geglaubte Überzeugungskraft verfügen und daß es selber in seinem Dilettantismus kritisiert wird. Kurz: *Diskurse korrigieren*. Skandalerleben macht selbstgerecht und blind: zwar erhöht es die Frequenz des Gebrauchs moralischer Terme, aber gleichzeitig macht es moralisch unsensibel oder fanatisch, wenn das Selbst den Skandal nicht *auch* zum Anlaß nimmt (oder nehmen kann), sich der Pluralität des Diskurses zu stellen. Der Skandal bringt Bewegtheit und Bewegung in das Selbst und zwischen die Menschen – „demokratisch gebildet" wäre ein Selbst zu nennen, welches diese Bewegung *auch* zum Anlaß der Transformation seiner selbst nützen kann.

9.2.2 Der nihilistische Schatten

Von Nihilismus zu sprechen, wirkt in der spätmodernen Situation antiquiert. Wie der Atheismus hat der Nihilismus seine Blütezeit – zumindest im kulturellen Schaffen – längst hinter sich. Beide Denkrichtungen und Erlebensweisen waren noch einem universellen Anspruch verhaftet, einer metaphysischen Seinsauslegung, d.h. sie besaßen einen „totalisierenden und integrierenden" Charakter, *indem* sie sich als Totalopposition verstanden haben, die in allem hätte gesehen werden sollen. Die „Gleichgültigen" zielten „mit ihrer maßlosen Weltvergeblichkeitserfahrung, ihrer Metaphysik der Leere und ihrer Konfession des Apathischen (...) stets auf das Ganze", schreibt Geier (1997, S. 216). Doch die „zwischen teilnahmsloser Indifferenz und stoischer Akzeptanz" zu situierenden Charaktere, die ein Leben ohne Ziel zu leben versuchten, waren denn vor allem von *literarischer* Bedeutung, die in den 50er Jahren ihre Blütezeit erlebten (a.a.O., S. 160); sie wurden vom Nichts noch *ergriffen* und mußten die Treue zu ihrer Weltdeutung der Gleichgültigkeit angesichts des Todes oder des Selbstmordes auf die „letzte und größte Probe" stellen (S. 162). Dieser pathetische Zug ist heute nur schwer nachvollziehbar oder wirkt wie eine subkulturelle Selbststilisierung z.B. des adoleszenten Menschen[337]. „Man ist heute nicht mehr enttäuscht über die Nichterfüllbarkeit der großen Sinnerwartungen, die von der philosophisch-theologischen Tradition hervorgebracht worden sind", man „ist eher cool als nihilistisch, eher Ironiker gegenüber jedem metaphysischen Drang als Zyniker mit einem unglücklichen Bewußtsein, eher zerstreut als erschrocken angesichts einer Welt, deren radikale Pluralität sich von keinem Einheitsstandpunkt mehr überblicken läßt", meint Geier (a.a.O., S. 217f.).
Doch unabhängig von epochal dominanten Stimmungen und Unstimmungen und ihrer kulturellen Überformung, Produktivität und Pathologie, und unabhängig davon, ob es einer Epoche – in mehr oder weniger fragwürdiger Weise -"gelingt", sich zur Bewältigung der „metaphysischen Unbehanglichkeit" in ihrer Indifferenz zu „perfektionieren" (vgl. Geier a.a.O., S. 242), darf mit Rekurs auf eine Anthropologie des modernen Menschen, wie sie hier v. a. mit Plessner, Fink, Arendt und auch Taylor beleuchtet worden ist, festgehalten werden, daß sich der einmal geweckte Nihilismus naturgemäß nicht so leicht überwinden läßt und daß sich *jede* Sinndeutung letztlich v. a. gegen den „*Unsinn*" – gegen das „Niemandsland des Nichts" (Fink) – behaupten muß und nicht nur bloß gegen anderen Sinn. Denn auch wenn diese Bemühungen nur wenig reflektiert sind, oder von Klischees durchdrungen und heruntergekommen, so werden sie doch zumindest mit dem Bewußtsein der eigenen Sterblichkeit hervorgerufen, so daß die totale Vergleichgültigung eine unwahrscheinliche bzw. seltene Entwicklung in der Biographie von Menschen bleibt.
Die Sterblichkeit des Menschen, seine Unwissenheit in bezug auf das Woher, Wohin und Wozu seiner Existenz, in bezug auf die „großen Fragen", die sozusagen immer noch von Kindern und Philosophen gestellt werden, und das Faktum, daß er dieses Schicksal mit seinesgleichen teilt, sind der Grund, warum er ein politisches Wesen sein

[337] Allerdings scheint sie als „Gewalt der Indifferenz" (Baudrillard) in den krankhaften, sinnlosen, durch nichts Erkennbares motivierten Taten immer wieder, wenn auch vereinzelt und wie aus heiterem Himmel, auf erschreckende Weise auf. Die ätiologischen Erklärungen versagen dabei regelmäßig und am Schluß muß so meist die „Expertenmeinung" entgegengenommen werden, wonach es sich hier offenbar um Taten handele, die dem Täter zu Bekanntheit (Wirksamkeit und negativer Anerkennung) und der Flucht aus dem Gleichgültigkeitsleiden verhelfen.

kann (vgl. Arendt 1996). Die „Wachheit für letzte Fragen" (von Hentig) und die Fähigkeit, dieselben nicht abschließend beantworten zu wollen, gehen jedoch weit über ein spezifisches Interesse hinaus; sie sind nicht „Metaphysik als Hobby", sondern Ausdruck davon, daß Menschen als *Mitglieder moderner Gesellschaften* gewissermaßen gezwungen sind, in dem Sinne eine „philosophische Lebensführung" zu wählen, als sie – wie oberflächlich oder tiefsinnig auch immer und ob zeitintensiv oder nicht – als zur Selbstbestimmung Verdammte entscheiden müssen, was für sie persönlich das gute Leben darstellt, was sie aus ihrem Leben machen wollen bzw. was sie darin erreichen wollen[338]. Diese Entscheidungen erfordern Befragungen des eigenen Standpunkts gegenüber gemeinsamen Gütern (vgl. 5.3); sie machen die Freiheit des Selbst und die Zumutung der Autonomie erfahrbar und ermöglichen mit der damit einhergehenden Kontingenzerfahrung mehr oder weniger beunruhigende Einblicke in die prinzipielle Fraglichkeit und Abgründigkeit des Lebens, d.h. sie ermöglichen ein nihilistisches Hintergrundgefühl, welches den modernen Menschen wie ein Schatten begleitet. Mit dem Wissen oder mit der Zumutung, daß ich selber die Instanz sein soll, die über das gute Leben entscheidet und mein Leben gestaltet, kommt mir unausweichlich zu Bewußtsein, daß ich, indem ich diese Freiheit in Anspruch nehme, nicht gleichzeitig auf „externe" Garantien oder Sicherheiten eines guten und richtigen Lebens bauen kann, und weiter, daß jede Wahl falsch, beliebig, nichtig, sinnlos, grundlos etc. sein könnte. Die moderne Situation entwickelt gewissermaßen eine besondere „Affinität" zur exzentrischen Positionalität des Menschen; mit der Anerkennung derselben wird die „Bodenlosigkeit" der menschlichen Situation schamlos, gewissermaßen als *Skandal* formulierbar. Die Moderne ist vielleicht nicht die Erfinderin des absoluten Nichts, aber doch dessen sehr spezifische Interpretatorin, die das Nichts unterschwellig mit dem Postulat der Freiheit verknüpft. Das Freiheitsbewußtsein radikalisiert sich mit der Anerkennung der „letzten Fragwürdigkeit", in welche das „oberflächlich Erscheinende, Scheinende und Leuchtende", um es mit Fink (1959, S. 249) zu sagen, modern unausweichlich gerissen wird. Überspitzt ausgedrückt: Angesichts der prinzipiellen Unmöglichkeit, die „großen Fragen" menschlicher Existenz abschließend beantworten zu können, ist es der modernen Existenzweise möglich – wenn sie sich der Unweisbarkeit der Metaphysik nicht verschließt – sich selbst als „dilettantische Spekulation" zu erkennen. Die demokratische Lebensform kommt diesem prinzipiellen Nichtwissen mit ihrem Ethos der Abstinenz in Fragen absoluter Wahrheit entgegen, ohne daß sie das Selbst im radikalen Skeptizismus gleichgültig werden oder in der doktrinären Selbstgerechtigkeit der Überlieferung erstarren läßt. Sie bietet vielmehr die Möglichkeit, daß sich das Selbst als *individuelles* Selbst in bezug auf spezifische diskursiv, institutionell und soziostrukturell konstruierte Positionen präsentieren kann – Positionen nota bene, welche *notgedrungen* Fragen der Berechtigung von Dominanz und Unterwerfung provozieren (vgl. Fraser 1997a, S. 175). Dieses allgemeine Diskursethos, welches keine Konsensustheorie der Wahrheit oder der Richtigkeit zu unterstellen benötigt, kann in Fragen der Macht oder Dominanz keine Unparteilichkeit garantieren; diese muß zur Partizipation an Diskursen auch nicht kontrafaktisch unterstellt werden, vielmehr bestehen das Ethos darin, den Streit um die Interpretation auch dann zu führen, wenn zentrale Symmetriepostulate nicht erfüllt sind. Ob potentielle DiskursteilnehmerInnen dies tun *wollen* oder nicht, ist eine Frage ihrer *demokratischen Bildung*. Ob sie dazu *verpflichtet* werden können oder nicht, sollen oder nicht, ist hingegen *keine* Frage demokratischer Bildung, sondern der *politischen Ethik*; und wie die konkreten Ermöglichungsbedingungen aussehen und wie die Diskursverhältnisse verändert werden können, ist eine Frage *politischer Macht*. Demokratische Bildung betrifft allein die zur Pflege dieses Streites förderlichen Voraussetzungen der Welt- und Selbstinterpretation im Kopf – und mitunter auch im Herzen – des einzelnen Menschen.

[338] Natürlich ist es auch möglich, ein Leben ohne diese Fragen zu führen, denn das Stellen derselben ist zunächst an elementare physische (etwa neurophyisologische), kognitive und psychische Voraussetzungen gebunden, darüber hinaus an soziale und gesellschaftliche in dem Masse gesicherte Zustände und Freiheitsräume, als die Frage nach dem guten Leben lebenspraktische Relevanz erhalten kann.

Es kann spätmodern nicht (mehr) darum gehen, einen Vorrang des Politischen bzw. demokratischer Bildung gegenüber anderen Dimensionen des Lebens bzw. anderen Aspekten der Selbstbildung zu postulieren. Insofern als die demokratische Dimension der Bildung interessiert, bleibt der Hinweis auf das Bewußtsein eines unterschwelligen Nihilismus hingegen bedeutsam. Denn die als zentral postulierte Enthaltsamkeit bezüglich *absoluten* Wahrheitsansprüchen wäre zu schön interpretiert, stellte man sie im Lichte der Möglichkeit und Relevanz von *relativen* Wahrheitsansprüchen als problemlos dar. Der Streit der Interpretation als ein Streit der Meinungen offenbart nicht nur *Relativität*, die zu ertragen demokratisch Lebensformen gebieten. Dieser Streit offenbart vielmehr immer auch die prinzipielle Unabschließbarkeit und prinzipielle Offenheit der demokratischen Lebensform. Doch dieses „ungewöhnliche Offenhalten" zukünftiger Möglichkeiten (Luhmann), welches in seiner *Unbestimmtheit* und *Vorläufigkeit* der jeweiligen Form primär *ausgehalten* werden muß, gebiert in schwierigen sozio-kulturellen und ökonomischen Situation immer wieder den *Kitsch der fundamentalistischen Ideologie*, dessen Irritationsunfähigkeit das fragile demokratische Leben zu zerstören droht.

Die scheinbare Gleichgültigkeit der Demokratie gegenüber Wahrheitsfragen, die in Wirklichkeit ein besorgtes Bemühen darum ist, daß Wahrheitsansprüche gestellt und diskutiert, aber nicht totalitär werden sollen, gilt in Zeiten moralischer Dedifferenzierung schnell als moralische Schwäche und politische Charakterlosigkeit. Diese Dedifferenzierungen sind nicht von vornherein und selbstsicher als prinzipiell unangemessene Komplexitätsreduktionen zu verurteilen, welche von beteiligten Akteuren oder ganzen Massen von Menschen in ihrer politischen und demokratischen „Unbildung" vorgenommen würden, da sie mitunter auch Ausdruck politisch tragischer Konstellationen sind, welche differenzierte Wahrnehmungen kaum mehr zulassen oder aber zur Wirkungslosigkeit verurteilen. In solchen historischen Situationen, in denen es darauf ankommen kann, „manichäisch" darüber zu entscheiden, was gut und was böse ist, wird ein Mut der praktischen Entschlossenheit verlangt, der auch die Begrenztheit der demokratischen Sitte des Abwägens und Debattierens bezeugt, welche genötigt wird, unter widrigen Umständen eine Lösung zu finden. Es ist – wie Alain Finkielkraut (1999a) in einem Interview moniert – immer leichter, intelligent, differenziert und inaktiv zu sein als den Mut für die „schmutzige" Entscheidung aufzubringen (S. 9). Von Extremsituationen abgesehen kommt es in den demokratischen Lebensformen aber darauf an, daß ihre Mitglieder eine gewisse Toleranz gegenüber dem sich zwischen relativen, lokalen Wahrheiten eröffnenden und durch Kontingenzerfahrungen verstärkten „Nihilismus" erwerben, damit politischer bzw. lebenspraktischer Fanatismus und Fundamentalismus, mit welchem in einer nicht vollkommenen, mitunter aber vollkommen ungerechten und mannigfaltig frustrierenden Welt immer zu rechnen ist, die

Arena des Streits nicht so okkupiert oder ignoriert, daß die konfrontative Auseinandersetzung um die widerstreitigen Anliegen nicht mehr möglich ist.

9.3 Die Politik des demokratischen Selbst

Wie wichtig es auch immer sein mag, sich für politische Fragen zu interessieren und jene Diskurskompetenzen zu erwerben, die es dem Individuum ermöglichen, sich in den lebensweltlichen Arenen der Politik zu behaupten und auch eine unpopuläre Meinung zu vertreten; wie bedeutsam es auch ist, überhaupt die Diskursbereitschaft aufzubringen und den Dialog auch dann allen anderen Strategien des Problem- und Konfliktlösens vorzuziehen, wenn sich das Individuum seiner Position moralisch gewiß ist; welche anderen zentralen Kompetenzen auch immer ins Spiel gebracht werden können – demokratisch gebildet ist das Individuum schließlich vorzüglich dann, wenn es das Ethos des Kampfes, die Sitte des Streitens in seinem *Innern* zu pflegen vermag, d.h. wenn es gelernt hat, seine „Lust auf Ganzheit" zu zügeln. *Die demokratische Lebensform erfordert ein demokratisch verfaßtes Selbst*, d.h. ein Selbst, welches sich seiner vielfältigen und widerstreitigen Stimmen bewußt ist und diese auch tatsächlich streiten läßt und nicht jeweils in jene „hämmernde Rhetorik" abfällt, wie sich Habermas kürzlich ausdrückte (1999, S. 6), um die anderen „Stimmen in sich zu übertönen". Demokratische Bildung heißt, den diskursiven Kampf auch im Selbst zu führen – wenigstens so lange es geht, denn das Selbst muß früher oder später Entscheidungen treffen, d.h. Stellung beziehen. Nicht nur der Demos, sondern auch das Selbst, gerade weil es plural verfaßt ist, sich durch Bindung an mehrere Güter definiert, muß sich selbst immer wieder zu überzeugen versuchen, kann dabei aber oft nicht wissen, ob es sich nur selbst überredet, und wird sich damit seiner Nicht-Souveränität nur allzu sehr bewußt, d.h. wenn es denn gelernt hat, daß es eher von den Mehrheiten seiner Stimmen geführt wird als von einem Hypersubjekt, welches die innere Pluralität souverän regiert. Das Selbst weiß wie der Demos, daß die Mehrheiten seiner Stimmen und Gründe sich ändern können, daß kein Entschluß ohne kontingente Einflüsse getroffen wird und daß die Stimmen, denen es nicht folgt, und die es vorläufig in den Hintergrund verdrängt, so daß sie kaum noch wahrzunehmen sind, sich später als Ausdruck sensiblerer, subtilerer und berechtigterer Perspektiven erweisen können, denn es weiß um die innere Demagogie, die innere Rhetorik. Das demokratische Selbst muß wie der Demos fähig sein, sich von absoluten Wahrheitsansprüchen zu distanzieren; es entscheidet zwar nicht ohne Wahrheit, aber es anerkennt die Berechtigung der Wahrheitsansprüche, welche es – zumindest vorübergehend – verletzt. Das demokratische Selbst ist sich, mit anderen Worten, seiner unvermeindlichen Verletzungen bewußt. Wie sich das Ethos der demokratischen Gesellschaft daran zu bemessen hat, wie diese mit den (überstimmten oder stimmlosen) Minderheiten umgeht, so bemißt sich das demokratische Selbst am Umgang mit seinen internen Minderheiten, mit diesen Stimmen, die im Augenblick ohne Wirkung bleiben müssen, aber die deshalb „gepflegt", d.h. nicht unterdrückt werden, weil es von ihnen erwarten muß, daß sie in anderen Situationen wirksam und vielleicht sogar dominant werden können. Da die (internen) „Mehrheiten" wechseln, wechselt auch die (innere) „Führung"; ein plurales Selbst, dessen „Stimmen" (Perspektiven) sich nur durch die Gebundenheit an mannigfaltige Diskurse mit anderen Selbsten konstituieren, über deren Relevanz und momentane Aufdringlichkeit es nicht verfügen kann,

wird nicht durch eine stabile, jeden Lebenskontext überschauende Hypersubjektperspektive angeleitet. Dies ist bloß die großartige Fiktion des Autonomiegedankens. Doch derart „monarchistisch" geführte Selbste bringen keine demokratische Lebensform zustande, ebenso wenig wie Selbste, die sich fundamentalistisch und orthodox vereindeutigen, d.h. ihre interne Pluralität gewissermaßen fest im Griff haben. Zwar wäre die überindividuelle, überkontextuelle Vernunft wohl eine gerechte Monarchin, die das Selbst unzweideutig führen könnte, sowie auch Platons Philosophenkönige einen gerechten Staat hervorbringen könnten, wenn sie denn über die göttlichen Attribute der Heiligkeit, Allwissenheit und Allmacht verfügen würden. Demokratische Selbste hingegen sind sich ihres eigenen Gutseins nicht sicher, ebenso wenig ihres Wissens und ihrer Kompetenzen. Sonst wären sie zur Praxis der Freiheit nicht fähig. Wiewohl sie sich immer wieder auszuleuchten versuchen, müssen sie regelmäßig erkennen, daß sie sich selbst nicht durchsichtig sind. Demokratisch kann das Selbst nur genannt werden, sofern seine plurale Verfassung auch eine gleichberechtigte Politik der inneren Stimmen ermöglicht. Sich ihrer internen Pluralität bewußte Selbste, weil sie differenziert sind, wissen oft nicht, was sie wollen, und müssen zunächst „abwarten", zu welchen Schlüssen der innere Diskurs kommt, welche Perspektiven und Standpunkte in der Situation die besten Gründe vorgeben können bzw. die Situation angemessen zu interpretieren scheinen. Demokratische Selbste sind langsam, oft unentschieden, und ihre Ambivalenz ist beunruhigend. Das sind die Nachteile der Demokratie auch im Inneren der Person. Ihre Vorteile liegen darin, daß sie in ihrer Unentschiedenheit nicht so schnell tyrannisch werden, daß sie die (Selbst-)Verletzungen möglichst minimieren wollen und daß die „anderen Stimmen" eine reale Chance besitzen, berücksichtigt zu werden. Demokratische Selbste sind aber auch deswegen oft so zaudernd, weil sie sich den mannigfaltigen Diskursen *verpflichtet* fühlen, denen sie ihre Existenz verdanken (9.3.1). Und sie sind deshalb oft ins Unerträgliche blockiert, weil sie für den moralischen Widerstreit sensibel sind (9.3.2). Demokratie erschöpft sich ihnen deshalb weder in der diskursiven Prozedur noch in garantierten Rechten, vielmehr ist sie ihnen die angemessene Form der Lebensführung (9.3.3).

9.3.1 „Je me souviens": Nostalgische Identität?

Im Lichte des Freiheitsgewinns der Aufklärungsmoderne, sieht die Vergangenheit vorwiegend schlecht aus, doch im Schatten des globalen Marktes, der die soziale Kohäsion traditionaler Gemeinschaften und Gesellschaften mit denkwürdiger Selbstgerechtigkeit bedroht, blühen die kommunitären Sehnsüchte der Ethnie, der homogenen Nation und der religiösen Gemeinschaft, welche ihrerseits eine Gefahr für die konstitutiven Elemente der demokratischen Gesellschaft darstellen und für Gewalt und Unpolitik anfällig machen. Diese leider aktuelle Tatsache wirft auch die Frage auf, ob sich Ethnosorientierung und Demosorientierung (Fraser 1997) überhaupt auf vernünftige Weise verbinden lassen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit kann es nur darum gehen, zu fragen, wie sich eine solche Verbindung im Selbst bzw. im Bildungssubjekt vorstellen läßt. In der nachsozialistischen Epoche zeigt sich, wie wenig begründet die liberale Aufklärungshoffnung ist, der *Vorrang* des Gerechten (rechtliche Autonomie) vor dem Guten (kommunitäres Gutes) würde von auch nur hinreichend vielen Menschen, wenn sie die Entscheidungsmöglichkeit dazu haben, *faktisch* akzeptiert. Auch wenn die moralisch-normativen Gründe für einen solchen Vorrang von erheblicher

Bedeutung sind, ist es bildungstheoretisch keineswegs notwendig, die Kollision der Freiheit mit sich selbst abzustreiten (vgl. 5.3), welche von der bitteren Empirie der ethnischen Kriege und Unruheherde eher bestätigt wird. Eine Theorie demokratischer Bildung muß sich vielmehr fragen, wie Ethnosorientierung ohne kommunitäre, kulturelle Borniertheit und Demosorientierung ohne „aufklärerische Arroganz" möglich ist und wie sich diese Orientierungen im Selbst zueinander verhalten können, ohne dabei einem kitschigen Versöhnungsdenken anheimzufallen[339].

Die folgenden Erläuterungen sind weit davon entfernt, eine theoretische „Lösung" liefern zu können. Hier soll es ausreichen zu zeigen, daß es im Sinne demokratischer Bildung darauf ankommt, daß beide Orientierungen für die Konstitution des demokratischen Selbst relevant sind und gerade deshalb „gepflegt" werden müssen, *weil* sie sich widerstreiten (9.3.2). Zunächst soll erläutert sein, was mit dem unfeinen Ausdruck der „aufklärerischen Arroganz" gemeint ist, welche es zu vermeiden gilt.

Daß Fortschrittsprojekte dazu verführen, die Bedeutung der Vergangenheit für die Zukunft schnell und leicht herunterzuspielen, darauf hat in letzter Zeit vor allem Finkielkraut (1999) hingewiesen. Finkielkraut geht es weniger um das bloße Vergessen des Vergangenen als vielmehr um eine besondere Art der *Undankbarkeit* eines „ideologischen Gedächtnisses" (vgl. 1999a), die sich als Selbstgerechtigkeit der Gegenwartskultur ausdrückt, welche sich ihrerseits ein aufklärerisches Selbstbeschreibungsvokabular („Emanzipation", „Toleranz", „Gleichheit" etc.) angeeignet hat, mit welchem der Vergangenheit – und damit Gemeinschaften und Begriffen, welche an die Vergangenheit erinnern bzw. denselben verpflichtet sind – kaum gerecht werden kann.

Damit das individuelle Leben bzw. das eigene Überleben zum höchsten Gut avancieren konnte[340], war es historisch betrachtet mitunter nötig, daß Tausende von Menschen ihr Leben für die Idee der individuellen Rechte geopfert haben. Ihre Opferbereitschaft war aber auch dadurch überhaupt nur möglich, als sie sich selbst mit dem *gemeinsamen Gut* der demokratischen Lebensform *definiert* haben, d.h. daß die *Idee individueller Rechte* – zumindest (und als Beispiel) für Teile der amerikanischen, britischen und kanadischen Soldaten, die Hitler-Europa befreit haben – vor dem *eigenen individuellen Leben* Vorrang hatte[341]. Solche Identifikationen müssen nicht glorifiziert werden, aber

339 „Je me souviens" lautet die (von Eugène Taché im letzten Jahrhundert ins Leben gerufene) Devise der kanadischen Provinz Québec, eine Devise, welche nach der „stillen Revolution" 1976 durch die Parti québécois und dem neu erwachten „Nationalismus" der frankophonen Mehrheit den eher touristischen Slogan „La belle province" schließlich auch auf den Zulassungsschildern der Fahrzeuge der Provinz ersetzt hat. Wiewohl sich „Je me souviens" ursprünglich auf das gemeinsame (britisch-französische) Erbe bezieht, gewinnt es im letzten Vierteljahrhundert an „exklusivem", d.h. gegenüber dem britischen Erbe tendenziell kritischen Charakter, so daß sich damit heute viele frankophone „Québécois" vornehmlich an die Schlacht von 1759 erinnert sehen, in welcher die Franzosen auf den Plaines d'Abraham gegen die Briten um die Stadt (bzw. Festung) Québec gekämpft haben und von diesen in Kürze geschlagen worden sind. Diese Interpretation gilt jedoch als umstritten, wie überhaupt die Frage, was eigentlich genau erinnert wird oder werden soll (vgl. Dumont 1998). Dieser Umstand ist nicht ohne Ironie, aber gleichzeitig vielleicht nicht untypisch für Erinnerungsvorsätze (in einem Lied des Montrealers Leonard Cohen heisst es passend: „And I can't forget / But I don't remember what").

340 Vgl. Agamben (1994), der moderne Lebensformen als (bloße) „Überlebensformen" charakterisiert.

341 Diese Opferbereitschaft soll keinesfalls idealisiert oder generalisiert werden. Zweifelsohne gab es auch Zwangsrekrutierungen und konnten viele der Soldaten gar nicht wissen, welches Schicksal

sie deuten an, daß sich das Recht, sein Leben nicht für eine Idee opfern zu müssen, der Bereitschaft von Mitgliedern früherer Generationen verdanken kann, ihr Leben genau für die Idee dieses Rechts zu opfern. Der spätmoderne Aufklärungs*individualist*, den es hier nicht zu disqualifizieren gilt, verdankt seine Selbst- und Weltinterpretation, der er so gewiß ist, demzufolge dem modernen Aufklärungs*idealisten*, der seinerseits für diese konstitutive Idee der demokratischen Gesellschaft gestorben ist – eine „Unklugheit" gewissermaßen, die der erstere kaum noch zu begehen bereit sein kann. Doch die Undankbarkeit der selbstgerechten Aufklärerungsattitüde bezieht sich freilich nicht allein auf dieses konkrete historische Drama, welches für so viele eine Tragödie dargestellt hat. Es wäre auch sinnlos, diese „Undankbarkeit" moralisieren zu wollen, vielmehr ist sie als Hinweis auf eine problematische Seite eines Aufklärungs- und Bildungsdenken zu betrachten, welches sich (immer noch und vorwiegend) als „fortschrittlich" versteht. Zwar ist einerseits richtig – wie das Sprichwort vom Undank als Lohn der Welt andeutet –, daß Undankbarkeit sozusagen eine „natürliche Basis" hat, nämlich mitunter die unabweisbare Folge des Vergessens ist. Der Kraft und Aufdringlichkeit der Gegenwart, welche die Erinnerungskapazität schmälern, kann sich kein Mensch vollständig entziehen[342]. Auf der anderen Seite zeugt das keinesfalls alte Postulat einer *Pflicht des Erinnerns* gerade davon, wie wenig selbstverständlich die klassische Idee des Gesprächs der Lebenden mit den Toten geworden ist (vgl. Finkielkraut a.a.O., S. 195; auch Fink 1970). Um aber „Freund der Toten" (Finkielkraut) sein zu können, muß man diese bzw. ihr Werk schätzen, und man muß sie überhaupt kennen. Der Aufruf, auch pädagogisch gegen das Vergessen zu wirken, ist v. a. im Anschluß an den Holocaust – zurecht kategorisch – erklungen und weithin gehört worden. Die Pflicht des Erinnerns ist an den Beispielen des Terrors und der Tyrannei des 20. Jahrhunderts besonders einsichtig zu machen: sie bezieht sich auf das Unrecht, das sich niemals wiederholen darf. So schreibt Finkielkraut (wie sinngemäß viele andere vor ihm): „Nous avons beau changer le millénaire, les atrocités du XXe siècle doivent rester inscrites dans la conscience collective. Le désastre de notre civilisation ne peut pas être un objet historique comme un autre" (S. 190). Es handelt sich bei der Erinnerungspflicht streng genommen nicht um eine *moralische* Pflicht, sondern um eine *ethische* Pflicht, also um eine Pflicht, die sich aus der Frage nach der guten Gesellschaft bzw. dem guten Leben ergibt. Daß es umgekehrt eine allgemeine Pflicht zur Dankbarkeit geben soll, ist kaum plausibel zu machen. Dankbarkeit kann noch weniger als Erinnerung *moralisch* gefordert werden, u.a. weil Dankbarkeit Erinnerung gerade voraussetzt. Dankbarkeit ist deshalb höchstens eine „Pflicht gegen sich selbst", die spätmodern nur noch als Wunsch zweiter Ordnung (Frankfurt 1971) formuliert werden kann (Was will ich für eine Person sein?)[343]. Zwar kann sie auch von außen vom Individuum gefordert werden, aber

sie in Europa erwarten würde. Dennoch gab es viele Freiwillige und es ist aus heutiger Sicht alles andere als selbstverständlich, daß junge Menschen auf einen anderen Kontinent geschickt werden, um die dort lebende Bevölkerung von der Tyrannei zu befreien.

342 „L'oubli est une force irrésistible. Il suffit, pour oublier, de s'abandonner au temps qui passe, de nager dans le sens du courant, de laisser les choses suivre leur cours, bref, de vivre", schreibt Finkielkraut (1999, S. 82).

343 Freilich gibt es auch eine Selbstpflicht des Erinnerns, die darin besteht, daß dem Anderen nur *vergeben* werden kann, wenn dessen Taten nicht vergessen werden. Die sensible Dialektik von Vergeben und Vergessen hat Avishai Margalit (in Vorb.) ausgearbeitet.

kein Selbst kann sich selbst zwingen, dankbar zu sein[344]. Kurz: Es scheint leichter zu sein, die Erinnerungspflicht bezüglich *negativen* Erfahrungen früherer Generationen plausibel zu machen als bezüglich den *Leistungen* früherer Generationen, von denen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Gegenwart in einem positiven Sinn profitieren. Die ideologische Selbstgenügsamkeit der Gegenwart, die mit Finkielkraut auch als „ethnocentrisme de l'actuel" (a.a.O. S. 180) bezeichnet werden könnte, nährt sich denn auch aus dieser asymmetrischen Struktur des Erinnerungswürdigen bzw. -pflichtigen.
Dieser Art „aufgeklärtes" Selbstverständnis, das ob dem Projektcharakter der Moderne sowieso schon dazu neigt, die Vergessenskurve zu beschleunigen, wird auch dadurch gestärkt, daß moderne Menschen, um es mit René Char zu sagen, gewissermaßen „Erben ohne Testament" sind. Aus dezidiert modernen Lebensformen lassen sich keine allgemeinen Anleitungen ableiten, wie mit dem kulturellen Erbe umzugehen ist. Indem sie die individuellen Partizipations- und Distanzierungsrechte als gleichursprünglich und gleichberechtigt ausweisen, schränken moderne Lebensformen die Bedeutung von Tradition und Überlieferung ein: das kulturelle Erbe soll nicht *letztbestimmend* sein. Ausschlaggebend ist modernen Lebensformen vielmehr die Möglichkeit und das Recht zum *Bruch mit der Vergangenheit* – auch wenn dieser Bruch immer illusionär sein sollte. Der Bruch ist deshalb gerechtfertigt, weil sich die gerechte Gesellschaft in der Vergangenheit nie hat realisieren können; anders ausgedrückt, der Bruch mit der Autorität der Toten wird dadurch legitimierbar, daß das Gerechte (oder Gute) seinen Ort nur in der *Zukunft* haben kann, sofern es überhaupt einen Ort hat. Diese „Aufklärungseschatologie" konkurriert naturgemäß mit den Imperativen der Herkunft, welche vorwiegend noch als Wegweiserin in eine Zukunft interessiert, die von den Kindern der Gegenwart entworfen wird. „Complice désormais de l'historicisme, la mémoire renforce en nous l'idée que l'humanité est encore à venir, car le mal qui la tourmente résulte tout entier de l'oppression. Naguère, l'art nous rattachait aux époques lointaines. En s'affirmant porteuse non d'une fidélité mais d'une promesse, en dévalorisant l'autrefois au profit du pas-encore, la civilisation moderne avait certes procédé à un renversement complet de la relation que toutes les sociétés, avant elle, avaient instaurée entre les vivants et les morts" (a.a.O., S. 191). Finkielkraut scheut sich nicht zu behaupten, daß der moderne Bruch mit den Toten, der dadurch geschieht, daß die Vergangenheit vorwiegend mit Aufklärungssemantiken gedeutet und bewertet wird und im Grunde vor allem dann interessiert, wenn sie zu Illustrationszwecken für die Superiorität der Projekte der Gegenwart dienen kann, daß also mit diesem Bruch auch ein Verlust der *Sprachvielfalt* einhergeht, mit welcher die verschiedenen Bereiche des Lebens ausgedrückt werden können. Überspitzt formuliert: eine anti-tragische, unromantische, zweckoptimistische, politisch-korrekte moderne „Biederkeit" konnte sich mittels vernünftiger Aufklärungssemantiken immer weiterer Lebensbereiche bemächtigen. „Émancipée du grand héritage tragique, comique et romanesque, la pensée ne sait plus problématiser la vie. Elle ne sait plus en éclairer les contradictions, en explorer les paradoxes, en suivre les tortuosités, en capter les nuances. Elle ne sait plus faire droit à l'ambiguïté des êtres ni à l'indécidabilité des comportements. Spectaculairement ou-

[344] Das Selbst ist dankbar, indem es die Bedeutung der Leistungen von Vorfahren oder Zeitgenossen für seine Selbstdeutungen anerkennt. Ohne diese Anerkennung kann Dankbarkeit nur geheuchelt sein, die Anerkennung kann aber nicht im Hinblick auf eine geforderte Dankbarkeit forciert werden.

verte aux différences, mais définitivement fermée aux apories, elle n'est capable, que de brandir triomphalement la *solution du problème humain*" (S. 194). Die angedeuteten „Verflachungen" des expressiven Lebens sind der zu zahlende Preis für das moderne Leben und seinen „vernünftigen" Gemeinschaften.
Zur Bildung des demokratischen Selbst gehört allerdings die Anerkennung lebenszentraler *Funktionen* der Gemeinschaft. Gemeinschaften können nicht nur existieren, indem sie *auch* kollektive Erinnerungen kultivieren, also *Erinnerungsgemeinschaften* sind (vgl. Bellah et al. 1996, S. 152ff.), sondern sie sind ebenfalls das – freilich oft widerstreitige und unzuverlässige – Transportmittel der großen *Aufklärungshoffnungen*. Gemeinschaften sind nur insofern *Hoffnungsgemeinschaften* als sie auch Erinnerungsgemeinschaften sind (vgl. ebd.). Damit sei nicht auf eine amerikanische Version der „small town"-Nostalgie rekurriert, wie sie in den letzten Jahrzehnten an manchen Orten, sowohl in der populären Kultur als auch im akademischen Diskurs, gepflegt worden ist, sondern darauf verwiesen, daß wer die Vorfahren vergißt, sich früher oder später auch von den Zeitgenossen isoliert, wie es der weitblickende Tocqueville voraussagte (a.a.O., S. 37). Wenn es denn wahr ist, daß eine Gesellschaft nur in der Auflösung naturwüchsiger Bindungen gerecht sein, aber nur im Rückgriff auf erste Identifikationen das Residuum ihres Zusammenhalts erkennen kann (Vogl. 1994, S. 11), dann gilt, daß demokratische Bildung sowohl ein liberales als auch kommunitäres Projekt ist; d.h. aber, daß es ein *kommunitäres* Projekt eben *auch* ist. Gemeinschaften haben (eine) Geschichte(n) und leben dadurch, daß dieselbe(n) (bzw. Teile davon) immer wieder weiter erzählt wird/werden. Mit Fink könnte spezifiziert sein: Sie leben allein dadurch, daß sie sich strittig sind (vgl. 2.3.2.1) – Erinnerungsgemeinschaften sind als Interpretationsgemeinschaften vielfältiger Geschichten keineswegs homogene Gebilde. Dennoch beinhalten diese gemeinschaftskonstituierenden Erzählungen Exemplifikationen des Guten, etwa von (tugendhaften) Menschen oder (vorbildlichem) Handeln, welche bzw. welches für das Verstehen und das Selbstverständnis der betreffenden Gemeinschaft Schlüsselcharakter aufweisen. Diese Erzählungen können mehr oder weniger mythisch und glorifizierend sein, mehr oder weniger homogen bzw. widerspruchslos vorgetragen und in ihrem historischen Wahrheitsanspruch mehr oder weniger rigide gehandhabt werden. Sie beziehen sich auch auf das Alltagsleben der Ahnen, ihre Denkweise(n) und Ängste, ihre Leiden und Sorgen. Sie sind auch dadurch *normative* geprägte Schilderungen, daß sie Aufschluß darüber geben, welche Loyalitäten und Verpflichtungen gewünscht werden, um die Gemeinschaft am Leben zu erhalten (vgl. Bellah et al. a.a.O., S. 154).
Es ist eine fragwürdige Angewohnheit zu glauben, daß das Weitererzählen von Geschichte und Geschichten vorwiegend für traditionale Gemeinschaften bedeutsam wäre und sich demokratische Lebensformen nicht ebenso durch Narrative konstituieren würden. Der Unterschied, der zwischen dem Bild einer geschlossenen Gemeinschaft (z.B. einer religiösen Sekte) und jenem eines relativ offenen Verbundes (etwa einer modernen politischen Partei) gezeichnet werden kann, liegt allein in den ungleichen Möglichkeiten der Mitglieder dieser Gemeinschaften, die jeweiligen konstitutiven Erzählungen ohne nachfolgende Sanktionen kritisch zu thematisieren. Demokratische Gemeinschaften zeichnen sich idealiter dadurch aus, daß sie ihren Mitgliedern das Recht zur kritischen Hinterfragung der konstitutiven Erzählungen *prinzipiell* zugestehen. Das heißt aber nichts anderes als daß demokratische Gemeinschaften für *Selbsttransformationen* offen sind (und selbst, daß sie u. U. der Selbstauflösung zustimmen).

Deswegen trägt die demokratische Gemeinschaft, wie erwähnt, paradoxe Züge: sie existiert letztlich nur durch die Bereitschaft, ihre momentane Existenzform aufzugeben. Die demokratische Gemeinschaft wird durch den *Streit der Erzählungen* konstituiert und stirbt – als dezidiert *demokratische* Gemeinschaft – mit der eindeutigen Selbstinterpretation ab. Diese prinzipielle Bodenlosigkeit und Unsicherheit macht deutlich, (1) daß das Selbst nicht nur Mitglied *demokratischer* Gemeinschaften sein kann, (2) daß die Gemeinschaft *nicht nur* (bzw. immer nur vorübergehend) demokratisch sein kann und (3) daß auch das Selbst nicht *nur* demokratisch sein kann. Das Selbst kann nicht nur fragen, sondern muß sich auch auf einigen Antworten ausruhen können; es kann die permanente Diskursunsicherheit nur ertragen, weil es die Gewißheit bestimmter Interpretationen der Lebensführung und des guten Lebens unterstellt. Diese „Antworten" und „Gewißheiten" sind vor allem Produkt mehr oder weniger ethnosorientierter Überlieferungen des guten Lebens und der guten Gemeinschaft. Diese werden strittig, sobald sie Eingang finden in die „demosorientierte Gemeinschaft": der (halb-)öffentliche Diskurs dekonstruiert am Ende jede Vorstellung des Guten, überführt sie der Partikularität und mitunter der moralischen Fragwürdigkeit. Das Gute kann weder dauerhaft vor diskursiver Zersetzung (und Revision) geschützt werden noch wird es dort hinreichend gerecht beurteilt; vielmehr bietet es jeweils das Material zum Weiterstreiten.

Das *überlieferte* Gute kann – diskursiv, argumentativ – jedoch andererseits auch nicht vollständig und stabil überwunden werden. Diese Idee entspricht bloß der Illusion des Überwindungsmodells der Selbstverwirklichung bzw. dem Modell der Bildung als endgültiger Überwindung von konventionellem Denken (vgl. 5.3): jede Postkonventionalität verdankt sich ihrer Abhebung von der Konvention, d.h. sie bleibt in ihrer Definition immer vom überlieferten Guten abhängig, das sich als Vorstellung des guten Lebens, der guten Gemeinschaft oder der guten Gesellschaft ausdrückt. Demokratische Lebensformen ermöglichen de facto deshalb höchstens die Ironie der permanenten Überwindungs*versuche*. Ohne mehr oder weniger aufdringliche Ideale des gemeinschaftlichen Guten gäbe es aber auch nichts mehr zu diskutieren. Doch da die atomistische Selbstverwirklichung als gesamtgesellschaftliches Modell allein schon aus Gründen der Ressourcenknappheit eine Illusion ist, da die Menschen, mit anderen Worten, – wenigstens größtenteils – für ein gelingendes Leben von ihren Mitmenschen auch abhängig sind, da es also immer so sein wird, daß Menschen für andere Menschen Opfer erbringen müssen, wird die Frage nach dem *gemeinschaftlichen* Guten so lange aktuell bleiben, als es Menschen gibt.

Die kritische Stellungnahme gegenüber den identitätsstiftenden Momenten gemeinschaftlicher Erzählungen ist unter modernen Vorzeichen ein Imperativ demokratischer Bildung genau gleich wie die Anerkennung, daß es Demokratie ohne Vorstellungen des gemeinschaftlichen Guten, die den politischen und moralischen Diskurs maßgeblich bestimmen, weder historisch noch konzeptionell geben könnte. Historisch-faktisch deshalb nicht, weil so viele Mitglieder der Generationen vor uns für das *gemeinsame* Gut der individuellen Rechte gekämpft haben und dafür sogar gestorben sind, und konzeptionell deshalb nicht, weil die Vorstellungen des Guten, gerade weil sie plural und strittig sind, das Material des demokratischen Diskurses bilden, sowohl zwischen den Menschen als auch im Selbst. Da es ideale Kommunikationsgemeinschaften mit idealen Argumentationskompetenzen (ihrer TeilnehmerInnen) niemals geben wird und da sich die Mitglieder einer zukünftigen Gesellschaft niemals in einer ursprünglichen

Situation und dort hinter einem Schleier des Nichtwissens befinden werden, da also die regulativen Ideen, welche aus Gedankenexperimenten universalistischer Moralen entwickelt werden, das Leben und die Entscheidungen konkreter Menschen, d.h. situierter Selbste, niemals so regeln können, wie sie es den Gedankenexperimenten gemäß zu tun fähig sein sollten, u.a. auch deshalb nicht, weil ihre Identitäten von viel älteren Vorstellungen des Guten geprägt sind, die dem Primat der rechtlichen Autonomie z. T. heftig widersprechen, kommt es spätmodern darauf an, sich im Rahmen demokratischer Bildung mit einer bescheideneren Version von Diskursmoralität zu begnügen, welche dem *politischen* Diskurs um das Gute als der berechtigten Darstellung der Differenz und als Ausdruck der Pluralität des Menschen vor dem *moralischen* Diskurs als Ausdruck einer Konsensustheorie der Wahrheit den Vorrang einzuräumen (wiewohl diese Diskurse freilich keine Gegensätze bilden und oft nur analytisch getrennt werden können). Während der politische Diskurs eine Identitätspolitik u. U. zulassen kann, welche der geschichtlichen Gebundenheit einer Gemeinschaft, einer Ethnie, einer Nation auf eine faktisch-mögliche Weise gerecht werden will, bekundet der moralisch-universalistische Diskurs damit immer Mühe, weil er es verlernt hat, Ausnahmen zu machen und konkrete Lösungen auch unabhängig von deren Übereinstimmung mit allgemeinen Prinzipien zu beurteilen. Es fehlt ihm gewissermaßen an der Kunst des „Sich-Durchwurstelns", um es mit Lindbloom zu sagen, welches im Lichte des Ideals rationaler Argumentation nur als Schwäche oder Unbildung erscheint. Der Streit um das Gute verwickelt sich aber immer auch in Identitätspolitik, eben weil sich das Selbst nur in bezug auf das Gute bzw. gemeinsame Güter definieren kann. Identitätspolitik kann so immer nur begrenzt mit dem Instrument rationaler Argumentation (in ihrem starken, sich universell orientierenden Sinne) betrieben werden; diese entpuppt sich oft als kontraproduktiv, weil sie schnell – und vielleicht nicht nur zu unrecht – als Arroganz diskursiver Macht wahrgenommen wird, mit welcher angezeigt wird, wie gleichgültig ihr das partikuläre Anderssein des Anderen im Grunde ist.

Die Reflexion des gemeinsamen Guten und die Rückbesinnung auf die konstitutiven Erzählungen der Gemeinschaft, welche dieses gemeinsame Gute transportieren und am Leben erhalten, gilt unter der Aufklärungsoptik mitunter als gefährliche Nostalgie. Der Blick auf aktuelle Krisen- und Kriegsgebiete scheint dieser Sichtweise recht zu geben. Zur bloß modernistischen Attitüde wird dieser Verweis aus der wohlgenährten Situation jedoch, wenn er mit der Illusion und aus der Selbstgewißheit heraus vorgetragen wird, die eigene Gebundenheit an kulturelle Partikularität überwunden zu haben. Die vermeintliche Sicherheit, ethnosorientierte Selbst- und Weltdeutungen durch demosorientierte und sich universellen Gesichtspunkten verpflichtet sehenden Interpretationen ersetzt zu haben, entspricht wohl mitunter auch einer Unsensibilität gegenüber den Voraussetzungen der eigenen Gewordenheit. Die dunklen Seiten der Geschichte des 20. Jahrhunderts illustrieren jedoch, wie schnell diese Illusion zusammenbrechen kann, wenn die sogenannte Multikultur ihren Preis verlangt und offensichtlich wird, daß es weder einen amerikanischen noch sonst irgendeinen „*melting pot*" je gegeben hat, um es mit Tom Wolfe zu sagen, und daß das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen – dort wo überhaupt von einem solchen die Rede sein konnte – in seiner Höchstform eher einem *desinteressierten Nebeneinanderherleben* unter günstigen ökonomischen Bedingungen entsprochen hat (vgl. Sennett 1994). Es bietet sich schnell an, die „silent closeness of strangers" (Ignatieff 1984) bzw. die indifferente Koexistenz der Kulturen auf engem Raum als Ausdruck einer fortschrittlichen Zivilgesellschaft zu mißdeuten,

die ihre Probleme sozusagen rein demosorientiert zu lösen vermag. Diese indifferente Toleranz läßt aber auch leicht vergessen, daß es immer auch *Verteilungs*kämpfe um ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital gibt, welche mit oberflächlichen, allzu schönen „Lösungen" der Anerkennungskämpfe in Form wechselseitiger Ignorierung nicht verschwinden (vgl. Fraser 1997). Sobald die Verteilungskämpfe jedoch offen „ausbrechen", zeigen die vermeintlichen Anerkennungsleistungen ihr wahres Gesicht, rekrutiert sich eine überwunden geglaubte kulturelle Borniertheit, und ein neu aufgewertetes, sozusagen aus dem Kindheitsschlaf erwachtes ethno*zentrisches* Vokabular der frühen Bindung an gemeinsames, aber exklusives Gutes tritt nun weniger nostalgisch als vielmehr selbstbestimmt und selbstgerecht auf, v. a. aber ohne jeden Bezug zur vorher gelobten Demosorientierung, sondern diese vielmehr anfangs zunächst kritisierend, später regelrecht wegfegend.

Allein die *Sorge* um ein *demosorientiertes Leben* rechtfertigt, mit anderen Worten, schon die besondere Berücksichtigung der Ethnosorientierung. Die Sorge darum, daß die Demosorientierung, die eigentlich demokratische Gesinnung, nicht bei den ersten Härteproben von ethnisch, konfessionell oder anders qualifizierbaren Annerkennungs- und Verteilungskämpfen zerreißt, bedingt eine *Gleichzeitigkeit* der Ethnos- und Demosorientierung, nicht zu einem schönen Gesamtbild, aber als *doppelte*, wenngleich immer auch *zweideutige* Quelle des Selbstverständnis des demokratischen Kopfes. Nur wenn Artikulationen beider Orientierungen gleichermaßen im semantischen Netzwerk repräsentiert, d.h. überhaupt präsent sind, ist die Hoffnung berechtigt, daß die Leistungen der fragilen Demosorientierung nicht durch die Brachialität einer unreflektierten und undifferenzierten Ethnosorientierung bedroht wird, sobald die Verteilungskämpfe härter werden. Das ethnosgeprägte gemeinsame Gute, wie mehrdeutig es auch sein mag, kann aber und soll nicht überwunden werden (müssen), es kann nicht ignoriert werden, weil es auch spätmodern die vielleicht bedeutendste Quelle des *sozialen Zusammenhalts* darstellt (wenn auch sicher nicht die zentrale Quelle *moderner* Identität); vielmehr geht es unter der Perspektive moderner demokratischer Lebensformen darum, daß das gemeinsame Gute einer Ethnie, einer Nation, einer Gemeinschaft etc., *reflektiert* wird[345]. In einer seiner späten Reden kommt der liberale Isaiah Berlin zum Schluß: „This rejection of natural ties seems to me noble but misguided. When men complain of loneliness, what they mean is that nobody understands what they are saying: to be understood is to share a common past, common feelings and language, common assumptions, possibility of intimate communications – in short, to share common forms of life" (zit. nach Ignatieff 1998, S. 292).

Es kann weder erziehungs- noch bildungstheoretisch darum gehen, die liberale Demosorientierung mit der kommunitären Ethnosorientierung, die Geschichtlosigkeit bzw. Übergeschichtlichkeit des rationalen Arguments mit der emotionalen Geladenheit und Gebundenheit an die Tradition in ein *eindeutiges* theoretisches Verhältnis zu setzen, welches den einen oder anderen Vorrang postulieren würde, oder ihre Konflikthaftigkeit in einem schönen, anti-tragischen Modell zu überwinden, wenn die Politik zwischen den Selbsten und die Politik im Selbst unter realen Bedingungen höchstens dahin gehen kann, diesen Streit, diese Auseinandersetzung einigermaßen gesittet, d.h. gewaltfrei weiterzuführen. Die „*Verbindung*" von Ethnos- und Demosorientierung kann

[345] Nicht, daß es auf eine *bestimmte* Weise reflektiert wird, kann unter dem Freiheitsprimat der demokratischen Lebensform ernsthaft gefordert werden, sondern nur, *daß* es reflektiert wird.

nicht statisch gedacht werden, sondern höchstens „prozedural": als *verbindender Streit* (vgl. 8.3.3). Vorbildlich für diese Sichtweise ist immer noch Finks Explikation der *Beratungsgemeinschaft* (vgl. 2.3.22), daran wird erkennbar, in welcher Weise die „Sitte lebt" (vgl. 2.3.2.1): nämlich indem sie „verhandelt" wird, indem sie „revidiert" wird, um es mit Habermas (1993) zu sagen, d.h. aber: indem sie *erinnert* und *gewürdigt*, *befragt* und *bewertet* wird. Sie wird erinnert als Geschichte der Gemeinschaft, gewürdigt als Quelle der Identität, befragt auf ihre Bedeutung in der Gegenwart und bewertet hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Bewältigung der Zukunft. Diese Akte des Erinnerns, Würdigens, Befragens und Bewertens entsprechen sowohl einer „inneren" Politik als auch einer „äußeren" Politik des Selbst: für die Berücksichtigung der *Vielfalt* der Stimmen, d.h. für die Berücksichtigung der Widersprüche und Diskontinuitäten der Narrative und Urteile sorgt die Demosorientierung, während die Ethnosorientierung auf den Sinn geteilter Erfahrung aufmerksam macht. Damit eine Arena zwischen den Menschen zustande kommt, welche diesen Streit führen können und vor allem bereit sind, auch die mißlichen Konsequenzen dieses Streits zu tragen, ist es notwendig, daß das Selbst selbst eine Arena bildet, in welcher eine Mehrzahl von Stimmen gehört wird. Nicht nur gilt aristotelisch, daß *Gleiche* keine Polis, sondern auch, daß *homogene* Selbste keine demokratische Lebensform zustande bringen. Doch fundamentalistische, einander ideologisch entgegengesetzte Selbste bringen nicht einmal eine lebensfähige politische Arena zustande. Plurale Selbste aber können nicht nur demosorientiert festgelegt sein, sondern sie zeichnen sich immer auch durch ethnosorientierte Deutungen aus. Natürlich sind sie deswegen *auch* „nostalgisch": doch die verklärende Erinnerung, die Sehnsucht nach der Lebensqualität einer Vergangenheit, in welcher Einheit vermeintlich möglich war, wird ihnen deshalb nicht aufdringlich, weil sie *mehr* als bloß nostalgisch sind, nämlich *auch* gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert, und deshalb auch wissen, wie eindeutig falsch und auf falsche Weise eindeutig bloße Nostalgie ist. Doch ein Selbst ohne jede Nostalgie wäre wie ein Selbst ohne Geschichte und ohne Erinnerung bzw. wie ein „aufgeklärtes" Selbst, welches die zweifelhafte Illusion hegt, seine eigene Gewordenheit und Geschichtlichkeit souverän zu meistern und zu verstehen: Es könnte die eigene Geschichte wie die Geschichte eines anderen erzählen.

Die nostalgische Identifikation besitzt ein tyrannisches Potential, welches durch die irritierende Demosorientierung und die Praxis des liberalen Selbst, das auf seine individuellen Rechte pocht, vor dem Ausbruch bewahrt wird; aber ohne jede Identifikation mit dem erinnerten Guten der Gemeinschaft wäre das liberale Selbst kaum fähig oder willens, für andere Opfer zu bringen. Es mag „Opfer" geben, die durch „aufgeklärtes Selbstinteresse" motiviert sind, und solche, die das Selbst als imperativisch erfährt, weil sie einen universellen Charakter vorweisen. Wie typisch diese beiden Opfermotive unter spätmodernen demokratischen Bedingungen tatsächlich sind, kann hier nicht abgeschätzt werden. In Anbetracht der normativen Überbestimmtheit der modernen Situation und der moralischen Unterbestimmtheit der demokratischen Lebensform sowie in Erinnerung an das mehr oder weniger aufdringliche Ideal der Authentizität ist es m.E. allerdings sehr viel wahrscheinlicher, daß Opfer im Hinblick auf die subjektive Wahrnehmung des eigenen Guten im Verhältnis zum gemeinsamen Guten erbracht werden. „Je me souviens" mag mitunter nicht ohne nostalgische Verklärung sein, aber es handelt sich unter demokratischen Bedingungen immer auch um das Gedenken an den Kampf um jene gemeinsame Güter, die es mir ermöglichen, eine selbstbewußte eigene Lebensführung zu praktizieren, d.h. um Erinnerungen, vor deren Hintergrund

persönliche Opfer „Sinn" machen, nicht weil ich längerfristig davon „profitiere", auch nicht weil die Begründungen für das geforderte Opfer so durchschlagend rational und allgemeingültig wären, sondern weil diese Opfer einer selbstgewählten „asketischen" Praxis entsprechen (vgl. 6.2), mit welcher sich das Selbst konstituiert. Die Nostalgie braucht ihren Ort, gefährlich wird sie nur ohne Ort. Das Selbst braucht seine Geschichten, auch und gerade wenn es weiß, daß sie nicht alle „stimmen", daß sie einseitig und parteiisch sind, daß sie Sehnsüchte verkörpern und die Grenzen zwischen moralisch Achtenswertem und Verachtungswürdigem zu eindeutig ziehen; es braucht diese kleinen und großen Geschichten, um sich selber zu lokalisieren im moralischen Raum, es braucht sie als Material, Mittel und Werkzeug für seine „moralkartographische" Tätigkeit (vgl. Taylor 1996; 5.2.2.2). Ethnosorientierung heißt, einen Sinn für dieses Material und diese Mittel zu haben, ihren Reichtum zu schätzen und daran die Leistungen der Vorfahren zu würdigen. Demosorientierung heißt u.a. auch, den Reichtum der Vergangenheit nicht der Tyrannei unterkomplexer und eindeutiger Interpretationen zu opfern, also dafür zu sorgen, daß die Vergangenheit nicht für partikularistische Zwecke der Gegenwart und Zukunft instrumentalisiert wird. Ethnosorientierung heißt, anzuerkennen, daß es Werte nur historisch und kulturell *gebunden* geben kann – Demosorientierung heißt, daß die deswegen immer nur *relativen* Werte kein hinreichender Grund für kulturelle Borniertheit sein dürfen, d.h. nicht mit unbedingten Ansprüchen verbunden werden sollen.

9.3.2 „Das Gespräch, das wir sind": Widerstreit im Selbst

Die Hölderlinische Formel des Gespräches, das wir sind, sei hier, mit Verlaub, im Sinne der vorausgegangenen Erläuterungen sowohl entfremdet als auch zugespitzt. Insofern als plausibel gemacht werden konnte, daß demokratische Gemeinschaften und Gesellschaften nicht nur paradox, sondern auch „konstitutiv unvollständig" sind, d.h. nicht als kohärente Systeme gedacht werden können, und wenn denn weiter auch zutreffen würde, daß die demokratische Lebensform gewissermaßen im Einzelkopf repräsentiert sein muß, soll die demokratische Dimension im Leben der Menschen nicht nur punktuelle Bedeutung haben, ist wohl auch nötig, daß die „Lust" des Selbst „auf Ganzheit", um es nochmals in Anlehnung an Sennett zu sagen, daran gehindert werden muß, Vereindeutigungen der Selbstinterpretation zu bewirken. Diese Verhinderung ist nicht wirklich einer besonderen Leistung des Selbst zuzuschreiben, sondern allein der kommunikativen Praxis, in welche es sich einzuweben bereit ist und welche zu Irritationen motiviert und damit Transformation stimuliert. Einer Leistung des Individuums entspricht aber eben die Bereitschaft, sich überhaupt auf solche Kommunikationen einzulassen. Es handelt sich dabei um die *Tugend* der Dialogbereitschaft, also eher um eine „Gewohnheit des Herzens" (Bellah et al., 1996) als um eine kognitive Kompetenz (etwa des soziomoralischen Urteilens).

„Widerstreit" im Sinne Lyotards (1989) meint bekanntlich – im Unterschied zum „Rechtsstreit" – den Streit zwischen legitimen Ansprüchen unterschiedlicher „Diskursarten", welcher weder mit Rekurs auf bestimmte Diskursregeln noch auf vermeintlich übergreifende Deutungen geschlichtet werden kann, und dessen Lösung, wie immer sie ausfällt, auch mit „Unrecht" verbunden ist. Der postmoderne Fokus auf die radikale Heterogenität im Widerstreit kommt demzufolge auch einer Wiederbelebung des Gedanken des *Tragischen* gleich. Dieser nicht sehr beobachtete Charakterzug des post-

modernen Diskurses macht diesen mitunter attraktiv, weil er den Lebenserfahrungen des modernen Menschen eher entspricht als die antitragische Zuversicht des aufklärerischen Rationalismus. Allerdings benötigt die Kritik am Aufklärungsrationalismus, welcher sich unlösbaren Wertekonflikt und Pflichtenkollisionen letztlich nur als Resultat ungenügender Bildung, falschen oder schwachen Denkens oder historischer Ungerechtigkeiten denken kann, keineswegs einen postmodernen Standpunkt. Es reicht anzunehmen, daß es hinreichend wichtige Fragen gibt, die nicht mit letztgültiger Sicherheit oder auch nur allgemein überzeugender Argumente beantwortet werden können. Hinreichend wichtig sind Fragen, wenn deren Beantwortung für das Selbstverständnis von Menschen zentral ist, d.h. wenn die Selbstdefinitionen von diesen Antworten geprägt sind. Daß es aber inkompatible Antworten auf „große Fragen" gibt, die von ihren Anhängern auf fanatische Weise vertreten werden (können), weil diese Antworten eben genau Qualitäten bezeichnen, mit denen sich ihre Anhänger vorzüglich beschreiben, mag als plausible Kennzeichnung der geistigen Situation nicht nur moderner Menschen akzeptiert werden. Insofern ist Widerstreit unvermeidbar. Forciertes Aufklärungsdenken meint aber, daß der tragische Widerstreit von falschem oder ungenügenden Denken kommt, wie diskursiv auch immer dieses ist, bzw. daß die besseren Argumente, deren Existenz es kontrafaktisch und in rigoros generalisierter Weise vertreten muß, nicht von allen erkannt werden – wohl weil es ihre Bildung nicht erlaubt. Nun muß die damit verbundene Hoffnung auch aus liberaler Position keineswegs geteilt werden, vielmehr kann liberale Gesellschaft gerade deshalb befürwortet werden, *weil* es prinzipiell unlösbare Wertkonflikt gibt bezüglich Mitteln, Zwecken und Gütern. Diese Sicht glaubt in demokratischen Institutionen allein die Chance zu erblicken, daß Konflikte *gewaltfrei* behandelt werden können. Man kann, mit anderen Worten, auch aus liberaler Sicht die Meinung vertreten, daß das Tragische intrinsich mit Wählenkönnen verbunden ist, weil jedes Wählen mit bedeutsamen Verlusten einhergehen kann: „If, as I believe, the ends of men are many, and not all of them are in principle compatible with each other, then the possibility of conflict – and of tragedy – can never wholly be eliminated from human life, either personal or social" (Berlin, zit. nach Ignatieff, 1998, S. 228). Wenn aber der moralische Konflikt nicht nur unvermeidbar (vgl. Gutmann & Thompson 1997; auch 3.3.2), sondern mitunter auch – als Widerstreit – prinzipiell nicht lösbar ist (Lyotard a.a.O.), dann läßt sich zwar mit gutem Grund – in liberaler Manier – eine Priorität der Prozedur vor substantiellen Gesichtspunkten behaupten, die aber nicht deswegen gutgeheißen werden kann, weil mit die betreffenden Konflikte mit ihrer Hilfe auch tatsächlich und/oder substantiell gelöst werden könnten, sondern vielmehr allein deshalb, weil die Konfliktparteien damit in eine Art gewaltfreie Pattsituation geraten, so daß die *Hoffnung* zunehmend berechtigt erscheint, derzufolge die Betroffenen früher oder später mit Dissens leben können. Hierfür gibt es keine Garantie. Diskursivität hilft weniger, den Konflikt auf der Basis rationaler Argumentationen und Gründe zu lösen oder zu schlichten, als vielmehr, den Konflikt nicht in Nicht-Diskursivität eskalieren zu lassen, sie hilft, das Unlösbare in der Schwebe zu halten. Deshalb heißt der Imperativ des Diskurses mitunter vorzüglich: *weiterreden*[346],

[346] Zu Zeiten des kalten Krieges konnte sich Europa (und der Rest der Welt) in Sicherheit wähnen, wenn der Kommunikationsfaden zwischen Ost und West weitergesponnen worden ist, auch wenn man realistischerweise nicht erwarten konnte, daß die Verhandlungen selber zu einem konkreten Ziel oder gar zum Ende des weltbedrohenden Konflikts führen würden. *Daß* verhandelt worden ist, war entscheidend, und letztlich weniger, worüber jeweils genau verhandelt wurde.

nicht obwohl, sondern *weil* der Konflikt auf der Basis gemeinsam geteilter Rationalität nicht lösbar ist.
Der romantischen Kritik am Rationalismus der Aufklärung ist die Einsicht zu verdanken, daß es weder bloß jeweils allein eine richtige Antwort für die Probleme der Menschen gibt noch daß die Wahrheit für alle Menschen die gleiche ist oder daß die Werte, mit denen sie sich definieren, sich nicht mitunter fundamental widersprechen würden. Der aufklärerischen Kritik an der romantischen Identifikation mit dem gemeinsamen als dem authentischen Guten gilt es umgekehrt die Einsicht zu verdanken, daß aus positiver Freiheit ohne permanente Korrektur durch Anliegen und *Ansprüche* eines universellen Moralverständnisses, dessen Quellen im Begriff negativer Freiheit und der Betonung individueller Rechte liegen, allein kein demokratisches Leben entstehen kann. Das romantische Ideal der authentischen Identifikation ist als *politische* Utopie untauglich bzw. vielmehr gefährlich und tendenziell „anti-demokratisch"; es muß deshalb daran gehindert werden, den politischen Diskurs als (tyrannischer) Identitätspolitik maßgeblich zu bestimmen. Das romantische Ideal *muß* kritisiert werden. Doch die Idee, daß Pluralität ein Wert an sich darstellt[347], ist ebenfalls romantisch und überhaupt die Voraussetzung des modernen moralischen Individualismus. Sie führt ihrerseits zur Kritik des Unrechts, das dadurch geschieht, daß die tragische Seite der Pluralität, der unvermeidbare und unlösbare Konflikt, verleugnet wird. So bleiben Romantik und Aufklärung aufeinander bezogen, aber gewiß nicht indem sie einander komplementär (zur Ganzheit) ergänzen würden, sondern indem sie sich vielmehr gegenseitig daran *hindern*, ohne Irritation von außen „Ganzheit" zu erlangen, d.h. indem sie einander hindern, moralische Eindeutigkeit zu erlangen.
Das Selbst, soweit es *demokratisch* ist – und freilich ist es immer mehr als „bloß" demokratisch –, d.h. soweit sich der demokratischen Lebensform verpflichtet sieht und in ihr heimisch ist, widerspiegelt diesen Widerspruch zwischen rechtlicher Autonomie und authentischer Selbstverwirklichung (vgl. 5.3). Es ist aber weder notwendigerweise widersprüchlich noch auf den Widerspruch dieser beiden modernen Freiheitsideale beschränkt – aber als *demokratisches* Selbst bezieht es die Mittel seines Selbstverständnis wie die demokratische Lebensform selbst aus diesen beiden Quellen. Das Selbst kann sich moralisch niemals „entlasten", solange es modern und demokratisch bleibt. Seine Widersprüchlichkeit entspringt weder fehlerhafter Erziehung noch defizitärem Denken oder halber Bildung, sie ist überhaupt nicht als ein Mangel an Rationalität zu bezeichnen, vielmehr ist sie die empfindliche und empfindsame Entsprechung einer widersprüchlichen Lebensform, die „freiheitlich" genannt wird, d.h. Ausdruck der Anerkennung moralischer Pluralität (normativer Überbestimmtheit), die Rorty als „romantischen Polytheismus" bezeichnet und sich auf die Inkommensurabilität menschlicher Bedürfnisse bezieht[348]. Der Widerstreit im Selbst illustriert nicht einen Bruch mit Moralen der Tradition, sondern – weil er die Anerkennung der Berechtigung vielfältiger Anliegen darstellt – nur den Bruch mit der „onto-theologischen Tradition" (Heidegger), welche Rorty definiert als „tradition that tells you that we should try to find a way of making everything hang together which will tell all human

[347] Eine Sichtweise, die immer wieder kritisiert wird (vgl. z.B. Heid 1994).
[348] Rorty definiert in diesem Sinne: „You are a polytheist if you think that there is no actual or possible object of knowledge which would permit you to commensurate and rank all human needs" (199x, S. 5)

beings what to do with their lives, and tell all of them the same thing" (199x, S. 5). Die Konzeption des widerstreitigen Selbst mag als „relativistisch" kritisiert werden (ein beliebter Vorwurf, wenn man die Unterscheidung zwischen „absolut" und „relativ" für zentral hält). Dieses Selbst ist sehr wohl „relativistisch", weil es sich nur multi-*relational*, in Beziehung zu diversen Gütern und Menschen konstituiert.
Der innere Diskurs ist weniger Wahrheitssuche als Entscheidungshilfe; er zeigt sich oft als ein Unterfangen mit nur unbefriedigendem Ausgang, weil er keine „absolute" Wahrheit und keine besseren Gründe hervorzubringen vermag. So trifft das Individuum seine Entscheidungen mitunter voller Zweifel, ohne jede argumentativ triftige Stütze. Dies sind Entscheidungen in Wahlsituationen weniger zwischen dem Guten und dem Bösen als vielmehr zwischen konkurrierenden Gütern (vgl. Rorty 1997, S. 14). So ist das demokratische Selbst keineswegs verloren in der Orientierungslosigkeit, im Fehlen von „moralischen Absoluta", denn nicht moralische Kriterien*losigkeit*, sondern ein *Zuviel* an einsichtigen Kriterien kennzeichnet die spätmoderne Situation des Selbst, welches sich – als *demokratisches* Selbst – ob dieser Lage so standhaft wie dilettantisch weigert, gottähnliche Vernunftperspektiven zu beanspruchen.
Das demokratische Leben ist nicht die Materialisation von Maximen, die einer reinen praktischen Vernunft entspringen, es benötigt überhaupt keinen Rekurs auf „übernatürliche" Kräfte. Das demokratische Selbst hat vielmehr gelernt, daß es weder nötig noch fruchtbar ist, sich ein für allemal in bezug auf moralische Gebote festzulegen und eine universelle Wahrheitsquelle anzunehmen, die ihm und allen anderen Selbsten in gleicher Weise „eingebaut" ist und durch geeignete Bildung, Erziehung oder Entwicklung zum allgemeinen Durchbruch kommen sollte. Praxisrelevante Entscheidungen zeigen sich immer „konkret", d.h. spezifisch material- bzw. gütergebunden und nicht in „meta-methodischer" oder „meta-ethischer" Art und Weise: will ich relativistisch oder universell, rational oder irrational, naturalistisch oder rationalistisch, richtig oder falsch, gut oder böse entscheiden. Die Beantwortung solcher allgemeinen, im akademischen Diskurs u. U. interessierenden Fragen, erweist sich für die Lebenspraxis, die demokratisch allein interessieren kann, kaum als nutzbringend. Doch nicht nur das demokratische Selbst, sondern auch eine Theorie demokratischer Bildung hat sich nicht in dieser Manier festzulegen, weil es weder ein spezifisch erkenntnistheoretisches noch moraltheoretisches Fundament der Demokratie anzugeben gibt, welches sich *notwendigerweise* aufdrängt[349]. Notwendig ist allein und in jedem Fall die *Bejahung von Pluralität* (von Normen und Werten). Dies ist, wie Heid moniert, tatsächlich mitunter ein „Kennzeichen einer Beweisnot" (1994, S. 125) und freilich kann das Plädoyer für Pluralität allzu euphorisch vorgetragen und schöngeistig mißverstanden werden, um die Härte des Widerstreits abzuleugnen und um jede Kritik in einer versöhnlerischen Umarmung „verpuffen" zu lassen. Doch solcher differenzblinde Differenzkult ist bloß ein Bildungsluxus der gesättigten Lebenslage. Pluralität ist nicht deshalb zu

[349] Schon die für demokratisches Leben konstitutive Idee der Freiheit ist heterogenen Ursprungs und läßt sich in je unterschiedlichen Vokabularien beschreiben, nicht nur in bezug auf institutionelle, prozedurale und substantielle Gesichtspunkte von Demokratie, sondern auch innerhalb dieser Betrachtungswinkel.

bejahen, weil sie immer „Bereicherung" bedeutet, sie ist vielmehr als ein mitunter schwer überforderndes Faktum der Situation des Menschen zu akzeptieren[350].
Demokratie *als Sitte des Sittenstreits* kann pragmatisch, deontisch oder anderes „begründet" werden: unabhängig von spezifischen Herleitungen „lebt" die Sitte des kritischen Fragens freilich nicht durch Versuche ihrer *Fundamentalbegründung*, sondern vielmehr schlicht dadurch, daß sie gepflegt wird[351]. Es muß auch unklar bleiben, *wie* dieses Kultivieren sich konkret gestaltet. Klar bleibt höchstens, daß die moralischen Vereindeutigungstendenzen nicht dominant werden *sollen*. Während diese Gefahr in gesellschaftlicher Hinsicht durch *rechtliche* Bestimmungen gedämpft wird, obliegt der Umgang mit derselben in individueller Hinsicht der *Bildung* des Selbst: es bleibt ihm – seinen Möglichkeiten nach – „freigestellt", ob es seine Sicht der Welt mit der *einen* moralischen Wahrheit fundamentalisieren will, ob es sich und die anderen in rigiden Semantiken und orthodoxen Vokabularien deuten will und ob es auch das Unrecht und die Tragödie mit einem „höheren Sinn" versieht. Es bleibt ihm frei, seine kitschigen Bedürfnisse und seine Nicht-Souveränität abzustreiten und seiner Leidenschaft zu huldigen, immer oder wenigstens im „Kern" seines Wesens autonom und ganz zu sein und bleiben zu wollen. Kurzum, es bleibt dem Selbst in liberalen Gesellschaften „freigestellt", sich in *beliebiger* und beliebig nobler Weise zu vereindeutigen. Als demokratisch *gebildet* kann das Selbst hingegen nur bezeichnet werden, sofern es „demokratisch verfaßt" ist, insofern es also die demokratische Lebensform in seinen Selbstbefragungen repräsentiert, d.h. fähig ist, den Widerstreit auszuhalten, seine Lust auf Ganzheit und Wahrheit zu zügeln und seine praktische Entschlossenheit nicht mit dem besseren Argument zu verwechseln. Es ist schwer einzusehen, wie solches ohne *ironische Selbstbeziehung*, welche als Einsicht in die eigenen Inkompetenzen bzw. den eigenen Dilettantismus gedeutet werden kann, möglich sein soll (vgl. Exkurs V).
Die Perfektibilitätsprämisse ist vielleicht jenes Theorieelement des traditionellen Bildungsgedanken, welches dem erläuterten Verständnis eines demokratischen Selbst am deutlichsten widerspricht (vgl. 1.1). Das sich im Widerstreit befindende Selbst – das intrasubjektiv und/oder intersubjektiv diskurstätige Selbst – ist mit dem Autonomie- oder Ganzheits*selbstanspruch* kaum zu vereinen; nicht weil die Vervollkommnung (als Autonomie oder Ganzheit) ein zu hoch angesetztes Ideal ist, dem empirisch kaum entsprochen werden kann, sondern weil in der diskursiven Tätigkeit die prinzipielle Nicht-Souveränität als Nichtverfügbarkeit der *Bedeutung* eigener Sprechhandlungen zum Ausdruck kommt (vgl. 7.2.2.1) – eine Nichtverfügbarkeit, die nur durch tyrannisches *Verhalten*, d.h. das Aufgeben von Freiheit, aufgehoben werden könnte. Die demokratisch bedeutsame Selbstbeschreibung der Diskurspartner als *„gleichfrei"* verhindert solche „Aufhebungsversuche", auch wenn diese im Namen einer noblen moralischen Wahrheit bzw. mit einem entsprechenden Anspruch unternommen werden: Wahrheitsanspruch und Freiheitsanspruch sind unter dieser Perspektive nicht kompatibel; klar bleibt hingegen, daß die demokratische Lebensform weniger dem Wahrheitsanspruch als dem Freiheitsanspruch verpflichtet ist, zumindest insofern als erhobene Wahrheitsansprüche jene schon in Recht und Gesetz zum Ausdruck kommenden übersteigen. Dieses Verhältnis – zwischen schon „materialisierten Wahrheiten" und konkurrierenden oder weitergehenden Wahrheitsansprüchen – bildet den Gegenstand deliberativer Demokratie (vgl. 3.3.2). Im Unterschied zu demokratietheoretischen Anliegen interessiert bildungstheoretisch jedoch weniger die konkrete Ausgestaltung dieses je historisch-kontingenten Verhältnisses als vielmehr die Beschaffenheit des Selbst und der das Selbst konstituierenden Diskurse, welche die intersubjektive Thematisierung des Verhältnisses von Freiheit und Wahrheit ermöglicht. Das zum inneren Widerstreit fähige und bereite Selbst stellt nach der hier erörterten Sicht die entsprechende Ermöglichungsbedingung dar. Es handelt sich, wie erwähnt, um ein Selbst, welches Autonomie sich selbst und den anderen immer wieder neu zu *unterstellen* vermag (wie kontrafaktisch diese Unterstellung auch immer sein kann). Die Frage, ob es tatsächlich autonom sein könne oder nicht und welche *moralischen* Fähigkeiten und Einsichten mit einer vermeintlichen Autonomie als individueller Kompetenz einhergehen, ist für die Reflexion demokratischer Bildung – wenn auch möglicherweise im Unterschied zur moralischen Entwicklung – *unwesentlich*. Im Widerstreit und im Dilemma allein kommt zum Ausdruck, wie wenig begründet und wie problematisch die Annahme der Freiheit als moralischer Selbstbestimmung in einem starken, kantischen Sinne ist. Doch wenn die moralischen Fähigkeiten versagen, d.h. wenn der moralische Konflikt die sozio-kognitiven Kompetenzen überfordert, kommt es regelmäßig und vorzüglich auf jene demokratische Haltung an, die sich nur mit der Erfahrung aufbauen konnte, daß letztlich immer mit Dissens (zusammen-)gelebt werden muß. Wie sollte dies möglich sein, wenn Dissens nicht auch der inneren Verfaßtheit des Selbst entspräche? Wie sollte der Widerstreit ausgehalten werden können, wenn das Selbst in sich keinen Widerstreit erkennen kann?

9.3.3 Selbst und Demokratie

Wie es wohl ein Mißverständnis bzw. eine problematische Ungenauigkeit darstellt, die demokratische mit der guten Gesellschaft zu *identifizieren*, entspräche es einem Irrtum, das demokratische mit dem guten Selbst zu verwechseln. Die Ambivalenz der Demokratie als Staatsform und als Lebensform wurde hinreichend verdeutlicht, um vertreten zu können, daß eine moralisch eindeutige Bewertung der Demokratie weder möglich noch nötig ist, ja sogar kontraproduktiv sein kann. Analog ist auch die Bewertung des demokratischen Selbst mit moralischen Termen problematisch. Andererseits scheitert der Versuch, die demokratische Lebensform und das demokratische Selbst *neutral* zu beschreiben – etwa um dem liebgewordenen Vorwurf der Ethnozentrizität zu entgehen und sie allenfalls mit dem noblen Ideal der Impartialität und Universalität in Verbindung zu bringen – regelmäßig an der Pluralität der Konzeptionen des Guten, welche immer raumzeitkultürlich gebunden bleiben und in ihrer Addition eine Überbestimmtheit bewirken, die mit dem demokratischen Ideal weder wirklich eingefangen noch gezähmt werden kann (vgl. 5.3 &. 7.2.1.2 c). Auch wenn abendländische Gerechtigkeitsmoralen, die dem Prinzip der Symmetrie verpflichtet sind, ihre ideelle Attraktivität global ausweiten konnten – nicht zuletzt und paradoxerweise mit der befragenswerten „Schützenhilfe" der ökonomischen Expansion und Weltaneignung des Westens, wel-

350 Pluralität (als Wert) ein „Faktum" zu nennen, ist gewiß irreführend, sie ist ein Reflexionsprodukt, das eine „natürliche Basis" repräsentiert, nämlich das Faktum, daß der Mensch nicht allein in der Welt lebt und sich selbst und anderen fremd sein kann.

351 Der Streit um fundamentale Herleitungen der Güte des Demokratischen geht der Praxis der Freiheit nicht voraus, sondern ist eine Folge der Erfahrungen mit den problematischen Seiten eben dieser Praxis. Die demokratische Praxis stellt freilich auch dann ein zentraler Wert abendländischer Kultur dar und wird auch dann von großen Mehrheiten präferiert, wenn jeder Fundierungsversuch zum Scheitern verurteilt sein sollte.

che die Idee der Gerechtigkeit ihrerseits massiv verletzen und damit gleichzeitig bestätigen -, kann ihre Superiorität sich nur kontextuell erweisen und bleiben sie in einem allgemeinen Sinne immer anfechtbar, weil sie faktisch – intendiert oder nicht – Ausschlußpraktiken bewirken, die berechtigte Vorstellungen des Guten zur Unterwerfung nötigen. Die unintendierten Folgen der Expansion westlicher Kultur, wozu nicht nur die zunehmende ökologische Belastung des Planeten gehört, sondern auch die zunehmende Verarmung immenser Bevölkerungsanteile und die Zerstörung traditionaler Kulturen, können nicht einfach losgelöst vom normativen Diskurs moderner Moral problematisiert werden (vgl. 1.2.3). Das berechtigtste Sollen wird fragwürdig, wenn die Entsprechungen des Könnens, d.h. die Voraussetzungen des Sollens fragwürdig, intransparent oder ambivalent sind. Die moraltheoretischen Gedankenexperimente universeller Ethiken sind so „hilflos" (vgl. Tugendhat 1992), weil sie für eine Empirie gedacht sind, vor deren Intransparenz, Widerstreitigkeit und Kontingenzbeladenheit sie sich immer wieder als unterkomplex erweisen (vgl. Eilingsfeld 1994). Ethnozentrizität, Eurozentrizität, oder welche Zentrizität auch immer, sind nicht bloß als Makel des Denkens zu bezeichnen, sondern immer auch Zeugen seiner kulturellen Gebundenheit. Nur wenn die eigene Gebundenheit an spezifische, raumzeitkultürliche und historisch kontingente Kontexte eingestanden wird, ergibt sich eine Chance, die *Gebundenheit des Anderen* anzuerkennen und die Gleichwertigkeit im Sinne Taylors (1993) als geforderte *Ausgangshypothese* zu pflegen und den Anderen nicht deshalb zu loben, weil er ist wie wir, oder ihn als inferior zu betrachten, weil er anderes ist als wir (oder ihn deswegen als „superior", „rein", „authentisch" etc. zu bewundern). Sogenannte Differenzblindheit wird nicht nur durch rigide Zentrizität der Welt- und Selbstinterpretation motiviert, sondern auch durch die Anmaßung der eigenen Perspektive als „überindividuell". Sich einzugestehen, den Anderen nicht zu verstehen, ist für diesen deshalb würdiger, als ihn schon dann zu „verstehen", wenn man ihn bzw. seine Geschichte kaum kennt (Taylor 1993). Ob die menschliche Kapazität zum Verstehen des Anderen optimistisch oder eher pessimistisch einzuschätzen ist, kann aber hier nicht interessieren: die Sache des demokratischen Selbst ist weniger das Verstehen des Anderen als vielmehr der „gesittete" Streit mit ihm. Das Selbst kann diesen Streit kultivieren – d.h. auch: mit einer bestimmten *Lust* praktizieren (möge man diese Lust bildungstheoretisch auch immer tabuisieren wollen) –, weil es sich selber nicht richtig kennt und sich in der Auseinandersetzung mit dem Anderen konstituiert, d.h. „erklärt". Ohne Friktion wird der Andere uninteressant. Freilich kann die Differenzeuphorie übertrieben werden und zweifelsohne gibt es einen „Narzißmus der kleinen Unterschiede" (Finkielkraut). Dieser steht einem „Kitsch des großen Verstehens" gegenüber, welcher, wie erwähnt, schnell eine gewisse Unanständigkeit annimmt und Gefühle der Entfremdung und Isolation, mitunter der Verachtung oder des Ekels bei den so schnell „Verstandenen" bewirkt. Die *irritationslose Selbstdurchsichtigkeit*, d.h. das „Sich-überhaupt-kein-Rätsel-Sein", aber auch das *vergleichgültigte Selbst*, d.h. das „Sich-überhaupt-kein-Rätsel-mehr-sein-Wollen" oder „-Können", bewirken letztlich eine Teilnahmslosigkeit auch am Leben der Anderen; sie führen in Langeweile und Leere und sie demotivieren Diskurs und Widerstreit[352]. Das Selbst benötigt offenbar ein gewisses Repertoire an mehrdeutigen und vielfältigen Vokabularien, um mit dem fremden Anderen etwas anfangen

[352] „Teilnehmende Empfindung ist überhaupt Pflicht" schreibt Kant in der *Metaphysik der Sitten* (1990, S. 347).

zu können. „Etwas anfangen können", darin liegt, wie Hannah Arendt in *Vita activa* betont, die Freiheit des Menschen. Indem die Kommunikation mit dem Anderen bewirkt, daß das Selbst halbverarbeitete Erfahrungen, vergessenes Schönes, verdrängte Beunruhigungen, Vorbewußtes und nur schwach Geahntes, kurz: das *Unfertige* „aus sich" herausholen kann, wird der Andere interessant. Das ist weniger narzißtischer Eigennutz als (Mit-)Teilen von Erfahrung, „Veröffentlichung" von Leben, Weltlich-Werden des Selbst. Darum gilt, daß die „Fähigkeit", sich fremd *bleiben* zu können, eine Basis von Moralen der wechselseitigen Achtung darstellt. Die „Gabe der Freiheit" (Arendt) und das Faktum, daß der Mensch das seiner Unbekanntheit bekannte Wesen (Fink) ist, rekurrieren auf verwandte Umstände. Die „Lebens-Mittel" (Fink) des Anderen werfen die Frage nach meinen Mitteln der Lebensführung auf und die Achtung vor dem Anderen äußert sich als eine Art „schweigende Dankbarkeit" für die Einsichten, die er mir „ermöglicht", mein *eigenes* Leben bewußter zu führen. Darin äußert sich nur die Einsicht, welche die abendländische Kultur seit der Antike begleitet, daß Menschen nur frei sein können, *weil* es die Anderen gibt. Die Tatsache menschlicher Pluralität, daß Menschen ihresgleichen also nicht nur das biologische Leben verdanken, sondern auch die Möglichkeit „*eigener*" Identität („Ich-Identität"), die Tatsache also, daß Menschen nicht als vorgefertigte Identitäten in die Welt kommen, aber auch nie behaupten können, daß sie ihre Identitätsarbeit zum vollkommenen Endprodukt gebracht hätten, bildet eine notwendige Voraussetzung für gegenseitige Achtung[353]. Wie könnte ein sich selbst „vollkommenes" Selbst den unvollkommenen Anderen achten?
Die demokratische Lebensform kommt dem prinzipiell unfertigen Selbst entgegen, sie zielt nicht auf moralische Ganzheit, ästhetische Abgeschlossenheit und letzte Wahrheit. Mitglieder demokratischer Lebensformen lernen in denselben, daß diese Sehnsüchte nicht nur unrealistisch sind, sondern Quelle tyrannischer Politik, im kleinen wie im großen Stil. Das Unvollkommene, Unfertige und vielleicht sogar Unverbesserliche mag Anlaß für Konflikt und überfordernde Ideale sein, doch die entsprechenden Überwindungsversuche sind entweder nur hilflos oder aber politisch und moralisch prekär. Die Anmaßung der moralischen Mensch- und Welt*verbesserung* ist pädago-

[353] Hinreichend ist sie nicht, da es vielmehr auf die Existenz einer Sprachgemeinschaft ankommt, in welcher der Gedanke der wechselseitigen Achtung artikuliert wird. Dieser *Bildungs*gedanke ist aber nicht notwendig an eine abendländische Moralkonzeption gebunden, da keine gemeinschaftliche Kultur denkbar ist, die nicht in irgendeiner Weise eine Version dessen exemplifiziert, was wechselseitige Achtung genannt werden kann. Unterschiedlich sind wohl die Instanzen, auf welche rekurriert wird, um die Gebote des Zusammenlebens zu legitimieren, sowie die Antworten auf die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, daß die Mitglieder einer Gemeinschaft (oder Gesellschaft) ein Recht geltend machen können, Objekt der wechselseitigen Achtung zu sein. Dezidiert modern ist die *theoretische Explikation* der Idee, wonach *jedes* Mitglied und in *gleicher Weise* verdient, sowohl Subjekt als auch Objekt der Moral wechselseitiger Achtung zu sein. Moralischer Universalismus wird freilich zunächst religiös begründet, z.B. als christliche Ethik, und kann keineswegs als spezifisch moderne Idee gelten. So ist Rorty zuzustimmen: „Die christliche Lehre, daß alle Angehörigen einer Gattung Brüder und Schwestern sind, ist eine religiöse Ausdrucksweise für das, was Mill und Kant in nicht-religiöser Terminologie gesagt haben: daß uns nämlich Familienzugehörigkeit, Geschlecht, Rasse und religiöse Überzeugung und ähnliches nicht bei dem Versuch behindern dürfen, mit anderen so umzugehen, wie wir uns erwünschen, daß sie mit uns umgehen, und die anderen als Menschen wie wir zu denken, welche dieselbe Achtung verdienen, die wir selbst zu genießen hoffen" (1997, S. 16; zur These der „reinen Vernunft" als der säkularisierten Stimme Gottes vgl. auch Murdoch 1993).

gisch nicht nötig, weder als Ideal, als praktisch wirksames Regulativ, noch für Selbstlegitmationszwecke der theoretischen Disziplin. Erziehung und Bildung beziehen sich auf *anthropologisch konstante* Phänomene; Erziehungs- und Bildungstheorien benötigen für ihre Existenzberechtigung keinen Verweis darauf, daß sie am Ende dazu verhelfen, die Menschheit moralisch zu verbessern, oder daß sie als *normative* Disziplinen diese Intention notwendigerweise zu hegen hätten. Als Theorie *demokratischer* Erziehung und/oder Bildung ist auch kein Rekurs auf eine entsprechende „Verbesserungsabsicht" in bezug auf den jungen Menschen nötig, mit welcher er notgedrungen – zumindest implizit – als „moralisch defizitär" bezeichnet wird. Die demokratische Lebensform ist auch unter modernen Vorzeichen keineswegs die einzig mögliche oder allein berechtigte Form des Zusammenlebens. Es ist sogar ausgeschlossen, daß sie dies in rollendifferenzierten, hierarchisch strukturierten Gesellschaften sein kann, vielmehr weisen zentrale soziale Subsysteme spezifische Qualitäten der demokratischen Lebensform gerade nicht auf. „Demokratisch" kann eine soziale Praxis nur unter der oft nicht erfüllbaren Bedingung des Rechts sein, gleiche Freiheit in Anspruch nehmen zu können. Dies schließt nicht aus, daß *strukturell* mit der demokratischen Lebensform „unverträglich" scheinende soziale Systeme – Schule, Familie, Betrieb, Militär, Kirche, Gemeinschaften aller Art etc. – *zeitweilig* demokratische Praxis hervorbringen. Im Unterschied dazu kann das Selbst viel weitreichender und situationsübergreifender „demokratisch verfaßt" sein. Das ist auch der Grund, warum es ebenfalls in strukturell nicht-demokratischen Sozialsubsystemen immer wieder zu demokratischer Praxis kommt. Wäre das Selbst eine rein situationsgebundene und allein sozial adaptive Entität, könnte es die soziale Welt nicht *„demokratisch stören"*. Für die demokratische Störung benötigt das Selbst keine moralische Autonomie, keine tiefen Einsichten in sein Wesen und die Welt, sondern allein den Wunsch und den Willen, sich einzuschalten und Einspruch zu erheben. Dies tut es, wenn es unzufrieden oder skandalisiert ist. Da es nicht wissen kann, welches die Folgen seines Einspruches sein werden, benötigt es u. U. großen, oft aber nur geringen *Mut*. Mit seinem Einspruch praktiziert es Freiheit, über deren moralische Qualität es nicht befinden kann, deren realisierte Gestalt und konkreter Gehalt aber von anderen immer auch in moralischen Begriffen bewertet und insofern „korrigiert" wird. Einspruch und Korrektur sind von je unterschiedlichen Rationalitäten der Situationswahrnehmung bzw. -interpretation geprägt. Keine Argumentation bzw. keine Überzeugung, auch wenn sie noch so oft auf Unparteilichkeit und Überindividualität rekurriert, garantiert die Regie einer allgemeinen Vernunft. Dieser genuinen Unsicherheit ist die Möglichkeit der Freiheitspraxis – individuell als Einspruch, kollektiv als Entschluß – überhaupt zu verdanken. Nicht nur gilt, daß Demokratie und Selbst, sofern sie der freiheitlichen Lebensform entsprechen sollen, ohne absolute Wahrheit auskommen müssen, vielmehr trifft auch zu, daß sie *mit* einer solchen gar nicht möglich wären. Die politische Dimension des Lebens wird durch die Unsicherheiten des Lebens selbst zugleich nötig und möglich. Die Einsicht in das naturwüchsige Fehlen der göttlichen Attribute in der sozialen Praxis – Heiligkeit, Allwissenheit und Allmacht – ist so gesehen der Beginn einer demokratischen Lebensweise, denn dieses bekannte Defizit der conditio humana kann erst unter demokratischen Vorzeichen *positiv* interpretiert, gewürdigt und auf bewußte Weise *nicht* zum Anlaß eines sisyphushaften Abarbeitens dieses Defizits – d.h. zu so vergeblichen wie unbescheidenen Bildungsbemühungen – genommen werden, sondern eben als Quelle dafür, daß Menschen an die Freiheit glauben können und eine solche immer wieder konkret

in Anspruch nehmen. Das demokratisch gebildete Selbst „erkennt" – wie sprachlich undifferenziert dies auch geschehen mag – die damit verbundene heikle Freiheitsdialektik und die antagonistische Beziehung zwischen Freiheit und Sicherheit. Es kann Freiheit nicht einseitig hochjubeln, wenn die Freiheitspraxis der einen den Sicherheitsverlust der anderen bedeutet. Da die Konsequenzen der Freiheitspraxis unsicher sind und sein müssen, können sie moralisch nicht generell und zum vornherein, sondern immer nur *kontextgebunden* und *nachträglich* beurteilt werden. Freiheit mit moralischer Autonomie (im Gegensatz zur Heteronomie) zu identifizieren, bleibt so ein prekäres, wenn auch in Bildungsdiskursen verbreitetes Wunschdenken. Es handelt sich um ein Denken, das schließlich „wahre" von „falscher" Freiheit unterscheiden können müßte – eine Unterscheidung, die nicht nur überflüssig und verwirrend, sondern für die demokratische Lebensform auch unpassend ist. Während die Moralisierung der Freiheit mit den großen Welt- und Menschverbesserungshoffnungen zu Beginn der Aufklärung auch theoretisch verständlich gemacht werden konnte und von größter Bedeutung gewesen ist, kann heute nur betont werden, daß Freiheit letztlich nicht auferzwungen werden kann, schon gar nicht als paternalistisch aufgedrängte Version einer (vorbestimmten) „moralischen Freiheit". U.a. weil Menschen schon als Kleinkinder gegen jede „Vernünftigkeit" und selbst gegen jeden Eigennutz stur „Nein" sagen können, ist der *Glaube* an die Freiheit immer noch berechtigt. Als unbeweisbare bleibt Freiheit aber „bloßer" Glaube (vgl. Pothast 1987).

Als den Dilettantismus fördernd und die Inkompetenten an die Entscheidungsmacht bringend wurde die Demokratie noch in diesem Jahrhundert kritisiert (vgl. 7.2.1. & 7.2.2). Dieser zurecht erkannte Zusammenhang kann spätmodern nicht mehr elitistisch kritisiert, sondern nur noch ironisch bejaht werden. Als dilettantisch wurde das Subjekt bezeichnet, zu welchem sich das Selbst in der Praxis der Freiheit konstituiert. Mehr als nur ironisch ist die hier vertretene Behauptung zu verstehen, wonach es Freiheit nur als Dilettantismus geben kann und wonach sich das Selbst nur dank einer naturwüchsigen Inkompetenz versuchen und deuten kann. Diese Versuche und Deutungen sind intrinsisch „darauf angelegt", auf Dauer zu scheitern. In einem gewissen Sinne könnte sogar von einer „Scheiterungspflicht" gesprochen werden, als einer Pflicht, aufklärungs- oder identitätsnostalgische Selbstgewißheiten zu irritieren. Spätmoderne Ironie weiß, daß das Gedeutete und das Gesagte niemals das Ganze und das Wahre repräsentieren, sie weiß, daß alles – auch und vor allem „das Große", könnte man mit Fink sagen – mindestens zweideutig ist, und jede Festlegung zweischneidig, daß das Wesentliche im Leben auch immer anders gesehen werden kann, zwar *nicht beliebig* anders, aber *genügend radikal* anders, um einer Irritation würdig zu sein. Spätmoderne Menschen verfügen über keine übersituativ gültigen Kriterien, um sich für eine bestimmte Interpretation festzulegen, aber sie haben wie alle anderen eine Geschichte – über deren Bedeutung sie zwar ebenfalls nicht verfügen (vgl. Arendt 1996) -, welche das Material bildet, aus welchem sie selbst-narrativ zu nicht-beliebigen Entscheidungen gelangen können, von denen sie nur wissen, daß sie sie später vielleicht bereuen werden. Es scheint, daß von der Freiheit nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Möglichkeit erwartet werden sollte, inkompetent zu entscheiden.

Die Mitglieder von spätmodernen demokratischen Lebensformen erwarten von ihresgleichen keine Kompetenzen für souveräne Entscheidungen, keinen moralischen Supererogatismus, überhaupt wenig Heldentum, keine unverrückbaren Entschlüsse, keine lebenslänglichen Treuebeweise und keine Bindung an Argumentationsrationalität im

universalistischen Sinne. Sie erwarten von sich und den anderen hingegen, daß Interessen- und Deutungskonflikte in einer „gesitteten" Arena ausgetragen werden. Diese Arenaqualität besteht in der Diskurstugend, *Arrangements anzustreben*, von welchen erwartet werden kann, daß sie keine gewalttätigen oder destruktiven Folgen nach sich ziehen bzw. diese möglichst gering halten. Es handelt sich m.a.W. um ein Ethos eines bescheidenen Konsequenzialismus. Wo immer Rechtfertigungsdiskurse und Anwendungsdiskurse in einem starken diskursethischen Sinn – d.h. mit den entsprechenden rationalen Voraussetzungen und zu erfüllenden Symmetriebedingungen – möglich sind, mögen sie – bei sogenannt „entgegenkommender Lebenswelt" – auch angestrebt werden. Von elementarer Bedeutung ist jedoch zunächst die Möglichkeit von *Differenzvergewisserungsdiskursen*, deren einzige Voraussetzungen in der Tugend der Dialogbereitschaft liegt. Und da die konsensuelle Interessenkoordination faktisch – aus banalen und nicht-banalen Gründen – oft scheitert, kommt es schließlich vornehmlich darauf an, wie mit verbleibendem Dissens gelebt werden kann. Das Denken über demokratische Bildung hat sich einzugestehen, daß keine Theorie in einem generellen Sinn anzugeben in der Lage ist, wie dies möglich ist oder gefördert werden kann, wie verbleibendes Unrecht, die Frustration des Scheiterns, die nicht gestillten Bedürfnisse und die zerstörten Hoffnungen ausgehalten werden können (oder sollen), wie sich Menschen in die so oft unbefriedigende Situation ihres Lebens einfügen. Und wohl keine Theorie sollte die Möglichkeit rationaler Weltveränderung so hoch einschätzen, daß sie jedes Scheitern von sozialen Koordinationsbemühungen ausschließlich mit vermeintlich vermeidbaren Kompetenzdefiziten der Beteiligten „erklärt". Wenn es eine Praxis der Freiheit gibt, dann nur, weil das Scheitern an und in derselben nicht nur eine theoretische Möglichkeit ist, sondern zentraler Wert praktischer Erfahrung. Die Fähigkeit des Handelns impliziert, um es mit Arendt (1996) zu sagen, auch die Fähigkeit, die Folgen des Handelns (auch der anderen) zu *dulden*. Das Selbst, das sich als Handlungssubjekt immer wieder als dilettantisch und nicht-souverän erfahren muß, lernt allein durch die Freiheitspraxis auch zu dulden; es lernt nicht nur in einem „technischen Sinne", daß unbeabsichtigte Folgen zur Freiheitspraxis gehören, sondern im Sinne eines Ethos des Kampfes zusätzlich, daß wer „austeilt", auch „einstecken" lernen muß, wie der Volksmund richtig behauptet. Die demokratische Arena zeichnet sich vor jeder anderen Qualität dadurch aus, daß die „Schläge", die ausgeteilt und eingesteckt werden müssen, sprachlicher Art sind und daß alle Beteiligten mit gleichem Recht das Wort ergreifen können sollen. Daran ändert auch keine politische Korrektheit etwas, welche einerseits jede Kritik mit Watte umhüllt und sie subtilisiert, andererseits mit gutem Grund in Erinnerung ruft, wie demütigend und unwürdig asymmetrische Wortgefechte sein können.

9.4 Fazit

Analog zum vorausgehenden Kapitel seien abschließend wesentlich erscheinende Aspekte des herausgearbeiteten Begriffs einer spätmodernen demokratischen Bildung konzentriert wiedergegeben.

a) Ateleologie und Transformation

1. *Defizitüberwindung vs. konstitutive Unvollständigkeit.* Demokratische Lebensformen als ethisch-moralische Entsprechung der Einsicht in die Pluralität und (damit auch) Imperfektibilität der menschlichen Situation erfordern nicht nur Bildungssubjekte, die ihre Vervollkommnungsansprüche, sofern sie solche hegen, anderen nicht aufdrängen, sondern die auch mit der eigenen Imperfektibilität umzugehen wissen. Demokratische Lebensformen rechnen nicht mit eigener Vervollkommnung und verhalten sich absoluten Wahrheits- und Gerechtigkeitsansprüchen gegenüber zumindest skeptisch, nicht trotz, sondern *weil* sie (auch) dem Postulat einer „besseren" Zukunft gegenüber *offen* sind und sich damit einer teleologischen Enthaltsamkeit verpflichtet sehen. Darin widerspiegelt sich ein Ethos der Transformation, welches auf die Angabe von imperativisch geforderten Vereinheitlichungs- und Verganzheitlichungsprozessen weitgehend, nicht aber radikal verzichtet. Ein spätmoderner Begriff *demokratischer* Bildung setzt deshalb vorzugsweise weniger auf ein Konzept, welches sich in seiner teleologischen und perfektibilitätsorientierten Fassung schließlich immer als eine Art von *Defizitüberwindungsdenken* entpuppt, als vielmehr auf das *Recht* einer durch allgemeine Zielvorgaben nicht vereinnahmten *Selbst*bildung unter der Bedingungen der Imperfektibilität. Die Idee der Selbstbildung als einem Transformationsprozeß mit unbekanntem, zumindest nie und niemandem souverän verfügbaren Verlauf geht von einem *schwachen* Subjektbegriff („dilettantisches", sich versuchendes und im Versuch konstituierendes Subjekt) aus, dessen Stärken darin liegen, daß mit demselben Freiheitsanspruch und Imperfektibilität – als zentrale Wesenselemente des demokratischen Lebens – zusammen gedacht werden können.
2. *Relativ ja, beliebig nein.* Ein ateleologischer Begriff demokratischer Bildung muß sich den Vorwurf der Beliebigkeit nicht gefallen lassen, der regelmäßig geäußert wird, wenn auf absolute (bzw. universelle) Wahrheits- oder Richtigkeitsansprüche, nach denen sich das Denken, die Entwicklung oder Bildung des Menschen orientieren soll, zu verzichten versucht wird. Wenn die demokratische Lebensform nicht von validen Qualifikationen absoluter Ansprüche handelt (weil sie weiß, daß der moralische Konflikt unvermeidbar ist), sondern vielmehr vom klugen, d.h. insgesamt und für alle verträglichen Umgang mit denselben, dann bezieht sich demokratische Bildung weniger auf rationale Konsenskompetenzen als auf das Vermögen und die Bereitschaft, mit Dissens zu leben. Dies erscheint nur einem Selbst möglich zu sein, dessen Bildung sich auch auf die *Relativität* des eigenen Standpunkts und des eigenen Guten bezieht, also einem Selbst, das sowohl von der raumzeitkultürlichen Gebundenheit als auch von den kontingenten Bedingungen seiner Gewordenheit einen zumindest bescheidenen Begriff hat. Als solches ist es von den Chimären eines „beliebigen" Selbst, aber auch eines „universellen" Selbst himmelweit entfernt. Eine Theorie demokratischer Bildung verfährt spätmodern am besten so, daß sie die metaethische Unterscheidung zwischen „relativ" und „absolut" für ihre Zwecke als nicht relevant erklärt.

b) Irritation und Kitsch

3. *Selbstirritation vs. Selbsterkenntnis.* Das Denken um demokratische Bildung, sofern es das starke, souveräne und autonome, politisch engagierte Subjekt als Zielvorgabe einmal verabschiedet, kann sich neuen Kategorien, anderen Aspekten und Eigenschaften des „schwachen" Subjekts zuwenden, die möglicherweise zunächst ganz unerwünscht scheinen: seinem Selbsttäuschungspotential und seinen Möglichkeiten, sich irritieren zu lassen. So erweisen sich „subjekttheoretische Schwächen" sozusagen als „demokratische Stärken". Das irritationsbereite oder -fähige Subjekt, weil es gelernt hat, seine Selbstdurchsichtigkeitswünsche und -überzeugungen im Zaum zu halten, scheint am ehesten tauglich für eine „Politik der Anerkennung", mit welcher mit den Schwächen und der Unverbesserlichkeit des Anderen gelebt werden kann. Irritations*un*fähigkeit, die rigide – wie immer auch edel motivierte – Selbstbemächtigung und Selbstinterpretation stehen einem Ethos der Transformation, d.h. auch der Transformation des Selbst, nur im Wege. Die Einsicht, daß sich ein „wahres" Selbst nicht erkennen läßt, daß jede Selbstinterpretation nur vorläufigen Charakter vorweisen kann, wird so für eine Theorie demokratischer Bildung als zentrales Element (der Förderung) der demokratischen Lebensform diskutierbar, um so mehr als Selbstirritation Selbsterkenntnis *nicht* voraussetzt.
4. *Kitsch.* Wohl weil das erfahrene vom (zu) schönen Leben nicht nur regelmäßig, sondern meistens abweicht, hat die kitschige Darstellung in so manchem Bereich, nicht nur in der Freizeitskultur, sondern auch etwa in der pädagogischen Literatur, dauerhaft Konjunktur. Kitsch als Ausdruck menschlicher Sehnsucht nach komfortabler Harmonie und Eindeutigkeit gilt es weder abzuwerten noch Kritik als Anti-Kitsch überzubewerten (v. a. wenn dieselbe zu eindeutig auszufallen scheint). Für die Theorie demokratischer Bildung stellt die Kitschthematik eine besondere Herausforderung dar, insofern als die erstere leicht dazu neigen mag, die „Dialektik der demokratischen Gemeinschaft" und die „Ambivalenz des Demokratischen" überhaupt zu leugnen oder als irrelevant oder überwindbar zu betrachten. Bildungsdenken ist zumindest vor Edelkitsch nicht gefeit, vor allem wenn es die rationalen Kompetenzen des Subjekts hoch ansetzt und/oder solche für den demokratischen Diskurs als notwendig betrachtet. Spätmodernes Denken darf sich hingegen erlauben, mit einer gewissen „Leidenschaft für die Gegenwart" und auf Kosten der pädagogisch immer noch aufdringlichen Fortschrittssemantik ein Subjekt zu postulieren, welches seinen Bedürfnissen nach Kitsch und seiner diesbezüglich dilettantischen Freiheitspraxis immer wieder ironisch zu begegnen vermag. Damit wäre dem Nachdenken über das demokratische Ethos mehr gedient als dieses immer neu und immer eindeutig als gut und gerecht zu thematisieren.

c) Skandalon und Nihilismus

5. *Empörung vs. Selbstwirksamkeit.* Es gehört zum kompetenztheoretisch gebundenen Bildungsdenken, im Kontext der politischen Bildung Wissens-, Motivations- und Handlungsvoraussetzungen zu thematisieren, die das junge Subjekt zur Partizipation an demokratischer Politik (im weitesten Sinne) befähigen. Vorliegend wurde dahingehend argumentiert, daß diese Sicht oder Fragestellung unter den realen Bedingungen liberaler Massendemokratien an Bedeutung verloren hat. Eine spätmoderne Theorie demokratischer Bildung kann das Ideal politischer Partizipation nicht mehr in dieser (klassischen) Form postulieren, welchem nur je ein sehr geringer Teil der Bevölkerung entsprechen kann, sondern hat – bescheidener – zu reflektieren, unter welchen inter- und intrasubjektiven Bedingungen Öffentlichkeit überhaupt (noch) stimuliert bzw. kreiert wird. Demokratische Lebensformen hängen entscheidend davon ab, daß Skandal erlebt wird und das entsprechende Gefühl, die Empörung, zum Ausdruck kommen kann. Unter massenmedialen, massendemokratischen Bedingungen ist beides nicht selbstverständlich, obwohl die Voraussetzungen kulturell-argumentativer Handlungsstrategien in den lebensweltlichen Arenen der Politik (Meyer 1994) in der Regel gegeben sind. Die bildungsrelevante Frage scheint also weniger zu sein, wie politische Selbstwirksamkeit gefördert werden kann, sondern was überhaupt noch als Skandal erlebt wird und ob und in welcher Form sich dies ausdrückt (denn daß ein privatistisches Skandalerleben ohne diskursive Korrektur blind macht, wurde erwähnt). Die Theorie demokratischer Bildung hat sich demzufolge wiederum vermehrt auch dem *expressiven* Aspekt von Politik zu widmen, damit unabhängig von allen Kompetenzdiskursen auch den Fragen, was das Selbst gewillt ist hinzunehmen und was ihm als nicht tolerierbar erscheint, anders ausgedrückt, sie hat sich der politischen Lebensführung zu widmen, den subjektiven Bedingungen für die Kultivierung und Entwicklung von Formen von Gesellschaft, welche auf der Idee der Selbstkonstituierung der Subjekte beruhen (Schmid 1992). Dieser Wechsel in der Akzentuierung steht ganz im Zeichen einer spätmodernen Welt, in welcher die politische Dimension des Lebens vom ökonomischen Primat marginalisiert worden ist.
6. *Verblichener Nihilismus?* Wie oberflächlich auch immer: das spätmoderne Selbst ist zu einer „philosophischen Lebensführung" gezwungen, gerade auch wenn es dem Bildungsideal der „Wachheit für letzte Fragen" (von Hentig 1996) unter den Bedingungen einer transzendenzverlustigen Welt nachkommt. Auch wenn metaphysische Fragen gewissermaßen zum Hobby verkommen sind, stellt sich der Teilnehmerin der Spätmoderne weiterhin die Frage des guten Lebens. Sie fühlt in ihren diesbezüglichen Selbstvergewisserungsbemühungen und -befragungen freilich immer wieder eine Art von „transzendentaler Obdachlosigkeit", erfährt also – wenn vielleicht auch nur kurz – immer wieder die „letzte Fragwürdigkeit" (Fink) ihres Lebens und die großen alten Fragen damit als unabwendbar. Für demokratische Bildung ist dieser Umstand deshalb relevant, weil mit der entsprechenden Sensibilität jeder (Politik-)Kitsch als fundamentalistische Ideologiesierung suspekt wird. Weiter wird dadurch die Einsicht gefördert, daß Demokratie weniger indifferent gegenüber Wahrheitsansprüchen ist als in ihr vielmehr eine Sorge um die Fragilität und Behandlungswürdigkeit derselben zum Ausdruck kommt. Das gute Leben erweist sich so nicht als Kampf gegen andere Vorstellungen des guten Lebens, sondern vornehmlich als Bemühen gegen das sinnlose und gleichgültige Leben. Die großen metaphyischen Fragen zu pflegen, indem sie offen gehalten werden, aber sie nicht von einem vulgären Nihilismus verschlingen zu lassen, indem sie als prinzipiell unbeantwortbar und deshalb irrelevant ad acta gelegt werden, gehört deswegen zum Korpus demokratischer Bildung. Mag Demokratie ge-

genüber Philosophie auch Vorrang besitzen (Rorty), so wird doch ihr Sinn verkannt, wenn sie nur pragmatisch interpretiert und nicht gerade in ihrem besonderen Bezug zu erkenntnistheoretischen und moralischen Fragen diskutiert würde. Der Weg zur demokratischen Gesinnung, so scheint es, führt über philosophische Fragen und nicht-abschließbare Antworten, über „Holzwege".

d) Nostalgie und Widerstreit

7. *Ethnos und Demos.* Auch spätmodern ist es dem Selbst, weil es durch je typische Lebens- und Deutungskontexte geprägt ist, nicht möglich, die Ethnosorientierung (Orientierung am gemeinsamen, kommunitären Guten) zugunsten der Demosorientierung (Orientierung an politisch-moralischen Diskursgeboten) im Sinne eines Überwindungsmodelles, welches die Unabhängigkeit des postkonventionellen Denkens von Orientierungen an Sitte und Konvention suggeriert, hinter sich zu lassen. Zumindest ein ironischer Selbstbezug (zum gemeinsamen Guten) erscheint unhintergehbar. Darin widerspiegelt sich die Geschichtlichkeit des Selbst und der demokratischen Lebensform insgesamt. Da eine kommunitaristisch forcierte Ethnosorientierung eine reale Gefahr für das demokratische Leben und für liberale Demokratie darstellt, demokratische Lebensformen letztlich aber immer auf Bindungen und Identifikationen mit (überlieferten) Vorstellungen des gemeinsamen Guten verwiesen und angewiesen sind, muß es einer spätmodernen Theorie demokratischer Bildung darauf ankommen, zu reflektieren, wie diese sowohl notwendigen als auch widerstreitigen Quellen von Deutungs- und Identifikationsmuster ohne Vorrangbehauptung zusammen gedacht werden können. Die unumgängliche Dialektik der demokratischen Gemeinschaft, so wurde hier argumentiert, drückt sich vornehmlich im „demokratischen Selbst" als einem zum inneren Widerstreit fähigen Selbst aus, das sich einerseits seiner begrenzten Möglichkeiten, zwischen den Imperativen der Herkunft und den Sollforderungen für eine offene Zukunft zu vermitteln, bewußt ist. Andererseits vermag es zu erkennen, daß es Mitglied einer (demokratischen) „Hoffnungsgemeinschaft" (im weitesten Sinne) nur sein kann, insofern es auch Mitglied einer (entsprechenden) „Erinnerungsgemeinschaft" ist, daß also der benannte Widerstreit zwischen Ethnos- und Demosorientierung (im weitesten Sinne) gerade das verläßliche Verbindungsstück zwischen Herkunft und Zukunft darstellt. Einer spätmodernen Theorie demokratischer Bildung stellt sich nicht die Aufgabe, ein widerspruchsloses Verbindungsmodell der widerstreitigen Quellen demokratischen Lebens zu entwerfen; ihr Interesse kann zunächst nur darin liegen, zu fragen, wie es Subjekten gelingt, mit den entsprechenden Konflikten umzugehen und welche Bedeutung das typische Scheitern von schönen Lösungs- und Versöhnungsversuchen für die Entwicklung des „demokratischen Geistes" haben kann.

8. *Verzicht auf Ganzheit.* Ein sich am unvollkommenen Leben orientierender Begriff demokratischer Bildung hat auf die „klassischen" Postulate der Vereinheitlichung und/oder Verganzheitlichung (als Telos des Bildungsprozesses) zu verzichten, vielmehr nimmt er die für den Demos und die demokratische Lebensform typischen Elemente der (moralisch-ethischen) Pluralität und des Widerstreits in die Konzeption des demokratischen Selbst auf. Damit wird die intrinsische Verbundenheit des Wählenkönnens mit dem Tragischen sowohl praktisch

als auch theoretisch dezidiert in Kauf genommen, eine Sicht, die liberaler Theorie durchaus nicht widersprechen muß. Spätmoderne Theorie demokratischer Bildung muß sich weder auf „postmodern" leichtfertige Differenzeuphorie einlassen, die das Bedürfnis nach Eindeutigkeit und Ganzheit als überwindbar betrachtet, noch eine fundamental zu begründende Notwendigkeit gemeinsam geteilter „Werthorizonte" postulieren, um sich auf die intra- und intersubjektiven Voraussetzungen der *Sitte des Streits um die Sitte* zu konzentrieren. Wenn der moralische Konflikt zwischen den Menschen und im Selbst als unvermeidbar gilt, tut die Theorie demokratischer Bildung gut daran, Widerstreit nicht als Resultat des defizitären Denkens, der fehlerhaften Erziehung oder der mangelnden Bildung zu betrachten, sondern als Kennzeichen moderner Identität, d.h. auch als Ausdruck normativer Überbestimmung. Die zentrale Frage ist deshalb nicht, wie das Selbst „Ganzheit" erfahren oder erwerben, sondern wie es die Pluralisierung des Guten, den Güterkonflikt, im Sinne einer Politik der Anerkennung nützen kann. Vorliegend wurde die Behauptung vertreten, daß den Widerstreit im demokratischen Leben vornehmlich pflegen, verstehen und dulden kann, wer bereit und fähig ist, den inneren Widerstreit nicht vom Bedürfnis nach Einheit, Ganzheit und Eindeutigkeit so vereinnahmen zu lassen, daß mit dem inneren Gespräch auch die Lust zum Dialog versiegt, welcher überhaupt das „Lebenselixier" (Schmidt 1995) des demokratischen Lebens darstellt. Auch die Orientierung an moralischen Absoluta ist kein Thema demokratischer Bildung, weil es weder Beliebigkeit, Relativismus noch Orientierungslosigkeit zu beklagen gilt, sondern weil es in demokratischen Lebensformen vielmehr um die Frage geht, wie die Spannung zwischen (mannigfaltigen) Wahrheitsansprüchen und Freiheitsansprüchen ausgehalten werden kann. Die Lust auf (souveräne) Ganzheit schränkt die Möglichkeit zur Freiheitspraxis ein und darf deshalb im intersubjektiven Verkehr nicht aufdringlich werden. Spätmoderne Theorie demokratischer Bildung hat sich den tragischen Konstellationen legitimer Ansprüche zu stellen und muß *ihrerseits* versuchen, die Lust auf *theoretische* Ganzheit und Eindeutigkeit zu zügeln. Das Denken der Freiheit bleibt von der Unergründbarkeit des Freiheitsbegriffs nicht untangiert. Diese undankbare Situation könnte nur um den Preis überwunden werden, daß der Freiheitsaspekt zugunsten des Gerechtigkeitsaspekts in der Hintergrund gerückt würde (welcher für eine „ganzheitliche" Theorie eher geeignet scheint). Damit entpuppte sich demokratische Bildung als moralischer Bildung, dies entspräche einer Engführung, die das Wesen der demokratischen Lebensform nicht mehr respektieren und repräsentieren würde.

e) Selbst und Demokratie

9. *Demos und Selbst.* Die „demokratische" und die „gute" Gesellschaft fallen sowenig zusammen wie das „demokratische" mit dem „guten" Selbst. In der *Ethik* der Skepsis gegenüber moralischen Absoluta lassen sich hingegen Parallelen zwischen Demos und Selbst zeichnen, die ihrerseits einen moralischen Wert besitzen, aber den alleinrichtigen moralischen Standpunkt nie garantieren können und auch nicht vorgeben, einen solchen zu besitzen. Das plural verfaßte Selbst widerspiegelt den (auch moralischen) Streit des Demos und gibt diesem zugleich eine besondere Qualität. Anders ist kaum denkbar, wie die Mitglieder des Demos be-

reit sein können, sich von moralisch widerstreitigen Absoluta wenigstens im Hinblick auf einen für alle gültigen Entschluß und vorübergehend zu distanzieren. Das fundamentalistische Selbst ist zu demokratischer Politik nicht fähig, weil es in seinem nicht korrumpierbaren Wahrheitsfanatismus nicht erkennen kann, daß die moralischen Ansprüche der Gegenseite ebenso aufrichtig gemeint sind und deshalb geachtet werden müssen. Das irritationsunfähige Selbst, das von einer nicht erweichbaren Hypersubjektperspektive tyrannisiert wird und sich selber in keiner Weise mehr Rätsel ist, kann die Bedeutung von Moralen wechselseitiger Achtung nicht erkennen. Diese wird weniger durch souveräne Selbstbemächtigung und vollbrachter Identitätsdurchsichtigkeit auf höchster Stufe ermöglicht als vielmehr mit dem Bewußtsein, wie wenig Früchte Selbsterkenntnisbemühungen oft tragen, wie kurzlebig eigene Gewißheiten sind und wie kurzsichtig so manche Festlegung ist. Wie soll das demokratische Ethos des Streitens, Abwägens und Entscheidens von Dauer sein können, auch in Härtesituationen gewaltfrei, wenn sich das Selbst gegenüber den „eigenen *anderen* Stimmen" rücksichtslos verhält, wenn nicht ein gewisser Teil des Demos gelernt hat, die Vielfalt der eigenen Stimmen (im Selbst) zu akzeptieren? Eine Theorie der demokratischen Bildung muß sich deshalb fragen, wie „äußere" Pluralität im Innern des Selbst so repräsentiert sein kann, daß dieses sich genügend flexibel zu *führen* fähig wird. Sie muß kein Hypersubjekt annehmen, welches dem Selbst zur eindeutigen Einheit verhelfen soll, mit welcher ihm transsituationale Konsistenz gesichert würde. Sie kann bescheidener auf die Kohärenz des Selbst setzen, die sich durch die spezifischen Güter und Hypergüter ergibt, welches es konstituieren. Da sich diese Güter und Hypergüter in ihrer subjektiven Bedeutung und Aufdringlichkeit immer auch wandeln und selber immer wieder als strittig erweisen (im Hypergüterkampf und als Bewertung der anderen eigenen Güter durch die erworbene Hypergutperspektive), ergibt sich eine größere Flexibilität für situationskluge Interpretationen. Weder der Demos noch das Selbst müssen so als homogene Wesenheiten konzipiert werden, ihr innerer Zusammenhalt liegt allein im „Band der Teilung" (Loraux 1994) begründet, also im Streit ihrer Teile miteinander.

Schlußbemerkungen

Die Studie suchte die Begriffe der demokratischen Bildung und der demokratischen Erziehung hinsichtlich den Problemen und Möglichkeiten spätmoderner Kultur und Mentalität zu erörtern. Sie orientierte sich dabei mit besonderem Akzent an Merkmalsbeschreibungen dezidiert moderner und demokratischer Lebensformen einerseits und an einem nicht durch die moralische Perspektive vereinnahmten Verständnis von Freiheit. Das „Resultat" dieser Bemühungen scheint ebenso ambivalent auszufallen wie die Bedeutung der demokratischen Dimension für das Leben spätmoderner Menschen selbst, die keinen akuten Anlaß zu aufklärungseuphorischen Selbst- und Weltinterpretationen mehr erkennen, wiewohl sie diese keineswegs ablehnen, sondern vor allem gerade benutzen, indem sie versuchen, ein *eigenes*, wenn möglich sinnvolles Leben zu führen. Es wurde gezeigt, daß die entsprechenden Versuche im allgemeinen weder rein privatistisch, noch besonders narzißtisch oder atomistisch anmuten, sondern viel eher auf eine Ironie verweisen, derzufolge sich spätmoderne Menschen in ihren „Selbstverwirklichungs-versuchen" einerseits weder von *gemeinsamen* Gütern lösen können, andererseits auch nicht mehr genau wissen, welche normative Kraft und Verbindlichkeit in denselben – gerade unter der Bedingung der normativen Überbestimmtheit – noch verortet werden kann. Die „Politikferne" des spätmodernen Selbst entspricht denn auch weniger einer Politikverdrossenheit oder einem (scheinbar postmodernen) Desinteresse, als vielmehr einer Verschärfung des romantischen Konflikts in spätkapitalistischen Massendemokratien, in denen eigentümliche Globalisierungsdiskurse den modernen Imperativ nach moralischer Universalisierung auf prekäre Weise unwirklich und weltlos erscheinen lassen, sofern dieser mehr als interessenkaschierende Rhetorik darstellen soll. Unter diesen Vorzeichen scheint verständlich, daß sich die Attraktivität des homo politicus und die regulative Kraft der Idee souveräner Weltveränderung stark verringert haben. Doch damit verliert die Idee der subjektiven Freiheit keineswegs ebenso an Kraft und Aufdringlichkeit, vielmehr erhält sie neue Relevanz, weil sich das spätmoderne Selbst nun nicht mehr ohne Skepsis und Ironie in Aufklärungshoffnungen einbetten kann. Daß das Selbst dabei vor allem von Orientierungslosigkeit, Beliebigkeit oder Sinnlosigkeit geplagt werden würde – Erfahrungen, ohne welche Bildungsprozesse kaum denkbar sind –, wurde vor allem mit Verweisen auf eine Anthropologie der Moderne zu kritisieren versucht. Wenn es leidet, dann eher unter einem Mangel an diskursiver „Friktion", welche seine Wahlen und Entscheidungen – eben im diskursiven Kampf mit den anderen und gegen die anderen – als bedeutsam und wirklich erscheinen lassen. Das spätmoderne Selbst muß seine Freiheit nun größtenteils praktizieren, obwohl ihm das Telos eines gemeinsamen Sinnhorizonts abhanden gekommen ist. Es konstituiert sich zum Subjekt nun vielmehr ohne eschatologische Hoffnung, sondern mit dem kontextgebundenen und (immer nur) situativen Motiv, seine Selbstachtung und Integrität gegen dissoziierende Kräfte zu verteidigen. Die Freiheitspraxis, die kaum je ein herbeigesehntes Bildungsstreben dargestellt hat, sondern vielmehr eine Zumutung spezifischer Lebenssituationen, erhält unter spätmodernen Bedingungen insofern neuartige „Qualität", als das sich zum Handlungssubjekt konstituierende Selbst nun allen Grund hat, gegenüber der Bedeutung des eigenen Handelns bescheidener und vielleicht auch skeptisch zu sein. Selbsttransformation ohne klares Ziel – dies unterscheidet das spätmoderne Selbst von einem in Aufklärungs- und/oder Authentizitätsgewißheiten eingebetteten Subjekt. Die Abstinenz rigider – wenn auch edler

– Wahrheitsansprüche läßt das spätmoderne Selbst so verwandt mit dem Ethos demokratischer Lebensformen erscheinen, mit welchem es nun auch die Ambivalenz der pluralen Verfaßtheit, der immer nur vorläufigen Wahrheit, kurzum, der Bodenlosigkeit zu teilen hat.

Es sollte gezeigt werden, daß eine dezidiert demokratische Erziehung und Bildung von pädagogischer Theoriebildung verlangt, auf das Telos und Regulativ des souveränen Subjekts zu verzichten. Doch das Denken weder der Erziehung noch der Bildung scheint dies mit Nachhaltigkeit und Ausschließlichkeit tun zu können. Zum einen wird Erziehung immer auch paternalistisch geprägt bleiben, zum anderen ist die Hoffnung oder Illusion der Souveränität des Bildungssubjekts intrinsisch und naturwüchsig mit seiner Unvollkommenheit und Deutungsbeschränktheit verbunden. Da diese Attribute kaum ernsthaft „demokratisch" genannt werden können, außer man setzt das Wesen der Demokratie mit jenem der autonomen Moral gleich, muß es einer dezidiert demokratisch argumentierenden Pädagogik darum gehen, jenen Aspekt des Lebens und Zusammenlebens zu fokussieren, der naturgemäß „dilettantisch" – zumindest nichtsouverän – bleiben wird: die Praxis der Freiheit. Dies verlangt nach gewissen Entwöhnungen im Denken, die in der vorliegenden Exploration mit Rekurs auf Begriffe und Phänomene wie die Scham der Erziehenden, die Selbsttäuschung, das Bedürfnis nach Kitsch, die Selbstirritation, die Nichtverfügbarkeit der Bedeutung des eigenen Handelns – und andere mehr – wenigstens ansatzweise versucht worden sind. Freilich kann auch mit dem vorläufigen Resultat dieser Versuche nur ein bescheidener Anspruch verbunden werden, nämlich das Denken um demokratische Erziehung und demokratische Bildung nicht moralisch vereindeutigt zu haben. Auch wenn diese negative Beschreibung allzu deutungsoffen klingt, so scheint sie doch dem Wesen der demokratischen Lebensform zu entsprechen, der auch pädagogische Reflexion ihren Zoll zu entrichten hat.

Literaturverzeichnis

Adler, M. J. (1982). *The paideia proposal. An educational manifesto*. New York: Collier Books.

Adorno, Th. W. (1972). Theorie der Halbbildung. In Th. W. Adorno, *Gesammelte Schriften*. Bd. 8: Soziologische Schriften 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93-122.

Agamben, G. (1994). Lebens-Form. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 251-257.

Albrow, M. (1997). Auf Reisen jenseits der Heimat. Soziale Landschaften in einer globalen Stadt. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 288-314.

Allan, D. (1997) (Ed.). *Culture and self. Philosophical and religious perspectives, East and West*. Boulder: Westview Press (Erstausgabe 1995).

Althof, W. (1990). *Moralische Entwicklung, sozialkognitive Entwicklung, Ich-Entwicklung. Theorieelemente zur Ontogenese menschlicher Handlungsfähigkeit*. Dissertation. Philosophische Fakultät der Universität Freiburg/CH.

Althof, W. (in Vorb.). (zum Thema und zur Empirie der Schule als Gerechte Gemeinschaft, Habilitationsschrift).

Althof, W. & Garz, D. (1986). Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg). *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. Beiträge zur Entstehung moralischer Identität*. München: Kindt, S. 327-362.

Althof, W. & Garz, D. (1988). Sind Frauen die besseren Menschen? *Psychologie heute, 9*, 58-65.

Althof, W., Garz, D., & Zutavern, M. (1988). Heilige im Urteilen, Halunken im Handeln? Lebensbereiche, Brographie und Alltagsmoral. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 8, 162-181.

Apel, K.-O. (1973). *Transformation der Philosophie* (2 Bände). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Apel, K.-O. (1986). Kann der postkantische Standpunkt der Moralität noch einmal in substantielle Sittlichkeit "aufgehoben" werden? Das geschichtsbezogene Anwendungsproblem der Diskursethik zwischen Utopie und Regression. In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 217-64.

Apel, K.-O. (1988). *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Apel, K.-O. (1992). Diskursethik vor der Problematik von Recht und Politik: Können die Rationalitätsdifferenzen zwischen Moralität, Recht und Politik selbst noch durch die Diskursethik normativ-rational gerechtfertigt werden? In K.-O. Apel & M. Kettner (Hrsg.), *Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 29-61.

Apel, K.-O. (1993). Das Anliegen des anglo-amerikanischen „Kommunitarismus" in der Sicht der Diskursethik. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 149-172.

Arendt, H. (1977). *The life of the mind*, Vol. 1: *Thinking*. New York: Hartcourt, Brace and Jovanovich (Original 1971).

Arendt, H. (1986). *Eichmann in Jerusalem – Ein Bericht über die Banalität des Bösen*. München: Piper (Original 1963).

Arendt, H. (1991). Persönliche Verantwortung in der Diktatur. In H. Arendt, *Isreal, Palästina und der Antisemitismus*. Berlin: Wagenbach, S. 34-5.

Arendt, H. (1994). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München & Zürich: Pieper (Original: „Between past and future", 1968).

Arendt, H. (1995). *Macht und Gewalt*. München & Zürich: Piper (Original: „On violence", 1969).

Arendt, H. (1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper (Original:"The human condition" 1958).

Aristoteles (1974). *Aristoteles und die Paideia*. Besorgt und übersetzt von Edmund Braun. Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Paderborn: Schöningh.

Aristoteles (1981). *Politik*. Übersetzt und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Eugen Rolfes. Mit einer Einleitung von Günther Bien. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Árnason, V. (in Vorb.). Discourse in Context. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Morality in Context*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
Arrow, K.J. (1963). *Social choice and individual values.* New Haven & London: Yale University Press (2nd ed.).
Baacke, D. (1985). Bewegungen beweglich machen – Oder: Plädoyer für mehr Ironie. In D. Baacke et al. (Hrsg.), *Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik*. Weinheim & München: Juventa, S. 190-214.
Baacke, D. (1985a). *Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim & Basel: Beltz (4. Aufl.).
Banks, J.A. (1996). Forword. In W.C. Parker (1996) (Ed.), *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: State of New York University Press, pp.xi-xii.
Barkhaus, A. (1996) Differenz und Anerkennung. Eine Auseinandersetzung mit Axel Honneths Konzept posttraditionaler Solidarität. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau (Hrsg.). *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 229-244.
Barkhaus, A., Mayer, M., Roughly, N. & Thürnau, D. (1996) (Hrsg.). *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Bauer, W. (1995). Modern oder postmodern? Zur Erneuerung einer demokratischen Erziehungsphilosophie. L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.). *Erziehung und Demokratie.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 57-68.
Bauer, W. (1997). Bildung unter den Bedingungen einer reflexiven Moderne. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 101-120.
Bauer, W. (1997a). *Subjektgenese und frühes Erwachsenenalter. Entwicklungs- und biographietheoretische Zugänge*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Baumann, Z. (1997). Schwache Staaten. Globalisierung und die Spaltung der Weltgesellschaft. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 315-332.
Bayertz, K. (1991) (Hrsg.). *Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik.* Reinbek: Rowohlt
Bayertz, K. (1991a). Praktische Philosophie als angewandte Ethik. In ders. (Hrsg.), *Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik.* Reinbek: Rowohlt, S. 7-47.
Bayertz, K. (1991b). Wissenschaft, Technik und Verantwortung. Grundlagen der Wissenschafts- und Technikethik. In ders. (Hrsg.), *Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik.* Reinbek: Rowohlt, S. 173-209.
Beck, Ch. (1993). *Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte.* Bad Heilbronn: Klinkhardt.
Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Beck. U (1997) (Hrsg.). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Beck, U. (1997a). Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9-33.
Beck, U. (1997b). Demokratisierung der Familie. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 195-219.
Beck, U. (1997c). Väter der Freiheit. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 333-381.
Beck, U. (1997d). Ursprung als Utopie: Politische Freiheit als Sinnquelle der Moderne. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 382-401.
Behler, E. (1972). *Klassische Ironie. Romantische Ironie. Tragische Ironie.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., & Tipton, S.M. (1996). *Habits of the heart. Individualism and commitment in American life.* Updated edition with a. new introduction. Berkely a.o.: University of California Press (Original: 1985).
Beller, M. (1999). Über wen haben wir gelacht? An den Exzessen postmoderner Theorien sind die Physiker nicht ganz unschuldig. *Die Zeit,* 25.3.1999, S. 59.

Benhabib, S. (1992). *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics.* New York: Routledge.
Benhabib, S. (1993). Demokratie und Differenz. Betrachtungen über Rationalität, Demokratie und Postmoderne. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a M.: Fischer, S. 97-116.
Benner, D. & Göstemeyer, K.-F. (1987). Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? *Zeitschrift für Pädagogik,* 33(1), 61-82.
Berlin, I (1991). *The crooked timber of humanity. Chapters in the history of ideas.* Ed. by. H. Hardy. New York: Knopf (Original 1990).
Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a M.: Suhrkamp (Original 1925).
Best, O. F. (1985). *Der weinende Leser. Kitsch als Tröstung, Droge und teuflische Verführung.* Frankfurt a. M.: Fischer.
Bilstein, J. (1990). Kitsch in der Pädagogik, *Neue Sammlung*, 30 (1), 419-435.
Bischof, N. (1985). *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie.* München: Piper.
Blumstein, P. (1991). The production of selves in personal relationships. In J. A. Howard & P. L. Callero (Hrsg.), *The self-society dynamic: Cognition, emotion and action. Cambridge*: Cambridge University Press, S. 305-322.
Böhme, G. (1988). *Der Typ Sokrates.* Frankfurt: Suhrkamp.
Böhme, G. (1992). Perspektiven einer ökologisch orientieren Naturphilosophie. In H.R. Fischer, A. Retzer, & J. Schweitzer (Hrsg.). *Das Ende der großen Entwürfe.* Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 72-84.
Böhme, G. (1996). Selbstsein und derselbe sein. Über ethsiche und sozialtheoretische Voraussetzungen von Identität. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 322-340.
Böhnisch, L. (1996). *Pädagogische Soziologie.* Weinheim & München: Juventa.
Bollnow, O.F. (1964). *Die Pädagogische Atmosphäre.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
Bollnow, O.F. (1977). *Existenzphilosophie und Pädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer (Original 1959).
Bollnow, O.F. (1983). *Anthropologische Pädagogik*. Bern: Haupt (3. Aufl., Original 1971).
Bosanquet, B. (1973). *The education of the young in the republic of Plato*. Cambridge: University Press (reprint of the original 1917).
Bourdieu, P. (1988). *Die feinen Unterschiede*. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Brede, W. (1989) Plessner, Helmuth. In B. Lutz (Hrsg): *Metzler Philosophen Lexikon*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 620-624
Brezinka, W. (1972). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung.* 2., verbesserte Aufl. Basel.
Bruder, K.-J. (1993). *Subjektivität und Postmoderne. Der Diskurs der Psychologie.* Frankfurt a M.: Suhrkamp.
Brumlik, M. (1986). Über die Ansprüche Ungeborener und Unmündiger. Wie advokatorisch ist die diskursive Ethik? In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik.* Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 265-300.
Brumlik, M. & Brunkhorst, H. (1993). Vorwort. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a M.: Fischer, S. 9-16.
Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Bruner, J. (1995). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Bubner, R. (1986). Moralität und Sittlichkeit – die Herkunft eines Gegensatzes. In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik.* Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 64-84.
Burke, P.J. (1991). Attitudes, behavior, and the self. In J. A. Howard & P. L. Callero (Hrsg.), *The self-society dynamic: Cognition, emotion and action. Cambridge*: Cambridge University Press, S. 189-208.

Burnheim, J. (1987). *Über Demokratie. Alternativen zum Parlamentarismus.* Berlin: Wagenbach (Original 1985: „Is Democracy possible?").
Calhoun, C., & McGowan, J. (1997). Introduction. Hannah Arendt and the meaning of politics. In C. Calhoun & J. McGowan (Eds.), *Hannah Arendt and the meaning of politics.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, S. 1-24.
Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe. Essai sur l'absurde.* Paris: Gallimard.
Canetti, E. (1985). *Masse und Macht.* Frankfurt: Fischer (Original 1960).
Carr, W. (1995). Erziehung und Demokratie unter den Bedingungen der Postmoderne. In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.), *Erziehung und Demokratie.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 35-56.
Carr, W. & Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas.* Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
Cascardi, A. J. (1997). Communication and transformation: Aesthetics and politics in Kant and Arendt. In C. Calhoun & J. McGowan (Eds.), *Hannah Arendt and the meaning of politics.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, S. 99-131.
Chaix, J. (1930). *De Renan à Jacques Rivière. Dilettantisme et amoralisme.* Paris: Bloud & Gay.
Chechile, R.A. (1984). Logical foundations for a fair and rational method of voting. In W. Swapp (Hrsg.), *Group decision making.* Beverly Hills, CA: Sage, S. 97-114.
Childe, V.G. (1975). *Soziale Evolution.* Frankfurt: Suhrkamp (Original 1951).
Comte-Sponville, A. (1996). *Petit traité des grandes vertus.* Paris: Presses Universitaires de France.
Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order.* New York: Schocken Books.
Corsten, M. & Lempert, W. (1992). *Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre. Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Cortina, A. (1992). Ethik ohne Moral. Grenzen einer postkantischen Prinzipienethik? In K.-O. Apel & M. Kettner (Hrsg.), *Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft.* Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 278-295.
Curtis, K. F. (1997). Aesthetic foundations of democratic politics in the work of Hannah Arendt. In C. Calhoun & J. McGowan (Eds.), *Hannah Arendt and the meaning of politics.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, S. 27-52.
Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants.* Montréal: Logiques.
Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
Dettling, W. (1997). Die moralische Generation. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit.* Frankfurt: Suhrkamp, S. 124-130.
Dewey, J. (1919). *The quest for certainty.* New York: Putnam.
Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy.* New York: Holt
Dewey, J. (1932). *Ethics.* New York: Holt
Dewey, J. (1951). Creative democracy – the task before us". Nachdruck in Fisch (Hrsg.), *Classic American philsophers.* Appelton-Century-Crafts.
Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* New York: Free Press (Original 1916 / dt.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Nachdruck der 3. Aufl., Braunschweig: Westermann, 1964, übers. von E. Hylla, hrsg. von J. Oelkers, Weinheim & Basel: Beltz, 1993).
Dewey, J. (1968). *The school and society.* Chicago: University of Chicago Press (Original 1900).
Dewey, J. (1981). „My pedagogic creed", Nachdruck in J. McDermott, *The Philosophy of John Dewey.* Chicago: University of Chicago Press.
Diels, H. (1909). *Herakleitos von Ephesos* (= Heraklitfragmente, herausgegeben in Griechisch und Deutsch von H. Diels). Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
Disch, L. (1997). „Please sit down, but don't make yourself at home": Arendtian „visiting" and the prefigurative politics of consciousness-raising. In C. Calhoun & J. McGowan (Eds.), *Hannah Arendt and the meaning of politics.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, S. 132-165.

Döbert, R. (1992). Konsensustheorie als deutsche Ideologie. In H.-J. Giegel (Hrsg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften.* Frankfurt a M.: Suhrkamp,
Döbert, R., Habermas, J. & Nunner-Winkler, G. (1977), (Hrsg.). *Zur Entwicklung des Ichs.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.
Dossa, S. (1989). *The public realm and the public self. The political theory of Hannah Arendt.* Waterloo, ON, Cda: Wilfrid Laurier University Press.
Dumont, M. (1998). Buchbesprechung von B. Jewsiewicki & J. Létourneaus „L'histoire en partage". *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 52 (2), 270-272.
Dürrenmatt, P. (1978). *Schweiz. Switzerland.* Bern: Schweizerische Verkehrszentrale.
Dye, T. R. & Zeigler, L. H. (1978). *The irony of democracy.* North Scituate, MA: Duxbury.
Eagly, A.H. & Telaak, K. (1972). Width of the latitude of acceptance as a determinant of attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology, 23,* 388-97.
Ebeling, H. (1990). Nachwort. Kants Theorie der Selbsterhaltung. In I. Kant, *Die Metaphysik der Sitten,* hrsg. von H. Ebeling. Stuttgart: Reclam jun., S. 403-408.
Ebeling, H. (1993). *Das Subjekt in der Moderne. Rekonstruktion der Philosophie im Zeitalter der Zerstörung.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
Egan, K. (1998). *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
Eilingsfeld, H. (1994). Ohnmacht der Moral – Kapitulation vor hoher Komplexität. In *Mitteilungen der Gesellschaft für Verantwortung in der Wissenschaft*, Sonderausgabe zum Kongreß in Dortmund 24.-26.6.1994, 3, Vol. 2, pp.28-38.
Elias, N. (1977). *Über den Prozeß der Zivilisation.* 2 Bde., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Ewald, F. (1996). Foucault: éthique et souci de soi. *Magazine littéraire, No 345, 22-25.*
Faguet, E. (1911). *The cult of the incompetent.* London: Murray (aus dem Französischen übersetzt v. B. Barstow).
Farr, R. & Moscovici, S. (1984). *Social Representations.* Cambridge: Cambridge University Press.
Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* München: Urban & Schwarzenberg.
Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen.* Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band II. Bern u.a.: Huber.
Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät.* Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band III. Bern u.a.: Huber.
Fend, H., Büeler, X., Grob, U. & Kassis, W. (1996). *Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen.* Bericht der Schweizer Arbeitsgruppe „Cross-Curricular-Competencies" von Network A des INES-Projektes der OECD. Zürich.
Ferry, L. (1996). *L'homme-Dieu ou le sens de la vie.* Paris: Grasset & Fasquelle.
Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonace.* Evanston, IL: Row, Peterson.
Fink, E. (1959). *Alles und Nichts. Ein Umweg zur Philosophie.* Den Haag, NL: Martinus Nijhoff.
Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre.* Freiburg i. Br.: Rombach.
Fink, E. (1979). *Grundphänomene des menschlichen Daseins.* Hrsg. v. E. Schütz und F.-A. Schwarz. München: Verlag Karl Alber.
Fink, E. (1987). *Existenz und Coexistenz. Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft.* Würzburg: Königshausen & Neumann (Original, als Vorlesungstext, 1952/53 & 1968/69).
Fink, E. (1992). *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung.* Würzburg: Königshausen & Neumann (Original, als Vorlesungstext, 1951/52).
Fink-Eitel, H. (1993). Gemeinschaft als Macht. Zur Kritik des Kommunitarismus. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a M.: Fischer, S. 306-322.
Finkielkraut, A. (1999). *L'ingratitude. Conversation sur notre temps.* Avec A. Robitaille. Montréal: Édition Québec Amérique.
Finkielkraut, A. (1999a). Mémoire vive. Alain Finkielkraut interviewt von Richard Martineau, *Voir* (Montréal), 8-9.
Fischer, H.R. (1992). Zum Ende der großen Entwürfe. Eine Einführung. In H.R. Fischer, A. Retzer, & J. Schweitzer (Hrsg.). *Das Ende der großen Entwürfe.* Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 9-34.

Fischer, W. (1998a). Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In W. Fischer & D.-J. Löwisch (Hrsg.), *Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1-25 (2. Ausg., Original 1989).

Fischer, W. (1998b). Immanuel Kant I. In W. Fischer & D.-J. Löwisch (Hrsg.), *Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 125-139 (2. Ausg., Original 1989).

Fishburn, P.C. (1974). Simple voting systems and majority rule. *Behavioral Science, 19,* 166-176.

Föllesdal, D., Wallöe, L. & Elster, J. (1986). *Rationale Argumentation. Ein Grundkurs in Argumentations- und Wissenschaftstheorie.* Berlin & New York: de Gruyter.

Forst, R. (1995). Kommunitarismus und Liberalismus – Stationen einer Debatte. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 181-212.

Foster, L. & Herzog, P. (eds.) (1994). *Defending diversity. Contemporary philosophical perspectives on pluralism and multiculturalism.* Amherst: University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (1978). *Von der Subversion des Wissens.* (Hrsg. u. aus dem Französischen und Italienischen übersetzt von W. Seitter; Beiträge und Interviews aus den Jahren 1969-1973). Frankfurt/M: Ullstein.

Foucault, M. (1989). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3* (übersetzt v. U. Raulff u. W. Seitter). Frankfurt a M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (1992). *Die Ordnung des Diskurses* (mit einem Essay v. R. Konersmann). Frankfurt a M.: Fischer (Original 1972).

Foucault, M. u.a. (1993). *Technologien des Selbst* (mit Betirägen v. R. Martin, L.H. Martin, W.E.Paden, H. Gutman, P.H. Hutton). Frankfurt a M.: Fischer.

Foucault, M. (1993a). Technologien des Selbst. In ders. (Hrsg.), *Technologien des Selbst.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 24-62 (Original 1988).

Foucault, M. (1993b). Die politische Technologie der Individuen. In M. Foucault (Hrsg.), *Technologien des Selbst.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 168-187 (Original 1988).

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits,* Bd. 4, 1980-1988. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1994a). *Omnes et singulatim.* Zu einer Kritik der politischen Vernunft. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 65-93.

Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier* (Gespräch aus dem Jahre 1978 mit D. Trombadori, übersetzt v. H. Brühmann; mit einem Vorwort v.W. Schmid; einer Bibliographie v. A. Hemminger).Frankfurt a M.: Suhrkamp.

Forneck, H.J. (1992). *Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Frankfurt, H. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *Journal of Philosophy,* 67, 1, 5-20.

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the „postsocialist" condition.* New York: Routledge.

Fraser, N. (1997a). Communication, tansformation, and consciousness-raising. In C. Calhoun & J. McGowan (Eds.), *Hannah Arendt and the meaning of politics.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, S. 166-175.

Fromm, E. (1981). *On disobedience and other essays.* New York: Seabury (dt. „Über den Ungehorsam").

Gaier, U. (1995). Hölderlin, die Moderne und die Gegenwart. In G. Kurz, V. Lawitschka & J. Wertheimer (Hrsg.), *Hölderlin und die Moderne.* Tübingen: Attempto, S. 9-40.

Gamm, G. (1986). *Wahrheit als Differenz.* Frankfurt a M.: Athenäum.

Gamm, G. (1996). Die Vertiefung des Selbst oder das Ende der Dialektik. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens.* Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 341-356.

Garz, D. (1994). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Garz, D. (1996). *Lawrence Kohlberg zur Einführung.* Hamburg: Junius.

Geertz, C. (1979). From the native's point of view. On the nature of anthropological understanding. In P. Rainbow & W.M. Sullivan (Eds.), *Interpretative social science.* Berkeley, CA: University of California Press, pp. 225-241.

Geertz, C. (1996). *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts.* Wien: Passagen.

Gehlen, A. (1994). Ende der Geschichte? In C. Conrad & M. Kessel (Hrsg.), *Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion.* Stuttgart: Reclam jun., S. 39-57 (Original 1975).

Geier, M. (1997). *Das Glück der Gleichgültigen. Von der stoischen Seelenruhe zur postmodernen Indifferenz.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Gergen, K.J. (1971). *The concept of self.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gergen, K.J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne, *Psychologische Rundschau,* 1990, 41, 191-199.

Gerstenberg, O. (1997). *Bürgerrechte und deliberative Demokratie. Elemente einer pluralistischen Verfassungstheorie.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late Modern Age.* Stanford: Stanford University Press.

Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne.* Frankfurt a M.: Suhrkamp (Original: „The consequences of modernity", 1990).

Giegel, H.-J. (1992) (Hrsg.). *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Giegel, H.-J. (1992a). Einleitung. Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. In H.-J. Giegel (Hrsg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-17.

Giegel, H.-J. (1992b). Diskursive Verständigung und systemische Selbststeuerung. In H.-J. Giegel (Hrsg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 59-112.

Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Giesecke, H. (1992). Didaktik der politischen Bildung. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 318-338.

Giesecke, H. (1993). *Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit.* Weinheim & München: Juventa.

Giesz, L. (1971). *Phänomenologie des Kitsches* (zweite, vermehrte und verbesserte Auflage). München: Fink.

Gilich, G. (1993). *Selbst, Selbsttätigkeit, Selbständigkeit. Analyse pädagogischer Grundbegriffe als Beitrag zu einer Theorie von Selbstunterricht.* Frankfurt a. M.: Lang.

Girod, R. (1998). Fonctions du savoir politique. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz.* Freiburg i. Ü.: Universitätsverlag, S. 37-42.

Goodin, R. E. (1988). What is so Special about our fellow countrymen? In *Ethics,* 98 (July 1988), 663-686.

Goodlad, J.I. (1996). Democracy, education, and community. In R. Soder (Ed.), *Democracy, education, and the schools.* San Francisco: Jossey-Bass, S. 87-124.

Gottsegen, M. G. (1994). *The political thought of Hannah Arendt.* Albany, NY: State University of New York Press.

Gottschalch, W. (1991). *Soziologie des Selbst. Einführung in die Sozialisationsforschung.* Heidelberg: Asanger.

Grunberger, B. (1982). *Vom Narzißmus zum Objekt.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: „Le narcissisme. Essais de psychanalyse", 1971).

Gutman, H. (1993). Rousseaus *Bekenntnisse*: Eine Selbsttechnik. In M. Foucault u.a. (Hrsg.), *Technologien des Selbst.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 118-143 (Original 1988).

Gutmann, A, (1987). *Democratic education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gutmann, A. (1993). Kommentar. In Ch. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der* Anerkennung. Mit Kommentaren von A. Gutmann (Hrsg.) und anderen. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 117-145.
Gutmann, A. (1995). Die kommunitaristischen Kritiker des Liberalismus. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 68-83.
Gutmann, A. & Thompson, D. (1997). *Democracy and disagreement.* Cambridge, Mass. & London: The Belknap Press of Harvard University Press.
Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt:/M.: Suhrkamp.
Habermas, J. (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Habermas, J. (1986). Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu? In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 16-37.
Habermas, J. (1988). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Habermas, J. (1991). Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M, Suhrkamp. In J. Habermas, *Erläuterungen zur Diskursethik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 119 – 226.
Habermas, J. (1993). Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In Ch. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der* Anerkennung. Mit Kommentaren von A. Gutmann (Hrsg.) und anderen. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 147-194
Habermas, J. (1999). Bestialität und Humanität. Der Krieg an der Grenze zwischen Recht und Moral. *Die Zeit* (Nr. 18, 29.4.99), 1 & 6-7.
Hadot, P. (1981). *Exercices spirituels et philosophie antique.* Paris: Études augustiennes.
Hadot, P. (1996). Histoire du souci. In *magazine littéraire*, Nr. 345, 18-23.
Hansmann, O. (1988). Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente" von „Bildung". In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21-54.
Hansmann, O. & Marotzki, W. (1988). Die Eröffnung des Diskurses. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-17.
Hare, A.P. (1976). *Handbook of small group research.* New York: Free Press.
Harnett, D.L. (1967). A level of aspiration model for group decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 5,* 58-66.
Harpes, J.-P. (1995). Bescheidener kulturbezogener ethischer Kontextualismus, Relativismus und moralische Verantwortung. In I. Hodovsky & P. Zima (Hrsg). *Svobodna Spolecnost – Svobodna Moralka (Freie Gesellschaft – Freie Moral).* Olomouc: Pädagogische Fakultät, S. 66-73.
Hartmann, N. (1962). *Ethik.* Berlin: de Gruyter & Co. (4. Aufl.).
Harwood Group (1991). *Citizens and politics: A view from main street America.* Dayton, OH: Kettering Foundation.
Harwood Group (1993). *College students talk politics.* Dayton, OH: Kettering Foundation.
Haste, H. (1993). In Noam, G. & Wren, T. E. (Eds., in coop. with G. Nunner-Winkler & W. Edelstein), *The moral self* (In Deutsch erschienen unter dem Titel „Die Moral, das Selbst und der soziokulturelle Kontext", in W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 385-413).
Hastie, R., Penrod, S., & Pennington, N. (1983). *Inside the jury.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Haynal, A. (1985). Préface. In A. Haynal et al. (Hrsg.), *Le narcissime. L'amour de soi.* Paris: Sand, S. 11-21.
Hegel, G.W.F. (1986). Jenaer Schriften, 1801-1807. In *Werke in 20 Bänden, Bd. 2* (auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu editierte Ausg.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hegel, G.W.F. (1986a). Phänomenologie des Geistes. *Werke in 20 Bänden, Bd. 3* (auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu editierte Ausg.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original 1807).
Heid, H. (1994). Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus. Ein Beitrag zur Politisierung pädagogischen Denkens und Handelns? In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik und Pluralismus.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 121-130.
Heidegger, M. (1957). *Sein und Zeit.* Tübingen: Niemeyer (Original 1926).
Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: John Wiley.
Heim, H. (1997). In Zukunft nur noch „Bildungen"? Zur Frage einer postmodernen Pluralisierung von Bildung. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 65-82.
Heller, A. (1979). *A theory of feelings.* Assen, NL: Assen (dt.: *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA-Verlag, 1980).
Helsper, W. (1995). Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Leske und Budrich, S. 15-34.
Heraklit (1926). *Fragmente*. Griechisch und Deutsch. Übertragen von B. Snell. München: Heimeran.
Herbart, J.F. (1983). *Allgemeine Pädagogik – aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Herausgegeben von H. Holstein. Bochum: Fredinand Kamp (Original: 1806).
Hermans, H.J.M, & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives. The construction of meaning in psychotherapy*. New York & London: Guilford Press.
Herzog, W. (1991). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern, Huber
Herzog, W. (1991b). Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik, 37,* 41-64.
Higgins, K. A. (1996). Bad faith and kitsch as models of self-deception. In R. T. Ames & W. Dissanayake (Eds.), *Self and deception. A cross-cultural philosophical enquiry.* Albany, NY: State University of New York Press, S. 123-142.
Hirschmann, A. O. (1988). *Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: „Shifting Involvement. Private Interest and Public Action", 1982).
Hitzler, R. (1997). Der unberechenbare Bürger. Über einige Konsequenzen der Emanzipation der Untertanen. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 175-194.
Höffe, O. (1979). *Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie.* Frankfurt/M: Suhrkamp.
Höffe, O. (1981). *Sittlich-politische Diskurse.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Höffe, O. (1983). *Immanuel Kant.* München: Beck.
Höffe, O. (1986). Moral und Sitte. In O. Höffe (Hrsg.), *Lexikon der Ethik.* München: Beck, S. 169-171.
Höffe, O. (1986a). Tugend. In O. Höffe (Hrsg., in Zusammenarbeit mit M. Forschner, A. Schöpf W. & Vossenkuhl), *Lexikon der Ethik.* München: Beck (3., überarb. Aufl.), S. 257ff..
Höffe, O. (1986b). Glück. In O. Höffe (Hrsg., in Zusammenarbeit mit M. Forschner, A. Schöpf W. & Vossenkuhl), *Lexikon der Ethik.* München: Beck (3., überarb. Aufl.), S. 90-93.
Höffe, O. (1987). *Politische Gerechtigkeit. Grundlegung einer kritischen Philosophie von Recht und Staat.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Höffe, O. (1988). *Den Staat braucht selbst ein Volk von Teufeln. Philosophische Versuche zur Rechts- und Staatsethik.* Stuttgart: Reclam.
Höffe, O. (1990). *Kategorische Rechtsprinzipien. Ein Kontrapunkt der Moderne.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Hoffmann, D. (1978). *Kritische Erziehungswissenschaft.* Stuttgart: Kohlhammer.
Hoffmann, L. R. (1978). Group problem solving. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Group processes.* New York: Academic Press.
Hogrebe, W. (1992). *Metaphysik und Mantik. Die Deutungsnatur des Menschen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hogrebe, W. (1996). *Ahnung und Erkenntnis. Brouillon zu einer Theorie des natürlichen Erkennens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Hölderlin, F. (1970). Hyperion. In ders., *Sämtliche Werke und Briefe*. Band 1. München: Hanser, S. 575-744 (Original 1797).
Hölderlin, F. (1970a). Urteil und Sein. In ders., *Sämtliche Werke und Briefe*. Band 1. München: Hanser, S. 840f. (Original 1795).
Holland, N.N. (1983). Postmodern Psychoanalysis. In I. Hassan & S. Hassan (Eds.), *Innovation/Renovation: New Perspectives on the Humanities.* Madison, pp. 291-309.
Honneth, A. (1986). Diskursethik und implizites Gerechtigkeitskonzept. Eine Diskussionsbemerkung. In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 183-93.
Honneth, A. (1992). Nachwort. In Ch. Taylor, *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 295-314.
Honneth, A. (1993). Posttraditionale Gemeinschaften. Ein konzeptueller Vorschlag. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 260-273.
Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Honneth, A. (1995). Einleitung. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 7-17.
Honneth, A. (1997). *Between Aristotle and Kant: A Morality of Recognition.* Manuskript zum gleichnamigen Vortrag an der IV. Ringberg-Konferenz „Morality in Context". Schloß Ringberg, Bayern, 28.7.-1.8.1997.
Hörster, R. (1995). Bildung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Leske und Budrich, S. 43-52.
Hösle, V. (1997). *Moral und Politik. Grundlagen einer politischen Ethik für das 21. Jahrhundert.* München: Beck.
Hovland, C.I. & Weiss, W. (1952). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly, 15,* 635-50.
Howard, J.A. (1991). From changing selves toward changing society. In J. A. Howard & P. L. Callero (Hrsg.), *The self-society dynamic: Cognition, emotion and action. Cambridge*: Cambridge University Press, S. 209-237.
Hume, D. (1739-40). A Treatise of Human Nature. In Ch.W. Hendel Jr. (Ed), *Hume. Selections.* New York: Scribners (1955), S. 1-106.
Hutcheon, L. (1989). *The politics of postmodernism*. London: Routledge.
Ignatieff, M. (1984). *The needs of strangers*. New York, NY: Viking Penguin.
Ignatieff, M. (1998). *Isaiah Berlin. A life.* London: Chatto & Windus.
Jacoby, M. (1994). *Shame and the origins of self-esteem.* London & New York: Routledge (dt. Original 1991).
Jaeger, W. (1989). *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin & New York: de Gruyter (Original 1933).
James, W. (1890). *Principles of psychology*. 2 vols. New York: Henry Holt & Co.
Joas, H. (1993). Gemeinschaft und Demokratie in den USA. Die vergessene Vorgeschichte der Kommunitarismus-Diskussion. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 49-62.
Joas, H. (1996). Kreativität und Autonomie. Die soziologische Identitätskonzeption und ihre postmoderne Herausforderung. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 357-369.
Kaehler, K.E. (1991). Probleme der moralischen Identität in der praktischen Philosophie Kants. Korreferat zu Harald Pilot. In B. Kienzle & H. Pape (Hrsg.), *Dimensionen des Selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 298-310.
Kant, I. (1976). *Kritik der reinen Vernunft*. Nach der 1. und 2. Originalausgabe neu hrsg. v. R. Schmidt. Hamburg: Meiner (Original 1781 & 1787).
Kant, I. (1981). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* Stuttgart: Reclam (Original, 1785).

Kant, I. (1984). *Über Pädagogik*. Herausgegeben von H. Holstein. Bochum: Fredinand Kamp (Original: 1803).
Kant, I. (1989). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In E. Bahr (Hrsg.), *Was ist Aufklärung. Thesen und Definitionen.* Stuttgart: Reclam (Original 1783).
Kant, I. (1990). *Die Metaphysik der Sitten.* Stuttgart: Reclam (Original, 1797).
Kant, I. (1991). *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam (Original 1790).
Kaplan, H.B. (1986). *Social psychology of self-referent behavior*. New York & London: Plenum.
Kaplan, M.F., & Miller, C.E. (1983). Group discussion and judgment. In P.B. Paulus (Hrsg.), *Basic group processes.* New York: Springer-Verlag, S. 65-95.
Kassner, R. (1910). *Der Dilettantismus*. Frankfurt a. M.: Literarische Anstalt Rütten & Loening.
Kauder, P. (1994). „Beweisen kann man gar nichts, obwohl es nicht gleichgültig ist, wie es sich verhält". In W. Fischer (Hrsg.), *Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendentalkritischer und skeptischer Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 251-263.
Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben.* München: Kindt (Original: *The evolving self. Problem and process in human development.* Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982).
Kelley, H.H., & Thibault, J.W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence.* New York: John Wiley.
Kerényi, K. (1977). *Die Mythologie der Griechen. Bd. II. Die Heroen-Geschichten.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Erstausgabe, 1966).
Kerr, D.H. (1996). Democracy, nurturance, and community. In R. Soder (Ed.), *Democracy, education, and the schools*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 37-68.
Kerschensteiner, G. (1921). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.* Leipzig.
Kettner, M. (1992a). Einleitung: Drei Dilemmata angewandter Ethik – die Beiträge im Kontext. In K.-O. Apel & M. Kettner (Hrsg.), *Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9-28.
Kettner, M. (1992b). Bereichsspezifische Relevanz. Zur konkreten Allgemeinheit der Diskursethik. In K.-O. Apel & M. Kettner (Hrsg.), *Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 317-348.
Keupp, H. (1994). Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven. In H. Keupp (Hrsg.), *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie.* Frankfurt: Suhrkamp, S. 226-274.
Keupp, H. (1996). Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 380-403.
Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 1986, 4, 477-488.
Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991). *Politische Bildung Jugendlicher. Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988.* Aarau & Frankfurt a. M.: Sauerländer.
Kneer, G. & Nassehi, A. (1993). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme.* München: Fink (UTB).
Koch, L. (1995) Demokratie und Erziehung in Europa. In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.). *Erziehung und Demokratie.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-26.
Kohlberg, L. (1970). Education for justice: A modern statement of the Platonic view. In N.F. Sizer & Th. R. Sizer (Hrsg.): *Moral education. Five lectures*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press S. 56-83.
Kohlberg, L. (1976a). Moralstages and moralisation. In Lickona, T. (Hrsg.), *Moral development and moral behavior.* New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 31-53.
Kohlberg, L. (1976b). This special section in perspective. *Social Education*, 40, 1976, 213-215.
Kohlberg, L. (1976c). Moral Reasoning. In D. Purpel & K. Ryan (Hrsg.), *Moral Education ... It Comes with the Territory.* Berkeley, CA: McCutchan Pub., S. 176-195 (hier: Nachdruck in W.C. Parker (Hrsg.) (1996), Educating the Democratic Mind. Albany, New York State University Press, S. 201-221).

Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R.L. Mosher (Hrsg.), *Moral education – a first generation of research and development.* New York: Praeger, S. 20-57.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. 1: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice.* New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2: The psychology of moral development.* San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1986). Der „Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung.* Frankfurt/M, Suhrkamp, S. 21-55.

Kohler, G. (1998). *Wie wichtig ist es, Schweizer/Schweizerin zu sein? Über die Unerläßlichkeit von „Bürgertugend".* Manuskript des gleichnamigen Vortrages an der Tagung „Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz?" Fribourg/CH, 3.-5.9.1998.

Koller, H.-Ch. (1997). Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 45-64.

Kopperschmidt, J. (1980). *Argumentation. Sprache und Vernunft, Teil II.* Stuttgart u.a.: Kohlhammer-Urban.

Kopperschmidt, J. (1995a). Zwischen politischer Rhetorik und rhetorischer Politik. In ders. (Hrsg), *Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-18.

Kopperschmidt, J. (1995b).). Rhetorik als Legitimationsstütze politischer Herrschaft: z.B. Platon. In ders. (Hrsg), *Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 46-73.

Kopperschmidt, J. (1995c). Rhetorik als Medium der politischen Deliberation: z.B. Aristoteles. In ders. (Hrsg), *Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 74-101.

Kopperschmidt, J. (1995d). Rhetorik als Sprachrohr einer anderen Poilitik: z.B. Augustin. In ders. (Hrsg), *Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 102-125.

Kozdon, B. (1994). Erziehungsfragen in der Gegenwart. In H. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven.* München: PimS, S. 696-727.

Krampen, G. (1991). *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie.* Göttingen: Hogrefe.

Krappmann, L. (1975). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.* Stuttgart: Klett (Original 1971).

Kuhlmann, W. (1986). Moralität und Sittlichkeit. Ist die Idee einer letztbegründeten normativen Ethik überhaupt sinnvoll? In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 194-216.

Kuhn, T.S. (1993). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: 1962, rev. 1970).

Ladenthin, V. (1991). Die Herausforderung der Postmoderne an die Pädagogik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 67, 77-99.

Langewand, A. (1994). Bildung. In D. Lenzen (Hrsg.) unter Mitarb. v. F. Rost, *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 69-98.

Larmore, Ch. (1995). Politischer Liberalismus. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 131-156.

Larochelle, G. (1995). *Philosophie de l'idéologie. Théorie de l'intersubjectivité.* Paris: Presses Universitaires de France.

Lasch, Ch. (1979). *The culture of narcissism. American life in an age of diminishing expectations.* New York: Norton & Co (dt. *Das Zeitalter des Narzißmus.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1982).

Lasch, Ch. (1984). *The minimal self. Psychic survival in troubled times.* New York & London: Norton.

Lash, S. (1990). *Sociology of postmodernism.* London: Routledge.

Lather, P. (1992). Postmodernism and the human sciences. In S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism.* London: Sage Publications.

Lehrplan Geschichte und Politik für die Orientierungsschule Deutschfreiburgs (1991). Freiburg: Lehrmittelverlag.

Lempert, W. (1989). Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach (Hrsg.), *Moral in „unmoralischer" Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft.* Heidelberg: Asanger, S. 153-169.

Lewis, M. (1992). *Shame. The exposed self.* New York u.a.: Free Press.

Lichtenberg, J. (1996). How liberal can nationalism be? *The Philosophical Forum*, Vol. XXVIII, 1-2, 1996-97, 53-72.

Lichtenstein, E. (1970). *Paideia. Die Grundlagen des europäischen Bildungsdenkens im griechisch-römischen Altertum.* Hannover u.a.: Hermann Schroedel.

Loch, W. (1969). Die Struktur der Begegnung im Horizont der Erziehung. In B. Gerner (Hrsg.), *Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 295-405.

Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories.* San Francisco: Jossey-Bass.

Loraux, N. (1994). Das Band der Teilung. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 31-64.

Lövlie, L. (1992). Postmodernism and subjectivity. In S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism.* London: Sage Publications, pp.

Lövlie, L. (1995). On the educative reading of Hegel's „Phenomenology of spirit". *Scandinavian Journal of Educational Research,* 39(4), 277-294.

Löw-Beer, M. (1993). Der normative Kittt zwischen Lebensformen: Überlegungen zur politischen Toleranz. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 199-217.

Löwisch, D.-J. (1998). Immanuel Kant II. In W. Fischer & D.-J. Löwisch (Hrsg.), *Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 140-153 (2. Ausg., Original 1989).

Luckmann, Th. (1967). Helmuth Plessner. In P. Edwards (ed.), The Encyclopedia of Philosophy, Vol. 6. New York & London: Macmillan & Free Press, p. 350.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1986). Die Zukunft der Demokratie. In Akademie der Künste, Berlin: *Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung.* Darmstadt & Neuwied: Luchterhand, S. 207-217.

Luhmann, N. (1998). *Observations on modernity.* Stanford, CA: Stanford University Press (dt.: Beobachtungen der Moderne).

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-40.

Lyotard, J.-F. (1988). *Le postmoderne expliqué aux enfants.* Paris: Editions Galilée.

Lyotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit.* München: Fink (Original 1983).

Lyotard, J.-F. (1993). *Das postmoderne Wissen.* Wien: Passagen (Original 1979).

Lyotard, J.-F. (1994). *Sensus communis,* das Subjekt im Entstehen. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 223-250.

MacIntyre, A. (1987). *Der Verlust der Tugend. Zur moralischn Krise der Gegenwart.* Frankfurt/New York.

MacIntyre, A. (1995). Ist Patriotismus eine Tugend? In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 84-102.

Makropoulos, M. (1997). *Modernität und Kontingenz.* München: Fink.

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
Marcia, J.E. et al. (1993). *Ego identity. A handbook for psychological research.* New York: Springer.
Margalit, A. (in Vorb.). To forgive and to forget. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Morality in context.* Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
Marotzki, W. (1992). Grundlagenarbeit. Herausforderungen für Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. Lyotards. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 193-217.
Marotzki, W. (1995). Der Bürger als Weltenwanderer. Pädagogische Ethik im Lichte der Kommunitarismus-Debatte. In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.). *Erziehung und Demokratie.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 95-116.
Marotzki, W. & Sünker, H. (1992). Vorwort. In dies. (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne.* Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 3-7.
Marquard, O. (1981). *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien.* Stuttgart: Reclam.
Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty. Attachment in private and public life.* London & New York: Routledge.
Marshall, B.K. (1992). *Teaching the postmodern.* London: Routledge.
Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper.
Mason, A. (1997). Special obligation to compatriots. In *Ethics*, 107 (April 1997), 427-447.
Masschelein, J. (1995). Wo wohnen Weltenwanderer? Replik auf Winfried Marotzki. In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.). *Erziehung und Demokratie.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 117-122.
Mathews, D. (1996). Reviewing and previewing civics. In W.C. Parker (Hrsg.), *Educating the democratic mind.* Albany, NY: New York State University Press, S. 265-286.
McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by. Personal myths and the making of the self.* New York: Morrow.
McKim, R. & McMahan, J. (Hrsg.) (1997). *The morality of nationalism.* New York & Oxford: Oxford University Press.
Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press (dt.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: 1973).
Meder, N. (1987). *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien.* Köln: Janus.
Meder, N. (1994). *Der Sprachspieler: Ein Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft.* Vortrag an der Tagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft, Friedrichroda, Thüringen, 5.-7.10.1994.
Meiffert, T. (1992). Diskurshegemonie, Widerstreit und Humor. Zum Ort des Subjekts bei Lyotard. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.) *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne.* Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 269-280.
Meijer, W.A.J. (1994). Allgemeine Bildung: Balance zwischen Gemeinsamkeit und Diversität. In R. Lassahn & B. Ofenbach B. (Hrsg.), *Bildung in Europa.* Frankfurt u.a.: Lang, S. 87-96.
Meili, R. (1987). „Ich". In W. Arnold, H.J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*, zweiter Band, S. 950-51.
Memmi, A. (1998). *L'exercice du bonheur.* Paris: Arléa.
Menke, C. (1993). Liberalismus im Konflikt. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 218-243.
Menke, C. (1996). *Tragödie im Sittlichen. Gerechtigkeit und Freiheit nach Hegel.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Mestrovic, S.G. (1993). *The barbarian temperament. Toward a postmodern critical theory.* New York: Routledge.
Meyer, C. F. (1933), *Huttens letzte Tage.* An historical-critical edition by R. B. Roulston. Baltimore: Johns Hopkins Press.
Meyer, T. (1994). *Die Transformation des Politischen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Meyer-Drawe, K. (1994). „Bei Lichte betrachtet" – Ein phänomenologischer Versuch, die Transzendentalskepsis zu verstehen. In W. Fischer (Hrsg.), *Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendentalkritischer und skeptischer Pädagogik.* Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 71-84.
Meyer-Drawe, K. (1998). Streitfall „Autonomie". Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In W. Bauer, W. Lippitz, W. Marotzki, J. Ruhloff, A. Schäfer, C. Wulf (Hrsg.). *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd.1, Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne.* Hohengehren: Schneider, S. 31-49.
Meyer-Wolters, H. (1992). *Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
Meyer-Wolters, H. (1997). Selbstbestimmung als Notlösung. Zur Aktualität des anthropologischen und bildungstheoretischen Denkens von Eugen Fink. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 73(2), 206-225.
Miller, D. (1995). *On nationality.* Oxford: Oxford University Press.
Miller-Kipp, G. (1992). *Wie ist Bildung möglich? Die Bildung des Geistes unter pädagogischem Aspekt.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge.* München.
Morgenstern, M. (1996). *Rousseau and the politics of ambiguity. Self, culture, and society.* Penn State Press.
Moscovici, S. (1981). On social representations. In J.P. Forgas (ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding.* London: Academic Press, pp. 181-209.
Moscovici, S. (1995). Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 266-314.
Moscovici, S., & Zavalioni, M. (1969). The group as a polarism of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 12,* 125-135.
Moser-Léchot, D.V. (1996). Politische Bildung. Vom Fach zum übergreifenden Lerninhalt. Schweizerische Lehrerzeitung, 141(3), 8-13.
Moustakas, C.E. (1956). True experience and the self. In C.E. Moustakas (Ed.), *The self. Explorations in personal growth*, S. 3-14.
Müller, A. W. (1995). Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Eds.), *Erziehung und Demokratie* (pp. 123-168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Müller, A.W. & Friedrich, Ch. (1996). *Demokratie. Illusionen und Chancen.* Stuttgart: Kohlhammer.
Münch, R. (1991). *Dialektik der Kommunikationsgesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Münch, R. (1995). *Dynamik der Kommunikationsgesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Murdoch, I. (1993). *Metaphysics as a guide to morals.* New York: Allen Lane, Penguin.
Musolff, H-U. (1989). *Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Nathanson, D. L. (1992). *Shame and pride. Affect, sex, and the birth of the self.* New York & London: Norton.
Naudascher, B. (1980). *Das übergangene Selbst. Pädagogische Perspektiven zur Selbstkonzeptforschung.* Frankfurt: Campus.
Nave-Herz, R (1987). Bedeutungswandel von Ehe und Familie. In H.-J. Schulz & T. Meyer (Hrsg.), Familie: zerfall oder neues Selbstbewußtsein. Würzburg.
Nicolayev, J. & Phillips, D.C. (1979). On assessing Kohlberg's stage theory of moral development. In C. B. Cochrane et al. (Hrsg.), *The Domain of Moral Education.* New York: Paulist Press, S. 231-250.
Nef, R. (1997). Zugehörigkeit: Gefühl und Kalkül. *Schweizer Monatshefte*, 77, 5, S.1.
Niemi, R.G., & Weisberg, H.F. (Hrsg.) (1972). *Probability models of collective decision making.* Columbus, OH: Merrill.
Noam, G. (1986). Stufe, Phase und Stil. Die Entwicklungsdynamik des Selbst. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der moralischen Erziehung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 151-191.

Noam, G. (1988). The self, adult development, and the theory of biography and transformation. In D. Lapsley & F. Power (Hrsg)., *Self, ego and identity.Integrative approaches.*New York: Springer, S. 3-29.

Noam, G. (1990). Beyond Freud and Piaget: Biographical worlds – interpersonal self. In T. Wren (Hrsg.), *The moral domain. Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences.* Cambridge/Mass: MIT Press, S. 360-399.

Noam, G. & Kegan, R. (1982). Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens.*Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 422-460.

Nohl, H. (1970). Der pädagogische Bezug. In F. W. Kron (Hrsg.), *Das erzieherische Verhältnis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-59.

Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development,* 52, 114-121.

Nucci, L. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.

Nunner-Winkler, G. (1989). Verantwortlichkeit für andere: Das Problem der „positiven" Pflichten. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach (Hrsg.), *Moral in „unmoralischer" Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft.* Heidelberg: Asanger, S. 33-54.

Nussbaum, M.C. (1993). Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 323-361.

Nutz, W. (1995). *Vom Mythos der Freiheit. Von Platon bis Nietzsche. Verfall der Demokratie am Ende des 20. Jahrhunderts.* Berlin: Edition q.

Oelkers, J. (1987). Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(1), 21-40.

Oelkers, J. (1990). *Pädagogische Anthropologie*. Skript zur Vorlesung, gehalten im Wintersemester 90/91 an der Universität Fribourg/CH.

Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Ein Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven.* Weinheim & München: Juventa.

Oelkers, J. (1993). Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In J. Dewey, *Erziehung und Demokratie*, hrsg. von J. Oelkers. Weinheim & Basel: Beltz, S. 497-517.

Oelkers, J. & Lehmann, T. (1990). *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik.* Weinheim & Basel: Beltz (2. Erweiterte Ausgabe).

Ordeshook, P.C. (1986). *Game theory and political theory: An introduction.* Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.

Oser, F. (1981). *Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit: Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching, 3rd ed.* New York, London: Macmillan, S. 917-941.

Oser, F. (1994). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend.* München: PimS.

Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen.* Unter Mitarbeit von M. Zutavern, R. Reichenbach, J.-L- Patry, R. Klaghofer, W. Althof, H. Rothbucher & B. Kersten. Opladen: Leske + Budrich.

Oser, F. (1998a). Negative Moralität und Entwicklung – Ein undurchsichtiges Verhältnis. *Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur,* 9(4), 597-608.

Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Oser, F., Althof, W. & Garz, D. (1986), (Hrsg). *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. Beiträge zur Entstehung moralischer Identität.* München: Kindt.

Oser, F., Fatke, R. & Höffe, O. (1986), (Hrsg.). *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der moralischen Erziehung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H. (1991). *Der Prozeß der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern.* Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 & 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität.

Oser, F. & Reichenbach, R. (1994). Moral Education: Philosophical issues. In: T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.): The International Encyclopedia of Education . 2nd Edition, Vol. 7, pp. 3920-25. Oxford: Pergamon.

Oser, F. & Reichenbach, R. (Hrsg.) (in Vorb), *Von der Bürgertugend zur Politischen Kompetenz?*

Oyserman, D. & Markus, H.R. (1995). Das Selbst als soziale Repräsentation. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen. Repräsentation in Wissen und Sprache.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 140-163.

Parker, I. (1992). *Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology.* London & New York: Routlegde.

Parker, W.C. (1996) (Ed.). *Educating the democratic mind.* Albany: State of New York University Press.

Parker, W.C. (1996). Curriculum for democracy. In R. Soder (Ed.), *Democracy, education, and the schools*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 182-210.

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory.* Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.

Pestalozzi, J. H. (1994). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain.* Traduction et édition de Michel Soëtard. Lausanne: Payot (Original: „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts", 1797).

Phillips, D.C. & Nicolayev, J. (1978). Kohlbergian moral development: A progressing or degenerating research program? *Educational Theory*, 28, 1978, 286-301.

Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Alcan.

Pilot, H. (1991). Moralische Identiät im Blick auf Kants Theorie der Autonomie. In B. Kienzle & H. Pape (Hrsg.), *Dimensionen des Selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 230-297.

Platon (1992). *Politeia*. Sämtliche Werke, Bd. 3, in der Übers. v. Friedrich Schleiermacher, mit der Stephanus-Numerierung, hrsg. v. W. F. Otto, E. Grassi & G. Plamböck. Hamburg: Rowohlt, S. 67-310.

Platon (1993). *Le souci du bien*. Traduit du grec et presenté par Myrto Gondicas. Paris: arléa.

Platon (1996). *Alcibiade*. Traduit par Maurice Croiset, revue par Marie-Laurence Desclos. Introduction et notes de Marie-Laurence Desclos. Paris: Les Belles Lettres.

Pleines, J.-E. (1971). Die Pädagogische Bedeutung des Begriffs „Bildung". Herausgegeben in: ders., *Studien zur Bildungstheorie.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989, S. 7-62.

Pleines, J.-E. (1978). Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Herausgegeben in: ders., *Studien zur Bildungstheorie.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989, S. 63-78.

Pleines, J.-E. (1989). *Studien zur Bildungstheorie.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Pleines, J-E. (1997). Möglichkeiten und Grenzen eines künftigen Bildungsprinzips. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 11-28.

Plessner, H. (1974). *Diesseits der Utopie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Plessner, H. (1981). Grenzen der Gemeinschaft. In ders., *Gesammelte Schriften,* Bd. V. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-133.

Plessner, H. (1981a). Macht und menschliche Natur. In ders., *Gesammelte Schriften,* Bd. V. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 134-234.

Plessner, H. (1982). Der Mensch als Lebewesen. In ders., *Mit anderen Augen*. Stuttgart: Reclam, S. 9-62 (S. 9-15 Erstveröffentlichung. S. 51-61 entspricht, mit einer geringfügigen Auslassung S. 55, S. 309-346 aus: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: de Gruyter , 1928).

Plessner, H. (1982a). Zur Anthropologie des Schauspielers. In H. Plessner, *Mit anderen Augen*. Stuttgart: Reclam, S. 146-163 (Original 1948).

Plott, C.R. (1976). Axiomatic social choice theory: An overview and interpretation. *American Journal of Political Science, 20,* 511-596.

Popper, K. (1970). The moral responsibility of the scientist. In P. Weingartner & G. Zecha (Hrsg.), *Induction, physics, and ethics.* Dordrecht: Reidel, S. 329-36.

Posner, H. (1988). Ist Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel? In F. Edding (Hrsg.), *Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, S. 22-37.

Pothast, U. (1987). *Die Unzulänglichkeit der Freiheitsbeweise. Zu einigen Lehrstücken aus der neueren Geschichte von Philosophie und Recht.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ptassek, P. (1995). Rhetorik als Instrument der politischen Selbstbehauptung: z.B. die Sophisten. In J. Kopperschmidt (Hrsg.), *Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 19-45.

Rancière, J. (1994). Die Gemeinschaft der Gleichen. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 101-132.

Raulet, G. (1993). Die Modernität der „Gemeinschaft". In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 72-93.

Rawls, J. (1971). *Eine Theorie der Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988 (4. Aufl.) (Original: A theory of justice, 1971).

Rawls, J. (1995). Gerechtigkeit als Fairneß: politisch und nicht metaphysisch. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 36-67.

Reese-Schäfer, W. (1992). Adorno Lehrer Lyotards. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 249-268.

Rehberg, K.-S. (1993). Gemeinschaft und Gesellschaft – Tönnies und Wir. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 19-48.

Reichenbach, R. (1989). *Die Bindungserfassung mit der »Fremden Situation« Theoretische, empirische und methodologische Pespektiven.* Freiburg/CH: Philosophische Fakultät (Lizentiatsarbeit).

Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs.* Frankfurt u.a.: Lang.

Reichenbach, R. (1995). Demokratische Toleranz und radikale Pluralität. Eine bildungsphilosophische Betrachtung. In I. Hodovsky & P. Zima (Hrsg.), *Svobodna spolecnost – svobodna moralka (Freie Gesellschaft – freie Moral).* Olomouc: Universität Olomouc, S. 17-26.

Reichenbach, R. (1996). Wertorientierung durch soziales Lernen: Zum Einfluß von Pluralismus und Dissens auf das Verpflichtungsgefühl. In Akademie der Bundeswehr für Information und Kommunikation AIK (Hrsg.): *Wertebewußtsein – Wertwandel – Verbindlichkeit von Werten.* Strausberg: Schriftenreihe der AIK, Bd. 15, S. 119-146.

Reichenbach, R. (1996a). Postmodern knowledge, modern beliefs, and the curriculum. Zunächst in F. Oser & R. Reichenbach, Three papers on education and postmodernism. *Berichte zur Erziehungswissenschaft,* Nr. 110. Freiburg /CH: Pädagogisches Institut, S. 1-7. Dann in *Educational Philosophy and Theory,* 1999, 31(2), 237-244.

Reichenbach, R. (1996b). Who is to be educated? The „language game player" meets the „master of self". In F. Oser & R. Reichenbach, Three papers on education and postmodernism. *Berichte zur Erziehungswissenschaft,* Nr. 110. Freiburg: Pädagogisches Institut, S. 15-21.

Reichenbach, R. (1997). Bildung als Ethos der Differenz. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 121-141.

Reichenbach, R. (1997a). Civic education in Switzerland. National case study. Final report of phase 1. IEA – Civic Education Project (*International Association for the Evaluation of Educational Acheivement*). Documents for the International Data Base. University of Maryland, MD, USA (91 Seiten).

Reichenbach, R. (1997b). Demokratische Bildung und die „Gabe der Freiheit". In H. Ganthaler, I. Hodovsky, P. Zima (Hrsg.), *Moralkonflikte im heutigen Europa. Multikulturalität, Toleranz, Aggressivität, Verantwortung.* Olomouc: Pädagogische Fakultät der Universität, S. 163-174.

Reichenbach, R. (1997c). Buchbesprechung von „Demokratie. Illusionen und Chancen" von A.W. Müller & Ch. Friedrich. In *Bildungsforschung und Bildungspraxis,* 19, 3, 394-396.

Reichenbach, R. (1998) Zwischen Polisidyll und massendemokratischem Realismus. Bemerkungen anläßlich einer Expertenbefragung zur Situation der politischen Bildung in der Schweiz. In Reichenbach, R. & Oser, F. (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Ein Kolloquium.* Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 17-36.

Reichenbach, R. (1998a). Abandoning the myth of exceptionality – On civic education in Switzerland. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J.-A. Amadeo J.-A. (Eds.). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project.* Published by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, in cooperation with Eburon Press, pp. 557-581.

Reichenbach, R. (1998b). Buchbesprechung von Wilfred Carr & Anthony Hartnett's „Education and the struggle for democracy. The politics of educational ideas". In W. Bauer, W. Lippitz, W. Marotzki, J. Ruhloff, A. Schäfer, Ch. Wulf (Hrsg.), *Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie.* Hohengehren: Schneider, S. 209-218.

Reichenbach, R. (1998c). Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee. In *Zeitschrift für Pädagogik,* 44, 2, 205-221.

Reichenbach, R. (1998d). The postmodern self and the problem of developing a democratic mind. In *Theory and Research in Social Education,* 26(2), 228-239.

Reichenbach, R. (in Vorb.). Im Kampf der Hypergüter: Der Dilettantismus des Menschen und seine erziehungsphilosophische Relevanz. Erscheint in den Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Herausgeberband).

Reichenbach, R. & Oser, F. (1995). On noble motives and pedagogical Kitsch. Rogers' and Freiberg's „Freedom to learn". *Teaching and Teacher Education,* Vol. 11, 2, pp. 189-193.

Reichenbach, R. & Oser, F. (Hrsg./in Vorb.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz.* Freiburg (CH): Universitätsverlag.

Reinhardt, S. (1996). Braucht die Demokratie politische Bildung? Eine nur scheinbar absurde Frage. In *Politik und Zeitgeschichte* (Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament"), 47 (Nov 15), 9-22.

Resnik, M.D. (1990). *Choices. An introduction to decision theory.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press (2nd ed.).

Rey-von Allmen, M. (1998). Pluralité et dynamique des identités: Éducation à une citoyenneté ouverte sur le monde. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz.* Freiburg (CH): Universitätsverlag, S. 163-176

Riedel, C. (1989). *Subjekt und Individuum. Zur Geschichte des philosophischen Ich-Begriffs.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Riesmann, D. (1964). *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters.* Mit einer Einführung in die deutsche Ausgabe von Helmut Schelsky. Hamburg: Rowohlt (Original "The Lonely Crowd", 1950).

Rockefeller, S. C. (1993). Kommentar. In Ch. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der* Anerkennung. Mit Kommentaren von A. Gutmann (Hrsg.) und anderen. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 95-108.

Roderick, R. (1989). *Habermas und das Problem der Rationalität. Eine Werkmonographie.* Hamburg: Argument (Original: Habermas and the Foundation of Critical Theory, 1986).

Rogers, C. & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to learn.* New York: Macmillan College Publishing Company.

Rorty, R. (1988). Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In ders., *Solidarität oder Objektivität.* Stuttgart: Reclam jun, S. 82-125.

Rorty, R. (1991). *Kontingenz, Ironie und Solidarität.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original 1989).

Rorty, R. (1997). *Relativismus: Finden und Machen.* (Manuskript des Beitrages für den Band *Die Wiederentdeckung der Zeit,* herausgegeben von A. Gimmler, M. Sandbothe & Ch. Zimmerli. Darmstadt, Wissenschaftlicher Buchverlag, 1997).

Rorty, R. (199x). *Pragmatism as romantic polytheism.* (Girona Lecture Nr. 2). Manuskript.

Rosenau, P.M. (1992). *Post-modernism and the social sciences. Insights, inroads, and intrusions.* New Jersey: Princeton University Press.
Rosenmayr, L. & Kolland, F. (1997). Mein „Sinn" ist nicht dein „Sinn". Verbindlichkeiten oder Vielfalt – Mehrere Wege im Singletum. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit.* Frankfurt: Suhrkamp, S. 256-287.
Roughley, N. (1996). Selbstverständnis und Begründung. Zum Status von Bezugsnahmen auf die Identität des Handelnden bei moralischer Rechtfertigung. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 245-273.
Rousseau, J.-J. (1974). *Du contrat social ou principes du droit politique.* Verviers: marabout université (Original 1754).
Rousseau, J.-J. (1983). *Emil oder Über die Erziehung.* Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung besorgt von L. Schmidts. Paderborn: Schöningh (Original: „Émile ou de l'éducation", 1762).
Rousseau, J.-J. (1987). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmis les hommes.* Paris: Bordas (Original 1755).
Rousseau, J.-J. (1994). *Les rêveries du promeneur solitaire.* Paris: Bookking International (Original 1782).
Ruhloff, J. (1998). Jean-Jacques Rousseau. In W. Fischer & D.-J. Löwisch (Hrsg.), *Philosohen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 93-109 (2. Ausg., Original 1989).
Safranski, R. (1994). *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit.* München: Hanser.
Safranski, R. (1997). *Wieviel Wahrheit braucht der Mensch? Über das Denkbare und das Lebbare.* Frankfurt a. M.: Fischer (Original 1990).
Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limits of justice.* Cambridge/Mass: Cambridge University Press.
Sandel, M. (1995). Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 18-35.
Sander, W. (1997) (Hrsg.). *Handbuch der politischen Bildung.* Schwalbach: Wochenschauverlag.
Sartori, G. (1992). *Demokratietheorie.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Original: "The Theory of Democracy Revisited", 1987).
Sass, H.-M. (1991). Medizin, Krankheit und Gesundheit. In K. Bayertz (Hrsg.), *Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik.* Reinbek: Rowohlt, S. 210-242.
Saulnier, C. (1940). *Le dilettantism. Essai de psychologie, de morale et d'esthétique.* Paris: Vrin.
Schäfer, Alfred (1992). Die Kritik der Erfahrung als Kritik des Subjektes. Überlegungen zu Lyotard und Adorno. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 218-248.
Schäfer, Alfred (1997). Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In L. Koch, W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft des Bildungsgedankens.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 29-44.
Schäfer, Arnold (1998). *Identität im Widerspruch. Annäherungen an eine Anthropologie der Moderne.* Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag.
447-454.
Scheibe, K. (1995). *Self studies. The psychology of self and identity.* London: Praeger.
Scheler, M. (1966). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Bern (Original 1928).
Scherr, A. (1992). Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität der kritischen Theorie. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 101-151.
Schmid, W. (1992). *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Schmid, W. (1996). Der Versuch, die Identität des Subjektes *nicht* zu denken. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 370-379.
Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schmidt, M. G. (1995). *Demokratietheorien. Eine Einführung.* Opladen: Leske & Budrich.
Schmidt-Denter, U. (1994²). *Soziale Entwicklung.* Weinheim: Beltz.
Schubert, H.-J. (1995). *Demokratische Identität: der soziologische Pragmatismus von Charles Horton Cooley.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Schulz, W. (1992). *Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter.* Pfullingen: Neske.
Schurr, J. (1991). Mensch und Welt. Zur Rehabilitierung des unzeitgemäßen Subjekts. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 67, 420-430.
Schwalbe, M.L. (1991). Social structure and the moral self. In J. A. Howard & P. L. Callero (Hrsg.), *The self-society dynamic: Cognition, emotion and action. Cambridge*: Cambridge University Press, S. 281-303.
Schwan, A. (1992). *Ethos der Demokratie. Normative Grundlagen des freiheitlichen Pluralismus.* Paderborn: Schöningh.
Schweitzer, F. (1988). Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 55-73.
Seel, M. (1993). Ethik und Lebensformen. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 244-259.
Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses.* New York u.a.: Academic Press.
Selman, R.L.: *Four levels of interpersonal negotiation strategies* (unveröffentlichtes Paper, ohne Angaben). Handout, Pädagogisches Institut, Universität Freiburg, CH.
Selman, R.L. & Schultz, L.H. (1990). *Making a friend in youth. Developmetal therapy and pair therapy.* Chicago & London: University of Chicago Press.
Sennett, R. (1986). *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität.* Frankfurt a. M.: Fischer (Original: „The fall of public man", 1974).
Sennett, R. (1990). *Autorität.* Frankfurt a. M.: Fischer (Original 1980).
Sennett, R. (1994). *Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds.* Frankfurt a. M.: Fischer (Original 1990).
Sennett, R. (1995). *Fleisch und Stein. Der Körper und die Stadt in der westlichen Zivilisation.* Berlin: Berlin Verlag (Original: „Flesh and stone", 1994).
Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin: Berlin Verlag (Original: „The corrosion of character", 1998).
Sesink, W. (1991). Die Bildung der menschlichen Natur. Naturphilosophische und psychoanalytische Reflexionen über das Subjekt der Bildung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 67, 455-470.
Shoemaker, S. (1991). Rationalität und Selbstbewußtsein. In B. Kienzle & H. Pape (Hrsg.), *Dimensionen des Selbst.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 19-54.
Siep, L. (1996). Ethik und Anthropologie. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 274-298.
Simmel, G. (1968). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Berlin (Original 1908).
Simmons, A. J. (1996). *Associative Political Obligations.* In Ethics, 106 (January 1996), 247-273.
Skinner, B.F. (1971). *Beyond freedom and dignity.* New York: Knopf.
Smetana, J.G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development, 52,* 1333-1336.
Smetana, J.G. (1984). Toddlers' social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, 55, 1767-1776.
Smetana, J.G. (1989). Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25, 499-508.
Solomon, R. C. (1996). Self, deception, and self-deception in philosophy. In R. T. Ames & W. Dissanayake (Eds.), *Self and deception. A cross-cultural philosophical enquiry.* Albany, NY: State University of New York Press, S. 91-122.

Sontheimer, K. (1962). *Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933.* München: Nymphenburger Verlagshandlung.
Spaemann, R. (1996). Über das Identifizieren von Personen. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 222-228.
Steiner-Khamsi, G. (1998). *Das Politische und das Öffentliche: Eine folgenreiche Unterscheidung für politische Bildung.* Manuskript des gleichnamigen Vortrages an der Tagung zur politischen Bildung in der Schweiz, Universität Fribourg/Freiburg, 3.-5.9.98 (erscheint in F. Oser & R. Reichenbach, Hrsg., in Vorb.).
Steinvorth, U. (1990). *Klassische und moderne Ethik. Grundlinien einer materialen Moraltheorie.* Reinbek: Rowohlt.
Strasser, J, (1986). Sicherheit als destruktives Ideal. In Akademie der Künste, Berlin: *Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung.* Darmstadt & Neuwied: Luchterhand, S. 233-247.
Stryker, S. (1991). Expolring the relevance of social cognition for the relationship of self and society: Linking the cognitive perspective and identity theory. In J. A. Howard & P. L. Callero (Hrsg.), *The self-society dynamic: Cognition, emotion and action. Cambridge*: Cambridge University Press, S. 19-41.
Sünkel, W. (1989). Erziehung. Vom Übergang der Natur in den Geist. *Pädagogische Rundschau,* 43, 75-80.
Tamir, Y. (1993). *Liberal nationalism.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
Tarcov, N. (1996). The Meanings of democracy. In R. Soder (Ed.), *Democracy, education, and the schools.* San Francisco: Jossey-Bass, S. 1-36.
Taylor, Ch. (1985). Self-interpreting animals. In ders., Philosophical papers, Bd. I: *Human agency and language.* Cambridge: Cambridge University Press, 1985, S. 45ff.
Taylor, Ch. (1986). Die Motive einer Verfahrensethik. In W. Kuhlmann (Hrsg.), *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 101-135.
Taylor, Ch. (1992). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (aus den „Philosophical papers", 1985, ausgewählte und übersetzte Aufsätze). .
Taylor, Ch. (1993). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung.* Frankfurt a. M.: Fischer (Original: „Multiculturalism and the ‚politics of recognition'", 1992).
Taylor, Ch. (1993a). Der Begriff der „bürgerlichen Gesellschaft" im politischen Denken des Westens. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 117-148.
Taylor, Ch. (1995). *Das Unbehagen an der Moderne.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: „The malaise of modernity", 1991).
Taylor, Ch. (1995a). Aneinander vorbei: Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 103-130.
Taylor, Ch. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: „Sources of the self", 1989).
Tenorth, H-E. (1986). Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In ders. (Hrsg.), *Allgemeine Bildung.* Weinheim: Juventa, S. 7-30.
Tenorth, H.-E. (1988). Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 241-267.
Thiemann, F. (1984). *Schulszenen. Vom Leiden und vom Herrschen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Thiemann, F. (1993). *Angriffe. Kinder erleben Erziehung.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
Thürer, D. (1997). Grundsatzfragen zum Demokratieprinzip. Probleme im innerstaatlichen, europäischen und globalen Bereich. *Schweizer Monatshefte,* 77, 5, 9-13.
Tisak, M.S. & Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development, 55,* 1030-1039.
de Tocqueville, A. (1987). *Über die Demokratie in Amerika.* Zürich: Manesse (Original 1835).

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents?* Prais: Fayard.
Trend, D. (1996) (Hrsg.). *Radical democracy. Identity, citizenship, and the state.* New York & London: Routledge.
Tschäni, H. (1978). *Mini-Profil der Schweiz.* Aarau & Frankfurt a. M.: Sauerländer.
Tschoumy, J.-A. (1998). Montée en puissance d'une Europe de citoyennetés composées. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz.* Freiburg (CH): Universitätsverlag, S. 199-208
Tugendhat, E. (1979). *Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretation.* Frankfurt: Suhrkamp.
Tugendhat, E. (1984). *Probleme der Ethik.* Stuttgart: Reclam.
Tugendhat, E. (1992a). Habermas on communicative action. In E. Tugendhat, *Philosophische Aufsätze.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 433-440 (zuerst 1985 erschienen unter dem Titel „Habermas' concept of communicative action").
Tugendhat, E. (1992b). Der Begriff der Willensfreiheit. In E. Tugendhat, *Philosophische Aufsätze.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 334-351 (zuerst 1987 erschienen).
Tugendhat, E. (1992c). Zum Begriff und zur Begründung von Moral. In E. Tugendhat, *Philosophische Aufsätze.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 315-333 (zuerst 1989 erschienen).
Tugendhat, E. (1992d). Die Hilflosigkeit der Philosophen angesichts der moralischen Schwierigkeiten von heute. In E. Tugendhat, *Philosophische Aufsätze.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 371-382 (zuerst 1989 erschienen).
Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge – morality and convention.* Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.
Ueding, G. (1979). Rhetorik des Kitsches. In J. Schulte-Sasse (Hrsg.), *Literarischer Kitsch. Texte zu seiner Theorie, Geschichte und Einzelinterpretation.* Tübingen: Niemeyer, S. 65-88.
Uhle, R. (1993). *Bildung in Moderne-Theorien.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Uhle, R. (1995). *Individualpädagogik oder Sozialerziehung. Zur Ambivalenz von Autonomie und Re-Vergemeinschaftung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education.* London & New York: Routledge.
Vaget, H. R. (1971). *Dilettantismus und Meisterschaft. Zum Problem des Dilettantismus bei Goethe: Praxis, Theorie, Zeitkritik.* München: Winkler.
van Reijen, W. (1992). Moderne versus postmoderne politische Philosophie. Ein Vergleich zwischen Habermas und Lyotard. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-33.
Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *The embodied mind. Cognitive science and human experience.* Cambridge, MA: MIT Press (3rd printing).
Vogl, J. (1994). Grenzen der Gemeinschaft. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-27.
von Hentig, H. (1985). *Die Menschen stärken, die Sache klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung.* (Der Vorträge aus den Jahren 1984 & 1973) Stuttgart: Reclam jun.
von Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay.* München: Carl Hanser.
Vossenkuhl, W. (1997). Über Sollen und Können im Prozeß der Modernisierung. In Ch. Amrein & G. Bless (Hrsg.), *Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftlichen Diskurs.* Bern: Haupt, S. 70-88.
Waldron, J. (1993). Special ties and natural duties. In *Philosophy and Public Affairs,* 22, 1, 3-29.
Walser, M. (1996), *Selbstbewußtsein und Ironie. Frankfurter Vorlesungen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Walsh, W.H. (1967). Kant. In P. Edwards (ed.) *The Encyclopedia of Philosophy,* Vol. 4. New York: Macmillan, pp. 305-324.
Walster, E., Aronson, E., & Abrahams, D. (1966). On increasing the persuasiveness of a low prestige communicator. *Journal of Experimental Social Psychology, 2,* 325-42.
Walzer, M. (1993). Kommentar. In Ch. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der* Anerkennung. Mit Kommentaren von A. Gutmann (Hrsg.) und anderen. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 109-115.

Walzer, M. (1995). Die kommuntaristische Kritik am Liberalismus. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt: Campus (Original 1993), S. 157-180.
Weedon, C. (1987). *Feminist practice and post-structuralist theory.* Oxford: Basil Blackwell.
Weischedel, W. (1977). *Skeptische Ethik.* Zürich: Ex Libris (Original 1976 bei Suhrkamp, Frankfurt a.M.).
Weinstock, D. (1996). Is there a case for nationalism? *Journal of Applied Philosophy*, 13(1), 87-100.
Wellmer, A. (1992). Konsens als Telos der sprachlichen Kommunikation? In H.-J. Giegel (Hrsg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 18-30.
Wellmer, A. (1993). Bedingungen einer demokratischen Kultur. Zur Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer, S. 173-196.
Wells, L.E. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem, its conceptualization and measurement.* Beverly Hills, CA: Sage.
Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne.* Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft (Original 1986).
Welsch, W. (1992). Topoi der Postmoderne. In H.R. Fischer, A. Retzer, & J. Schweitzer (Hrsg.). *Das Ende der großen Entwürfe.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 35-55.
Welsch, W. (1995). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Weston, D. (1985). *Self and society. Narcissism, collectivism, and the development of morals.* Cambridge: Cambridge Universioty Press.
Willard, C.A. (1989). *A theory of argumentation.* Tuscaloosa & London: University of Alabama Press.
Wilkinson, H. (1997). Kinder der Freiheit. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit.* Frankfurt: Suhrkamp, S. 85-123.
Winkler, M. (1991). Immanuel Kant über Pädagogik – eine Verführung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 67,* 241 – 261.
Winkler, M. (1992). Erziehung im System der Barbareivermeidung. Unzeitgemäße Bemerkungen zur Krise der Pädagogik in der Postmoderne. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 152-192.
Winkler, M. (1996). Erziehung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Leske und Budrich, S. 53-69.
Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original 1921).
Wittgenstein, L. (1993/1945). Werkausgabe, Bd. 1 (Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, *Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt: Suhrkamp.
Wolf, S. (1993). Kommentar. In Ch. Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der* Anerkennung. Mit Kommentaren von A. Gutmann (Hrsg.) und anderen. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 79-93.
Wren, T.E. (1990) (Hrsg.). *The moral domain: Essays on the ongoing discussion between philosophy and the social sciences.* Cambridge, MA, MIT Press
Wren, T.E. (1993). The open-textured concepts of morality and the self. In G.G. Noam & T.E. Wren (Hrsg., in Kooperation mit G. Nunner-Winkler & W. Edelstein), *The moral self.* Cambridge, Mass: MIT Press, S. 78-95.
Wren, T.E. & Noam, G.G. (1993). Introduction: Building a better paradigm. In G.G. Noam & T.E. Wren (Hrsg., in Kooperation mit G. Nunner-Winkler & W. Edelstein), *The moral self.* Cambridge, Mass: MIT Press, S. vii-xi.
Wurmser, L. (1981). *The mask of shame.* Baltimore & London: John Hopkins University Press.
Wuthnow, R. (1997). Handeln aus Mitleid. In U. Beck. (Hrsg.), *Kinder der Freiheit.* Frankfurt: Suhrkamp, S. 34-84.
Zeldin, T. (1995). *An intimate history of humanity.* New York: Harper Collins.
Zimmerli, W. Ch. (1994). Erziehung zur Persönlichkeit im Übergang von Toleranz zu Pluralismus. In H. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven.* München: PimS, S. 862-885.

Namenregister