

Stephan Schlüter

Interkulturelle Bildung in der Kosmopolis

Pädagogische Herausforderungen
im Horizont von Diskursethik,
Sprachphilosophie
und Leibanthropologie

WAXMANN

Stephan Schlüter

Interkulturelle Bildung in der Kosmopolis

Pädagogische Herausforderungen
im Horizont von Diskursethik,
Sprachphilosophie
und Leibanthropologie

*Ethik im Unterricht, Band 15, 2023,
584 Seiten, br., 54,90 €,
ISBN 978-3-8309-4793-6*

*E-Book: 48,99 €,
ISBN 978-3-8309-9793-1*

© Waxmann Verlag GmbH, 2023



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

02 51 – 2 65 04-0
info@waxmann.com

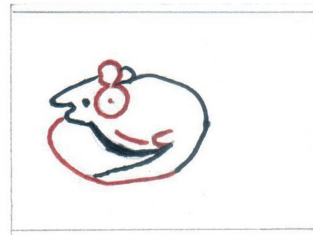
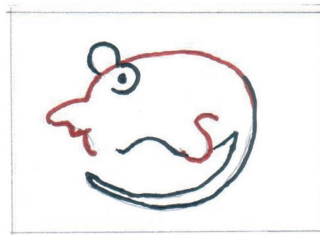
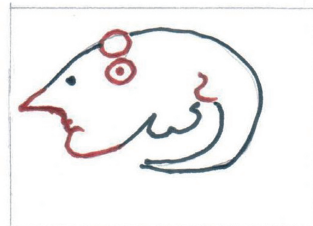
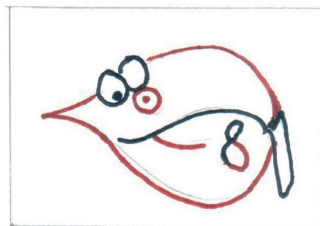
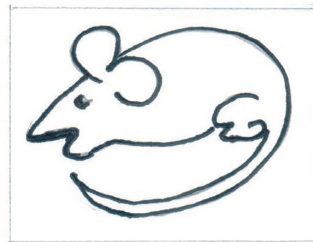
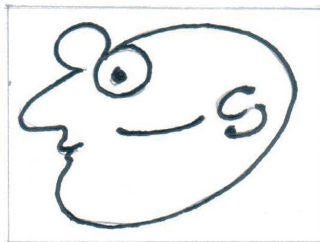
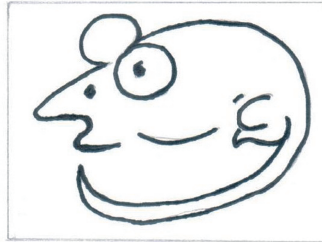
www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

Anhang

Inhalt

A) Malprodukte	A 2
B) Desiderata	A 3
I Einleitung	A 3
II Ideengeschichtlicher Teil der kosmopolitischen Bildung (frühe Stoa bis 19. Jahrhundert)	A 3
III Bildungsgeschichtlicher Teil der kosmopolitischen Bildung: Kants bildungsgeschichtlicher Entwurf einer kosmopolitischen Menschheitsgeschichte	A 17
IV Kosmopolitische Nische im 19. Jahrhundert	A 22
V Die verlorene Kosmopolis: Dialektik der Aufklärung und Halbbildung oder die Notwendigkeit dialektischen Denkens für ein kosmopolitisches Bildungsverständnis	A 36
VI Perspektiven einer bildungstheoretisch fundierten transkulturellen und interkulturellen Bildung in Schule und Gesellschaft	A 45

A) Malprodukte



B) Desiderata

I Einleitung

- i Mit Kant gesprochen könne man weniger die Philosophie, jedoch die Kunst der *Philosophierens* erlernen, „d.i. das Talent der Vernunft in der Befolgung ihrer allgemeinen Principien an gewissen vorhandenen Versuchen üben“ (AA III, 584). In modifizierter Form findet sich diese Aussage bereits in seinen Vorlesungen von 1765/66 vorformuliert. Dort verweist sein Begriff der „Weltweisheit“ auf die Verhältnisbestimmung des prozessualen Charakters der Philosophie und des forschenden in eine mannigfaltige Welt von Eindrücken geworfene, zum Denken aufgeforderte Subjekt: „Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophiren lernen. [...] Um [...] Philosophie zu lernen, müßte allererst eine wirklich vorhanden sein. Man müßte ein Buch vorzeigen und sagen können: sehet, hier ist Weisheit und zuverlässige Einsicht; lernet es verstehen und fassen, bauet künftighin darauf, so seid ihr Philosophen. [...] Die eigenthümliche Methode des Unterrichts in der Weltweisheit ist zetetisch, [...] d.i. forschend, und wird nur bei schon geübter Vernunft in verschiedenen Stücken dogmatisch, d.i. entschieden“ (AA II, 306 f.). Die Einsichten Kants lassen Bezüge zur Konstellationsforschung erkennen. So stehen bei diesem philosophiegeschichtlichem Forschungszweig weniger kanonisierte Wissensbestände oder Überblicksdarstellungen im Zentrum, sondern ein Gewebe aufeinander Einfluss nehmender Personen, Probleme, Ideen oder Quellen, und zwar derart, dass weniger isolierte Teilaspekte, sondern die Betrachtung des Gesamtzusammenhangs erst ein Verstehen der philosophischen Arbeit ermöglicht bzw. die Entwicklungslinien der Personen, Theorien oder Ideen besser nachvollziehbar macht (vgl. Mulsow 2005, 75). Basierend auf diesem methodischen Zugriff soll das Interagieren verschiedener Denker in einem gemeinsam geteilten „Denkraum“ beleuchtet werden, was für bildungstheoretische Lehr-Lern-Kontexte übersetzt bedeutet, dass Philosophieunterricht nicht von uniformer Wissensvermittlung bestimmt sein sollte, die die Schüler bloß mit feststehenden Begriffsdefinitionen überfrachtet (vgl. Schlüter 2016, 58).

II Ideengeschichtlicher Teil der kosmopolitischen Bildung (frühe Stoa bis 19. Jahrhundert)

- ii Im Kontext dieses hier skizzierten stoischen Ansatzes der konzentrischen Aktionsradien mitmenschlicher Verbundenheit erarbeitete Nussbaum zusammen mit Amartya Sen für die entwicklungspolitische Zusammenarbeit der Vereinten Nationen den sogenannten capabilities approach, den Fähigkeitenansatz, dessen anthropologische Fundierung die Möglichkeiten einer unter neoaristotelischen bzw. -marxistischen Vorzeichen stehenden Ethik des guten Lebens, eines zu gestaltenden *overlapping consensus* (Rawls), ergründen möchte (vgl. Nussbaum 1999; 2010). In der Frage danach, welche Fähigkeiten bzw. Eigenschaften jedem Menschen zukommen und was das Leben erst zu einem *humanen* werden lässt, stellt Nussbaum zehn Grundfunktionen bzw. -bedürfnisse auf, die die Bedingungen für ein an der Menschenwürde orientiertes Leben abstecken (vgl. Nussbaum 2010, 80). Diese sind u. a.: Gesundheit, körperliche und geistige Unversehrtheit, Kreativität, Sterblichkeit, praktische Vernunft, Verbundenheitsgefühl zu anderen, Nutzung der fünf Sinne, Recht auf eigenverantwortliche und individuelle Lebensführung (vgl. Nussbaum 1999, 17 f.). Folglich teilt zwar Nussbaum mit den Stoikern die Ansicht der Teilhabe des Menschen an einem

„heilige[n] Geist“ (Seneca, epist. 41, 2) – bzw. an der Vernunft – „als Beobachter und Überwacher unserer bösen und guten Taten“ (ebd.) sowie mit Kant das unveräußerliche Merkmal des vernunftfähigen Menschen als Zweck an sich selbst. Jedoch dürfe, so Nussbaum, die Würde des Menschen sich nicht ausschließlich im Zugeständnis seiner Vernunft erschöpfen, sondern eine spezifizierte Debatte über Menschenrechte müsse ferner von Möglichkeiten der Entwicklung und der Ausübung weiterer, positiver menschlicher Basisfähigkeiten ausgehen, deren Entfaltung von einem materiellen und gerechtigkeitspolitischen Unterbau flankiert werden müsse: Demnach benötigen „menschliche Fähigkeiten Unterstützung in der Welt (Liebe, Pflege, Bildung, Nahrung), wenn sie sich im Inneren entwickeln sollen, und noch weitere Unterstützung in der Welt, wenn eine Person die Möglichkeit haben soll, diese Fähigkeiten auszuüben (eine geeignete materielle und politische Umwelt). Also brauchen wir eine Vorstellung von Menschenwürde, die für verschiedene Ebenen von Fähigkeiten und Betätigungen sowie für deren Entfaltung und Entwicklung Raum schafft“ (Nussbaum 2010, 86). In ihrer Studie *Politische Emotionen* aus dem Jahr 2016 fokussiert sich Nussbaum auf den Fähigkeitenbereich der emotionalen Verhaltensweisen und fragt, wie diese humane Ausdrucksweise individueller oder kollektiver Praxis dem (politisch) Guten dienlich sein könne. Durch das humane Bekennen zu *Mitgefühl* gegenüber anderen *Mitlebewesen* oder in Form öffentlich kanalisierter Emotionen, wie dies Nussbaum am Beispiel des Patriotismus oder Nationalismus zeigt, könne das Ideal einer gerechten (Welt-)Gesellschaft letztlich eine institutionell wirksame Stabilisierung erfahren, wenn nämlich diese Emotionen die Maximen der politischen Kultur einer Gesellschaft bekräftigen. Ausgrenzung, Diskriminierung und damit einhergehende Hierarchisierung gegenüber anderen Mitbürgern widersprächen dann den konsensualen Prinzipien, z. B. der Achtung der Menschenwürde. Damit Fremdes und Fremdheit wie Vertrautes emotional bewegen, muss unser – wie Nussbaum es nennt – „Betroffenheitsradius“ (Nussbaum 2016, 26) diese Emotionen integrieren, muss unsere Lebenswelt die „Menschen und Ereignisse als Teile von ‚uns‘ und unserer eigenen gedeihlichen Entwicklung einschließen“ (ebd.; vgl. ebd., 17 ff.; auch Kapitel 3: Öffentliche Emotionen).

- iii Zwar lässt Seneca den Menschen als Bürger zweier Welten – als Bürger der Polis und als Bürger des Weltstaats – an beiden gleichermaßen Anteil nehmen, jedoch unter anderen Vorzeichen, als dies bei Kant der Fall ist. Die Allegorie vom doppelten Staat, also der Gedanke, den Menschen auf zwei Ebenen zu verorten und jeder Ebene einen Staat zuzuweisen, stellt Seneca beispielsweise in seinem Essay *De otio (Über die Muße)* konturiert dar. Hier fehlt jedoch die systematische rechtsphilosophische Verbindung von partikularer Polis und großem Weltstaat: „Zwei Staaten wollen wir uns vorstellen, den einen groß und wirklich allgemein, der Götter und Menschen umfaßt, indem wir nicht auf diesen oder jenen Winkel schauen, sondern die Grenzen unseres Staates mit der Sonne abmessen, den anderen, dem uns das Los der Geburt zugeteilt hat, das kann der von Athen oder Karthago oder von irgendeiner anderen Stadt sein, der nicht alle Menschen angeht, sondern nur bestimmte. *Manche widmen sich zur gleichen Zeit beiden Staaten, dem größeren und dem kleineren, manche nur dem größeren [...]*“ (Seneca, *De otio* IV, 1; Herv. S. S.). Erst Heimat im großen Staat bedeutet Einheit der Menschheit. Nur in ihm werden Menschen kraft politischer Metaphysik zu Bürgern des einen, des allumfassenden Weltstaats, der jedoch unter der Hoheit Gottes steht. Politische Metaphysik und Gottesstaatlichkeit werden deckungsgleich verwendet (vgl. Girshovich 2015, 166 f.). Kant übernimmt die Idee der Doppelstaatsbürgerschaft im kleinen und großen Staat (vgl. Rechte der Bürger einzelner Staaten, die sogleich Weltbürger des großen Staatenbunds sind, dargelegt in den ersten beiden Definitivartikeln zum ewigen Frieden, vgl. AA VIII, 349–358), doch sind wir im ewigen Frieden *diesseitigen* Staaten unterworfen. Dem partikularen Bürgerstatus wird also nicht einfach ein universaler Weltbürgerstatus anheimgestellt, womit zugleich die *konkreten* Pflichten des Bürgerstatus abhandengekommen wären, sondern Kant ordnet quasi den großen gottesgleichen Staat der Stoa der realen Welt zu, wobei er dezidiert ausführt, was er unter „Rechte der Bürger“

versteht. Zudem geht es Kant um die *tatsächliche* Etablierung eines weltbürgerlichen Diskurses zum Zwecke der Verhinderung von Kriegen, m. a. W. um die *politische* Realisation bzw. Konkretisierung des moralisch gebotenen Vorhabens eines friedliebenden Zusammenlebens aller Nationen. Gerade weil Kant auf der „Clausula salvatoria“ (AA VIII, 343) seines Friedensentwurfs besteht – also auf einer erhaltenden, bewahrenden Klausel, die regelt, welche Rechtsfolgen in Kraft treten, wenn sich einzelne Aspekte des Vertrags als unwirksam oder undurchführbar erweisen sollten –, richtet sich seine Schrift zugleich gegen „Philosophen [...], die jenen süßen Traum [vom ewigen Frieden] nur träumen“ (ebd.), d. h. gegen die Einordnung seines Werks in die Kategorie realitätsferner, weltfremder Phantasmen. Die Menschen sollen gestalterisch am Friedensprojekt partizipieren. Nur so „kann eine tröstende Aussicht in die Zukunft eröffnet werden, in welcher die Menschengattung in weiter Ferne vorgestellt wird, wie sie sich endlich doch zu dem Zustande emporarbeitet, in welchem alle Keime, die die Natur in sie legte, völlig können entwickelt und ihre Bestimmung hier auf Erden kann erfüllt werden“ (AA VIII, 30).

Er stellt sich damit Senecas Entwurf einer verbrüdernten Menschheitsgesellschaft entgegen, in der alle zufrieden und glücklich jenseits der Zwänge der Zeit leben. Kant spricht darüber hinaus von einem „*wirthbaren*“ ewigen Frieden, der nichts mehr mit Senecas *Goldenem Zeitalter*, das auf freien Warenverkehr verzichten könnte, gemein hat. Hospitalität ist für Kant nämlich nicht nur Gastfreundschaft, sondern *Wirthbarkeit*, d. h. sowohl selbst bewirten als auch sich bewirten lassen. Bewirten im Speziellen und Wirtschaften im Allgemeinen rücken nah zusammen. Wer Unbekannte verköstigt und gepflegt, kann darauf hoffen, dass er in der Fremde versorgt wird. Jene Marktinteraktion kann im günstigsten Fall dazu beitragen, dass aus dem Fremden ein Freund wird. Kants Weltbürger ist immer auch *Weltwirtschaftsbürger*: „Es ist hier, wie in den vorherigen Artikeln, nicht von Philanthropie, sondern vom Recht die Rede, und da bedeutet Hospitalität (Wirthbarkeit) das Recht eines Fremdling, seiner Ankunft auf dem Boden eines anderen wegen, von diesem nicht feindselig behandelt zu werden. Dieser kann ihn abweisen, wenn es ohne seinen Untergang geschehen kann; so lange er aber auf seinem Platz sich friedlich verhält, ihm nicht feindlich begegnen. Es ist kein Gastrecht, worauf dieser Anspruch machen kann (wozu ein besonderer wohlthätiger Vertrag erfordert werden würde, ihn auf eine gewisse Zeit zum Hausgenossen zu machen), sondern ein Besuchsrecht, welches allen Menschen zusteht, sich zur Gesellschaft anzubieten, vermöge des Rechts des gemeinschaftlichen Besitzers der Oberfläche der Erde, auf der, als Kugelfläche, sie sich nicht ins Unendliche zerstreuen können, sondern endlich sich doch neben einander dulden zu müssen, ursprünglich aber niemand an einem Orte der Erde zu sein mehr Recht hat, als der andere“ (AA VIII, 357 f.; zur Annahme eines friedensfördernden Handelsgeists unter Völkern, der unter dem Begriff des *doux commerce* im 18. Jahrhundert breit diskutiert wurde und den Kant in seine naturteleologische Geschichtsphilosophie bewusst einbezogen hat, vgl. auch Hüning 2014, 251–274).

- iv Interessanterweise kann in diesem Kontext die Gegenüberstellung der stoischen und kantischen Perspektive auf Suizid aufgegriffen werden. Nach stoischer Auffassung ist dieser dann gerechtfertigt, wenn es ausgeschlossen scheint, weiterhin ein naturgemäßes Leben zu führen, wenn also äußere Faktoren, wie eine unheilbare Krankheit oder unabwendbare Armut, den Weg zur *ataraxia* und zur *apatia* und damit zur Glückseligkeit versperren. Wie sonst sollte die Gemütsruhe – als oberstes ethisches Prinzip menschlicher Lebensführung – erreicht werden, wenn etwa betrübte Sinne oder ein geschwächter Geist das harmonische Gleichgewicht des Menschen außer Kraft setzen und zur Schmälerung des Lebens beitragen? Seneca schreibt hierzu: „Aber wenn der Körper unnütz für seine Dienste ist, warum sollte man nicht die Seele, die sich nur quält, herausführen dürfen? [...] Ich werde nicht Hand an mich legen wegen eines Schmerzes: So zu sterben heißt, sich besiegen zu lassen. Wenn ich jedoch weiß, dass ich diesen Schmerz ununterbrochen erdulden muss, werde ich abtreten, nicht wegen des Schmerzes an sich, sondern weil er mir hinderlich sein wird für

alles, weswegen man lebt; schwach und feige ist, wer wegen des Schmerzes stirbt, töricht, wer nur für den Schmerz lebt“ (Seneca, epist. 58, 34, 36).

Einzig eine sorgenfreie Lebensweise würde im bukolisch anmutenden Arkadien zur *apathia*, zur von Emotionen ungestörten Besonnenheit und zur *ataraxia*, zum durch keine äußeren Widrigkeiten gestörten Seelenfrieden, führen. Beide Komponenten zusammen bilden ein glückliches Leben. Die Todesfurcht selbst ist unbegründet, weil sie – wie alles von außen an den Menschen Herankommende – die Tugend (*arete*) des Menschen nicht tangiert, vielmehr einen Affekt darstellt, der durch konsequente Übung in Zaum gehalten werden muss (vgl. ebd., epist. 54). Und doch wäre diese Schäferromantik gefährdet, wenn etwa ein zu Unrecht Verurteilter seine Gefangenschaft widerstandslos akzeptiert, seine ungerechten Bedingungen hinnimmt und zugleich wider die Gerechtigkeit handelt, d. h. nicht mehr im Sinne eines gesitteten, rechten Lebens. Seneca demonstriert dies am Beispiel eines Manns aus Rhodos, der von einem Tyrannen in einen Käfig eingesperrt wurde und trotzdem nicht in den Hungerstreik trat: „Deshalb halte ich den Ausruf jenes bekannten Mannes aus Rhodos für äußerst schwächlich; denn als dieser von dem Tyrannen in einen Käfig geworfen worden war und wie irgendein wildes Tier gehalten wurde, antwortete er jemandem, der ihm riet, er solle die Nahrung verweigern: ‚Auf alles muss der Mensch hoffen, solange er lebt‘“ (ebd., epist. 70, 6). Hier wäre der Suizid des Gefangenen eine unvermeidliche Notwendigkeit, zumal ihm die unsittliche Handlung im Auftrag eines Gewaltherrschers vorausging. Ein derartiges Szenario gebietet nach Seneca den Freitod, ja es sei sogar ehrenvoll, unter diesen Umständen freiwillig aus dem Diesseits zu scheiden, denn das Leben dürfe man „nicht für immer festhalten; nicht *zu leben* ist nämlich ein Gut, sondern *gut* zu leben. [...] nichts Besseres hat das ewige Gesetz getan, als dass es uns nur eine einzige Möglichkeit gegeben hat, das Leben zu beginnen, aber viele, es zu beenden“ (ebd., epist. 70, 4, 14; Herv. i. O.).

Allerdings muss einschränkend auf zweierlei verwiesen werden: Erstens darf dem Selbstmord nicht eine willkürliche Laune oder Emotion vorausgehen (vgl., ebd., epist 4, 4–6), sondern seine ethische Rechtmäßigkeit beruht auf einer affektfreien Abwägung der jeweiligen Rahmenbedingungen. Zweitens geht es auch nicht um das Abwarten auf ein von den Göttern verordnetes Ableben, sondern das Leben und sein unverwechselbarer Qualitätswert rücken in den Fokus – die eigene Existenz soll lebenswert geführt, demnach nicht durch Widrigkeiten gemindert worden sein. Folglich soll man im Moment des Abtretens von der Welt rückblickend sagen können: „Und wenn entweder die Natur den Lebensatem zurückfordern oder die Vernunft ihn entlassen wird, werde ich mit der Erklärung aus dem Leben scheiden, dass ich das gute Gewissen geliebt habe und die rechten Bestrebungen, dass niemandes Freiheit durch mich geschmälert worden ist, am wenigsten die meine [...]“ (Seneca, *De vita beata* XX, 52). An anderer Stelle setzt Seneca den bewusst herbeigeführten Tod mit dem Ende des Lebensschauspiels gleich: „Wie bei einem Theaterstück, so ist es im Leben: nicht wie lang, sondern wie gut es [auf]geführt worden ist, ist wichtig. Es macht überhaupt nichts aus, an welcher Stelle Du aufhörst. Wo auch immer Du willst, höre auf: setze bloß eine gute Wendung an den Schluss“ (Seneca, epist. 77, 20).

Für Kant hingegen ist die „Selbstentleibung [...] ein Verbrechen“ (AA VI, 422), denn der Mensch ist Zweck an sich selbst und untersteht als vernunftbegabtes Wesen dem kategorischen Imperativ, der ihm vorschreibt, nur nach derjenigen Maxime zu handeln, die sich zugleich als ein allgemeines Gesetz ausweisen lassen kann (vgl. AA IV, 420 ff.). Der Suizid widerstrebt dem Grundsatz der seiner Selbstzweckhaftigkeit geschuldeten unbedingten Selbstachtung: „Der Persönlichkeit kann der Mensch sich nicht entäußern, so lange von Pflichten die Rede ist, folglich so lange er lebt, und es ist ein Widerspruch die Befugniß zu haben, sich aller Verbindlichkeit zu entziehen [...]. Das Subject der Sittlichkeit in seiner eigenen Person zernichten, ist eben so viel, als die Sittlichkeit selbst ihrer Existenz nach, so viel an ihm ist, aus der Welt zu vertilgen, welche doch Zweck an sich selbst ist [...]“ (AA VI, 422 f.). Während für die Stoa mit dem Tod das Band zwischen Individuum und

Gesellschaft unwiderruflich durchtrennt ist, weil der Mensch im Tod auf sich alleine gestellt ist, er sich nicht vor der Gemeinschaft öffentlich rechtfertigen muss, da er für diese nicht mehr erreichbar, „anrufbar“, ist (vgl. Seneca, epist. 70, 12–13), stellt für Kant der Mensch – sogar im Sterben – kein selbstbezügliches Individuum dar, sondern er ist stets auf die Menschheit in einer jeden Person bezogen. Wenn der Mensch das ihm inhärente moralische Prinzip missachtet, so entwürdigt er in seiner Person die Menschheit als solche. Dem Menschen ist es untersagt, ausschließlich im Hinblick auf die eigenen Lebensbedingungen über sein selbst herbeigeführtes Dahinscheiden zu richten, zumal er bei der Selbsttötung nur seinem animalischen, sinnlichen Trieb Gehör schenkt (vgl. AA IV, 428). Kant weitet somit den Sinngehalt der Achtung bzw. Anerkennungsformen der sozialen Wertschätzung und des moralischen Respekts auf die gesamte Menschheit aus, die in einem mit Pflichten bedachten Bedingungsgefüge von Subjekthaftigkeit und der Idee einer vorgeschalteten Menschheit zum Tragen kommt. Diese Art gegenseitig geschuldeter Verantwortung bestimmt das Selbstverhältnis aller Menschen zu allen Zeiten und unter allen Umständen: „Daß der Mensch sich selbst beleidigen könne, scheint ungereimt zu sein [...]. Daher sah es der Stoiker für einen Vorzug seiner (des Weisen) Persönlichkeit an, beliebig aus dem Leben [...], ungedrängt durch gegenwärtige oder besorgliche Übel, mit ruhiger Seele hinaus zu gehen: weil er in demselben zu nichts mehr nutzen könne. Aber eben dieser Mut, diese Seelenstärke, den Tod nicht zu fürchten, und etwas zu kennen, was der Mensch noch höher schätzen kann, als sein Leben, hätte ihm ein um noch so viel größerer Beweggrund sein müssen, sich, ein Wesen, von so großer, über die stärkste sinnliche Triebfedern gewalthabende Obermacht, nicht zu zerstören, mithin sich des Lebens nicht zu berauben. [...] Die Menschheit selbst ist eine Würde; denn der Mensch kann von keinem Menschen [...] bloß als Mittel, sondern muß jederzeit zugleich als Zweck gebraucht werden, und darin besteht eben seine Würde (die Persönlichkeit), dadurch er sich über alle andere Weltwesen [...] mithin über alle Sachen erhebt. Gleichwie er also sich selbst für keinen Preis weggeben kann [...], so kann er auch nicht der eben so nothwendigen Selbstschätzung Anderer als Menschen entgegen handeln, d. i. er ist verbunden, die Würde der Menschheit an jedem anderen Menschen praktisch anzuerkennen, mithin ruht auf ihm eine Pflicht, die sich auf die jedem anderen Menschen nothwendig zu erzeigende Achtung bezieht“ (AA VI, 422, 462).

- v Kant kommt diesbezüglich zu dem Schluss, „daß, je mehr eine cultivierte Vernunft sich mit der Absicht auf den Genuß des Lebens und der Glückseligkeit abgiebt, desto weiter der Mensch von der wahren Zufriedenheit abkomme, woraus bei vielen [...] es zu gestehen, ein gewisser Grad von Misologie, d. i. Haß der Vernunft, entspringt“ (AA IV, 395). Dieser Hass der Vernunft resultiert daher, dass, wenn man fragt, welcher Mehrwert aus dieser Art von Vernünftigkeit entspringt, man sich notgedrungen eingestehen müsste, dass solche „Versuchtesten“ „sich in der That nur mehr Mühseligkeit auf den Hals gezogen, als an Glückseligkeit gewonnen haben und darüber endlich den gemeinern Schlag der Menschen, welcher der Leitung des bloßen Naturinstincts näher ist, und der seiner Vernunft nicht so viel Einfluß auf sein Thun und Lassen verstattet, eher beneiden als geringschätzen“ (ebd., 396).

Nach dem Glück zu streben, käme indes einem heteronomen und nicht autonomen Bestreben des Willens gleich. Das Erreichen des Glücks kann weder durch Moralität evoziert werden, noch besteht für Kant ein Kausalzusammenhang von unglücklicher Moralität auf Erden und dem Glücksversprechen jenseits im Himmelreich. Allenfalls kann davon ausgegangen werden, dass der Mensch durch sein moralisches Handeln in der Welt darauf hoffen kann, der Glückseligkeit *würdig* zu sein, denn ansonsten könnte man sich dem Verdacht nicht verwehren, dass die Moralität nur sanktioniert werden würde. Beim Verspüren von Glück durch Moralität sagt uns die innere Stimme lediglich, dass wir unser Glücksempfinden nicht durch moralisches Handeln ermöglicht haben, dass es uns aber sehr wohl zusteht, glücklich zu sein. Wird der Mensch in seinen Erwartungen enttäuscht, d. h., sollte er sich

trotz moralischen Handelns beispielsweise Leid und Unglück zugezogen haben, so kann er dennoch begründete Hoffnung hegen, dass seine Würdigkeit nicht unbeachtet bleibt, sondern von Gott im Jenseits anerkannt wird – obgleich auch dieser Ausblick auf das Reich der Seligen nur eine trostspendende Hoffnung darstellt. Würde man dies nicht annehmen können, so hätte Gott andernfalls eine absurde Welt erschaffen, in der die Menschen samt ihren Pflichten durch die praktische Vernunft und ihrer autonomen Selbstgesetzgebung, d. h. aufgrund dieser vermeintlichen Qualitäten, in ihr Verderben steuern würden.

Die kantische Ethik bzw. ihr Pflichtrigorismus ist insofern nicht gleichzusetzen mit einem unglücklichen Leben der Askese und Entsagung, vielmehr zollt Kant dem unaufhaltsamen Streben des Menschen nach einem gelingenden Leben Tribut, ja er unterstreicht, „sehr wohl die Kontingenzen des Glücks, die ‚Fragilität‘ der Lebenserfüllung, und er setzt sich in diesem Punkt klar von Positionen antiker Philosophien, insbesondere der stoischen ab“ (Himmelmann 2003, 5). Kants Pflichtethik integriert sowohl das Verlangen des Menschen nach Glück – es handelt sich nicht um einen additiv ausformulierten Klugheitskatalog des Glücks neben der Ethik, sondern das Anbahnen moralisch praktischer Vernunft ist begründet durch ein spezifisches Kultivieren der menschlichen Natur, insofern die Gestalt der Moral „allein eine formale, auf die Fixierung bestimmter Inhalte verzichtende Moral [...] zugleich die Form des Glücks“ (ebd., 91) ist. Diese Art von moralischem Glück wird als Selbstzufriedenheit am moralischen Subjekt erfahrbar: „Unserer Freiheit und ihrer Bestimmung durch Vernunft entspringt ein Gefühl der Lust – oder Unlust – an uns selbst als affektiver Ausdruck unseres praktischen Selbstverhältnisses. Wir *fühlen* uns selbst als vernünftige Wesen. Je nachdem wie wir mit der eigenen Freiheit verfahren, werden es positiv oder negativ getönte Gefühle sein, in Gestalt derer wir uns selbst als *Personen* begegnen. ‚Die Lust an *seiner eigenen Person*‘ nennt Kant ‚*Selbstzufriedenheit*‘. Er spricht auch von der ‚Lust an seiner Freiheit‘, um das Eigentümliche dieses Wohlgefühls der Selbstzufriedenheit zu beschreiben, das allein von der Art des Freiheitsgebrauches und nicht von dessen Wirkungen abhängig ist“ (ebd., 111; Herv. i. O.).

Ein aus stoischer Sicht monotones fortwährendes Wohlergehen, das für den Menschen als Glück erlebbar wird, da er sich zu allem von außen Herangetragenem gleichgültig verhält, er stets völlig bedürfnislos auftritt, verneint Kant vehement. Aus der Genügsamkeit kann kein Glück im kantischen Sinne erfahren werden, weil dieses nur über den Kontrast der Befindlichkeiten, mithin des Gebrauchs der Freiheit wahrnehmbar wird. Eine totale Indifferenz hingegen vermag nicht zu erklären, dass der Mensch mitunter an den eigenen moralischen Ansprüchen scheitert: Unbedingtes – stoisches – Vertrauen in die Tugend „ist in Kants Augen pure Selbsttäuschung“ (ebd., 147; vgl. vertiefend zum Widerstreit der Maximen der Tugend und des natürlichen Glücksverlangens auch Kaulbach 1978, 247–251).

- vi Für die Wurzel des radikal Bösen in der menschlichen Natur kann demnach nur der Wille in Anschlag gebracht werden, dessen bösesartiges Momentum dadurch entsteht, dass der Mensch sich im Zuge seiner Selbstverpflichtung an Handlungsgrundsätzen orientiert, die der Selbstsucht bzw. dem Eigennutz statt der Universalisierungsforderung des kategorischen Imperativs frönen; die selbsterkorene Regel zum Gebrauch der Freiheit begründet also das Böse. Oder anders formuliert: Der Handlungsvorsatz bzw. die Denkungsart bei der willentlichen Selbstgesetzgebung entscheidet über Gut oder Böse. Darüber, wie der Mensch will, bestimmt sich sein Sein: entweder moralisch gut oder böse; weil er so ist, wie er ist – nämlich als ein Wesen ausgestattet mit einem freien Willen –, will er es auf seine Art; wobei es dem Menschen als sittliches, freies Wesen offensteht, sich guter oder böser Maximen anzunehmen. Im Gegensatz ist das Tier in einen Kreislauf vorgegebener Triebe und Gesetzmäßigkeiten eingebunden. Der Hang zum Bösen ist für Kant ein „natürlicher Hang“ der jedem Menschen innewohnt, auch dem vermeintlich sittlich gut Handelnden. Daraus ergibt sich, dass die menschliche Natur nicht im Vorfeld mit einem Makel versehen ist, der in Beziehung zum bösen Willen stünde, sondern es verhält sich eher so, dass man

mit Blick auf die menschliche Natur von „Anlagen zum Guten“ sprechen kann, verstanden als Grundausrüstung der Spezies Mensch, wie das rationale Selbstbestimmtheitssein, die Lebendigkeit und Vernunftbegabung, aufgrund derer sich der Mensch in der Welt verantworten kann (vgl. hierzu besonders das erste Stück *Von der Einwohnung des bösen Principis neben dem guten: oder über das radicale Böse in der menschlichen Natur* aus der Religionsschrift AA VI, 17–55).

- vii In dem 1761 erschienenen Briefroman *Julie ou la Nouvelle Héloïse* geißelt Rousseau beispielsweise den manierten und selbstgefälligen Verhaltenscodex des *La Cour et la Ville* samt seinen städtischen Eliten. Der Sprachstil der höfischen *salons* wird an mehreren Stellen im Roman als heuchlerisch, eitel und selbstreferenziell dargestellt. Er nötigt „zu einer Bändigung der Affekte zu Gunsten einer genau berechneten und durchnuancierten Haltung im Verkehr mit den Menschen“ (Elias 1983, 169; Herv. i. O.) und steht damit im Gegensatz zur unverbildeten, intuitiven Sprachverwendung einer literarisch rasonierenden Öffentlichkeit, die sich regelmäßig in Buchclubs und Lesezirkeln zusammenfand (vgl. Habermas¹³2013, 114 ff.). Diese Kritik spiegelt sich auch in der Wahrnehmung von St. Preux, einer der Protagonisten des Romans, wider, wenn er über die Umgangsformen in der Pariser Gesellschaft berichtet. So gilt als oberste Verhaltensrichtschnur der *honnêtes femmes* das *plaire*. Dies schließt neben einem gepflegten Äußeren auch die Kenntnis des *bon usage* ein, um i. S. einer natürlichen Kultiviertheit an der *conversation* der „guten“ Gesellschaft teilnehmen zu können. Durch die Brille St. Preux' prangert Rousseau dieses „entmenschlichte“ Verhalten scharf an, ist es doch vor allem kalkuliertes Taktieren, das einem eiteln und blasierten Gehabe gleichkommt. Dieses selbstgefällige Verhalten der Menschen ist bloße Fassade, ihre selbstverschuldete Verabsolutierung des *plaire* begünstigt nicht nur einen gnadenlosen Anpassungszwang, sondern begünstigt auch die Verstellung (*hypocrisie*) (vgl. Schlüter 2014, 174 f., 177): „Es scheint, als wäre hier [in Paris] die ganze Ordnung natürlicher Neigungen umgekehrt. Das Herz bindet sich an nichts. Den Mädchen ist es nicht erlaubt, ein Herz zu haben. [...] Der erste Nachteil in großen Städten ist, daß die Menschen dort zu andern Geschöpfen werden, als sie eigentlich sind. Die Gesellschaft gibt ihnen gleichsam ein von dem ihrigem verschiednes Wesen. Das läßt sich auch in Paris, zumal von den Frauenzimmern sagen, für die erst durch die Blicke anderer das Dasein erstrebenswert wird. [...] Ihre Größe, ihr Umfang, ihr Gang, [...] ihre Miene, ihr Blick, ihre Reden, ihr Betragen, nichts von alledem gehört ihr; und sähe man sie in ihrem natürlichen Zustande, man würde sie nicht erkennen. Dieser Tausch nun ist selten vorteilhaft für die, die ihn vornehmen; und überhaupt gewinnt man niemals, wenn man die Natur gegen etwas anderes eintauscht“ (NH, 278, 280 f., vgl. ebd., 285 f.).
- viii Rousseaus Verteidigung der Kulturkritik kommt ebenso in seinen 1751/52 entstandenen Briefen gegen Raynal, Gautier und Bordes zum Ausdruck, in denen er den Naturzustand des Menschen als sittenhaft, frei und glücklich skizziert, gerade weil durch das Fehlen privater Besitztümer Konkurrenz- und Abhängigkeitsverhältnisse noch nicht existierten. Dass der Mensch von Natur aus ein böses Wesen habe (vgl. LB, 114), das es durch die Wissenschaften und deren Verbreitung durch Bücher zu bekämpfen gelte (vgl. ebd., 131), widerlegt Rousseau in einer Erwiderung an Bordes wie folgt: „Man sage mir doch, worin die Laster und Verbrechen bestehen konnten, welche man den Menschen so sehr vorwirft, zu einer Zeit, wo die schrecklichen Worte des *Mein* und *Dein* noch nicht erfunden waren, wo es noch nicht jene grausamen und harten Menschen gab, die man Herren nennt, und jene andere Art schmeichlerischer und lügnerischer Menschen, die man Sklaven nennt, wo die Menschen noch nicht so abscheulich waren, daß sie es wagten, Überfluß zu besitzen, während andere Menschen Hungers starben, ehe noch eine wechselseitige Abhängigkeit sie zwang, Verräter, Diebe und Neider zu werden“ (ebd., 118; Herv. i. O.). Die Kritik Raynals wiederum, den Beginn des Sittenverfalls im Zuge wissenschaftlichen Fortschritts nicht zeitlich eingegrenzt bzw. spezifiziert zu haben, weist Rousseau ebenso zurück und entgegnet, dass er „diesen ersten Grund des Niederganges der Sitten dem ersten Augen-

blick der Pflege der schönen Wissenschaften in allen Ländern der Welt zugeschrieben und [...] die Fortschritte dieser beiden Dinge überall in einem Verhältnis gefunden“ (BR, 63) habe. Entsprechend sei gar einem gefährlichen, „*falsche[n] Wissen [...] durch den damaligen herrschenden Wortkram*“ (ebd.; Herv. i. O.) die „*Unwissenheit*“ (ebd.) vorzuziehen, auch wenn diese freilich nicht mit der natürlichen Mitmenschlichkeit oder Güte korreliere: „Die Unwissenheit verhindert weder das Gute noch das Böse, sie ist bloß der natürliche Zustand des Menschen“ (LB, 113). Des Weiteren verteidigt Rousseau den Wert landwirtschaftlicher Betätigung, v. a. in Abgrenzung zu den vom Konkurrenzgedanken geprägten und auf Ruhm abzielenden wissenschaftlichen Bemühungen (vgl. ebd., 130), wie etwa jene der nach Anerkennung strebenden Schulphilosophen oder Schriftsteller, die anstatt aus individueller Überzeugung, eigene Pfade zu betreten, sprich entgegen dem gängigen öffentlichen Konsens oder Geschmack, sich der mehrheitlichen Meinung unterordnen, sich also nicht an der Tugend oder Wahrheit orientieren i. S. eines reflektierten und verantwortungsvollen Umgangs mit der Wissenschaft, der der Beförderung der „Glückseligkeit des Menschengeschlechts“ (1. Diskurs, 34) zuträglich ist. In den Briefen an Bordes entwirft Rousseau deshalb ein überspitztes Bild eines natürlichen, menschlichen Lebens, das seine Ablehnung der vom Sittenverfall geprägten Gesellschaft insgesamt Nachdruck verleiht: „Man gehe sogar auf die Weide, wenn es nötig ist. Ich sehe die Menschen lieber auf dem Felde Gras fressen, als daß sie sich in den Städten gegenseitig verschlingen. Es ist wahr, nach meinem Sinn wären die Menschen den Tieren ziemlich ähnlich, so wie sie aber jetzt sind, gleichen sie sehr den Menschen“ (LB, 130).

- ix Es ist bezeichnend und zeugt von der inhaltlichen Systematik und Konsistenz des rousseauschen Werkes (vgl. Cheneval 2008, 641 ff.; vgl. Reitemeyer 2014a, 10 f.), dass Rousseau ebenso in seiner *Nouvelle Héloïse* einer vom Dekadenzprozess der Vergemeinschaftung sich abgrenzende Lebensweise zu ihrem Recht verhilft, das ist ein „in der noch unberührten Natur geführtes Leben, das dem Ideal der Tugend weit näher kommt als die Zugehörigkeit zur korrumpierten Gesellschaft“ (Lenzen zit. nach Schlüter 2014, 179). Diejenigen, die bis jetzt gegenüber den betrügerischen, städtischen Verlockungen standhaft geblieben sind, sich sozusagen den Gefahren der entarteten Zerstreung der Seele verwehren konnten, gerade denjenigen müsse in ihrer „wahrhaftigen“ Lebensweise anerkennende Wertschätzung widerfahren. Entsprechend lotet er anhand der „Atmosphäre der reinen Naturempfindung“ (Cassirer ²2012, 52) „sowie der produktiven Landarbeit auf dem Gut von Clarens eine neue Qualität von Grundsätzen sozialer, wirtschaftlicher und moralischer Art aus“ (Schlüter 2014, 180) und erschließt dadurch eine naturrechtlich geforderte Humanität hinter der verdorbenen Rationalität gesellschaftlicher Systemlogik. Der Aussage Horaz’ *beatus ille qui procul negotiis* scheint insofern zuzutreffen, als auf dem Land, fernab der Städte, die menschlichen Anlagen in ihrer natürlichen Ursprünglichkeit unvermindert zur Entfaltung kommen können, die es jedem ermögliche, eine Selbstständigkeit zu erwerben, die ihm im Verbund der (kleinfamiliären) Gemeinschaft ein unbeschadetes Selbstsein garantiert (vgl. Schlüter 2014, 179 f.): „Man müßte jede Belehrung entfernen, alles auf die Natur zurückführen, in den Menschen die Liebe zu einem gleichen und einfachen Leben wecken, sie von den Phantastereien der öffentlichen Meinung heilen, ihnen eine Lust auf die wahren Vergnügen machen, sie die Einsamkeit und den Frieden lieben lassen, sie in einiger Entfernung voneinander halten und anstatt sie anzuspornen, daß sie sich in den Städten übereinander türmen, sie dazu bringen, daß sie sich auf dem Lande gleichmäßig verteilen [...]; [...] den Begüterten [...] zeigen, daß das Landleben und der Ackerbau Freuden verschaffen [...]; daß dabei Geschmack, freie Wahl, Zartgefühl herrschen können; daß ein verdienstvoller Mann, der sich mit seiner Familie auf das Land zurückziehen und sein Gut selbst bewirtschaften wollte, daselbst ein ebenso angenehmes Leben führen könnte als mitten unter den Vergnügungen der Stadt“ (NH, 18). So sehr hingegen, wie Cassirer anmerkt, „Rousseau die Familie als *Naturform* der menschlichen Gemeinschaft verehrt und verherrlicht, so wenig sieht er in ihr schon die eigentlich-*sittliche* Form dieser Gemeinschaft“ (Cassirer ²2012, 63;

Herv. i. O.), die ausschließlich aus der „Kraft des sittlichen *Willens* entstehen und gemäß seinen Forderungen bestehen“ (ebd., 64) soll, d. h. weniger „der bloßen Herrschaft natürlicher Kräfte und natürlicher Instinkte überlassen werden dürfe“ (ebd.). Ihr Fundament wäre – im Vorgriff auf den sich anschließenden Abschnitt 1.3 – der *Contrat social*, die einzige politische Ordnung, in der sich die öffentliche Vernunft in der *volonté générale* niederschlägt bzw. das Mitleid als moralisches Gesetz Gestalt annimmt (vgl. Schlüter 2014, 181).

- x Auch Rousseau spricht von der *société générale*, nur insinuiert er mit ihr etwas grundsätzlicheres anderes als der von Diderot ins Spiel gebrachte Begriff des *genre humain*, mit dem v. a. eine untrügliche Instanz, eine verlässliche Interpretationsquelle des *droit naturel* gemeint ist. Das universale Wohl der von Rousseau beschriebenen *société générale* gründet – in ironischer Wendung – auf den Wohlstandsdisparitäten, bei denen der Arme von der erhofften sicherheitsspendenden Vereinigung geprellt wird und in ein noch tieferes Elend stürzt: „La société générale [...] n'offre donc point une assistance efficace à l'homme devenu misérable, ou du moins elle ne donne de nouvelles forces qu'à celui qui en a déjà trop, tandis que le foible, perdu, étouffé, écrasé dans la multitude, ne trouve nul azile où se réfugier, nul support à sa faiblesse, et périt enfin victime de cette union trompeuse dont il a attendu son bonheur“ (GM, 282). Zwar kongruiert mit dem von Diderot formulierten *genre humain* „une idée purement collective qui ne suppose aucune union réelle entre les individus qui le constituent“ (ebd., 283), gar kann man mit ihr „une personne morale“ (ebd.) assoziieren, „ayant avec un sentiment d'existence commune qui lui donne l'individualité et la constitue une, un mobile universel qui fasse agir chaque partie pour une fin générale et relative au tout“ (ebd., 284). Jedoch steht die Einbildung, „que ce sentiment commun [...] [est] celui de l'humanité et que la loi naturelle [...] [est] le principe actif de toute la machine“ (ebd.), dem real existierenden kriegerischen Naturzustand des *homme civil* entgegen. Weil es aufgrund seines abhängigen, d. h. des aus seiner Bedürfnisbefriedigung erwachsenen Verhältnisses gegenüber seinen Mitmenschen *einerseits* und seiner regellosen, natürlichen Unabhängigkeit *andererseits* nicht abzusehen ist, dass diese zerrissene Existenzweise an ihr Ende gelangt, erscheint es bei allen moralischen Bedenken von Rechts wegen vertretbar, dass er seiner eigenen Selbsterhaltung weiterhin frönt und sein Eigeninteresse nicht dem Gesamtinteresse unterstellt. Weil weder die „voix intérieure“ (ebd., 287) der Natur eine verlässliche Instanz noch die dem Menschen von ihr mitgegebene Unabhängigkeit einen erstrebenswerten Ordnungsrahmen darstellt (vgl. ebd.), erweist sich in Rousseaus Augen Diderots „traité social dicté par la nature“ (ebd., 284) als ein Trugbild (vgl. ebd.), dessen „conditions en sont toujours inconnues ou impraticables, et qu'il faut necessairement les ignorer ou les enfreindre“ (ebd.). Existierte nach Diderots rationaler Forderung ein vereintes, friedliebendes Menschengeschlecht in der Realität, dann könnte es sich auf eine „langue universelle que la nature apprendroit à tous les hommes“ (ebd.) berufen. Ferner gäbe es „une sorte de sensorium commun qui serviroit à la correspondance de toutes les parties“ (ebd.). Diderots Naturrechtsversion müsste zugestimmt werden, wenn die *société générale* sich tatsächlich verwirklicht hätte; jedoch, so Rousseaus Einwand, existiert sie nur in den „sistèmes des Philosophes“ (ebd.) und genau deswegen gilt es, gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die den „violent interlocuteur“ (ebd., 288) von seinem Selbsterhaltungstrieb und damit von seiner degenerativen Existenzweise dispensieren: „Montrons lui“, so Rousseaus emphatischer Appell im Hinblick auf seine tugendhafte Sozialisierung, „dans l'art perfectionné la réparation des maux que l'art commencé fit à la nature: Montrons lui toute la misère de l'état qu'il croyait heureux, tout le faux du raisonnement qu'il croyait solide. Qu'il voye dans une meilleure constitution de choses le prix des bonnes actions [...] et l'accord aimable de la justice et du bonheur“ (ebd.). Was bleibt, ist die *société générale* als hoffnungsvolle Projektionsfläche i. S. einer – auch von Diderot geteilten – Weltgesellschaft. Dazu müsse die Verallgemeinerungskunst allerdings zunächst in kleinen Republiken praktiziert werden, um daraus ableitend den weltumfassenden Sozialverbund zu errichten (vgl.

ebenso die Fußnoten 53, 54): „Par où l'on voit ce qu'il faut penser de ces prétendus Cosmopolites, qui justifient leur amour pour la patrie par leur amour pour le genre humain, se vantent d'aimer tout le monde pour avoir droit de n'aimer personne“ (ebd., 287; vgl. ebenso 2. Diskurs, 57).

- xi Der Ausbildung eines vernünftigen Urteils kann Rousseau zufolge nur dann angemessen Rechnung getragen werden, wenn sich der Zögling uneingeschränkt seiner Sinnesentwicklung widmen kann, denn nur wenn er gelernt hat, sich und seinen Sinnen zu vertrauen, um auf ihrer Grundlage zu wahren Urteilen zu gelangen, wird er schließlich in der Lage sein, sich unvoreingenommen mit komplexen theoretischen Gehalten auseinanderzusetzen. Deshalb soll sich der Erziehung der Sinne in der Phase der ersten zwölf Jahre verstärkt gewidmet werden: „Die Sinne sind die ersten Fähigkeiten, die sich in uns ausbilden und vervollkommen. Sie sollten also am ersten gepflegt werden. Dennoch vergißt man gerade sie und vernachlässigt sie am meisten. Die Sinne üben heißt nicht nur sie gebrauchen, sondern lernen, mit ihrer Hilfe richtig zu urteilen, ja, sogar zu fühlen“ (EM, 119). Stellt die angemessene Schulung der Sinne die Voraussetzung für die Ausbildung eines gestärkten Selbstvertrauens dar, was sich in Richtung Selbstständigkeit und Vernunft weiterleitet, so soll auch *Émile* im Zuge seines erzieherischen Prozesses dazu ermuntert werden, Wissen eigenständig zu erzeugen. Dafür muss er aber gelernt haben, seinen eigenen Sinnen zu vertrauen. Nach Rousseau besteht die Schärfe des Geists in der Deutlichkeit und Schärfe von Vorstellungen, die ein Mensch besitzt (vgl. ebd., 148 f.), wobei die sinnliche Vernunft sich dadurch auszeichnet, „durch Zusammenfassen mehrerer Wahrnehmungen einfache Begriffe zu bilden“ (ebd., 149), wohingegen der verstandesmäßigen bzw. intellektuellen Vernunft das Vermögen innewohnt, „durch Zusammenfassen mehrerer einfacher Vorstellungen zusammengesetzte Vorstellungen zu bilden“ (ebd.). Dabei entspricht die Darstellung eines Sinneseindrucks bzw. einer Empfindung einem passiven Urteil, wohingegen die Annahme, die Empfindung entspräche der Realität, ein aktives Urteil zum Ausdruck bringt. Die Ursache des Irrtums bestünde daher weniger in der Täuschung durch die eigenen Sinne, sondern vielmehr in dem unumstößlichen (falschen) Urteil, dass der Sinneseindruck die Wahrheit abbilde. Rousseau verlangt hingegen, nur dann ein Urteil zu fällen, wenn man dieses auch beweisen kann, es mit untrüglicher Sicherheit zutrifft, wohingegen es ratsamer gewesen wäre, keine anstelle einer falschen Lösung gefunden zu haben (vgl. ebd., 203, 205). Die wichtige Rolle einer sinnhaft vermittelten Vernunft wird in dem berühmten Beispiel vom gebrochenen Stock näher expliziert (vgl. ebd., 111, 204–209). Durch die Spiegelung des halben Stocks auf der Wasseroberfläche sieht der in Wirklichkeit ganze Stock für *Émile* augenscheinlich wie gebrochen aus. Wenn er nun sagt, der Stock *sehe* gebrochen aus, sagt er laut Rousseau noch die Wahrheit. Erst wenn er behauptet, der Stock *sei* gebrochen, ist das falsch. Denn der Zögling meint dann irrtümlich, „daß das Urteil, das der eine Sinn fällt, auch von dem anderen bestätigt wird“ (ebd., 204). Der Erzieher soll nun gerade nicht den Stock aus dem Wasser nehmen, denn im Sinne einer direkten Einflussnahme (*positive* Erziehung) wäre damit nichts gewonnen. Zwar würde das Kind seinen Irrtum erkennen, aber nicht das, worauf es eigentlich ankäme, denn „[e]s handelt sich nicht darum, ihm eine Wahrheit zu vermitteln, als vielmehr darum, ihm zu zeigen, wie man es anfängt, immer die Wahrheit zu finden“ (ebd., 206). Der Erzieher soll das Kind i.S. *negativer* Erziehung spielerisch dazu anregen, sich den Stock genauer anzusehen, ihn zu untersuchen, vorerst nur mit dem Sehsinn, da es wichtig sei, „die Beziehungen jedes Sinnes durch sich selbst zu prüfen, ohne einen anderen Sinn zu Hilfe nehmen zu müssen“, denn „[d]ann wird jede Sinneswahrnehmung zu einer Vorstellung, und diese Vorstellung wird immer mit der Wahrheit übereinstimmen“ (ebd.). Für die Urteilskraft stellen die Fähigkeit einer zunächst praktizierten Urteilsenthaltung sowie ein bewusstes Nichtwissen zwei bedeutsame Komponenten dar. Soll hingegen ein aktives Urteil gefällt werden, dann besteht die richtige Art zu urteilen vielmehr darin, einen Sinn durch sich selbst sowie die Sinne untereinander, integrativ zu prüfen, um daraufhin ein Urteil zu formulieren. Entsprechend gibt es in

Rousseaus Theorie keinen Bruch zwischen sinnlichen Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnis (*Ratio*). Sinnlichkeit darf nicht negiert, sondern muss gefördert werden. Erst nach einer erfolgreich absolvierten Phase der Schulung der Sinne kann *Émile* auch sein Urteilsvermögen schulen: „Zuerst hatte unser Schüler nur Sinneswahrnehmungen. Jetzt hat er Vorstellungen. Zuerst empfand er nur, jetzt urteilt er“ (ebd., 203). Im Vordergrund der Lern(er)orientierung steht der „universelle Geist“ (ebd., 208), der sich nicht durch auswendig gelernte Inhalte bzw. Kenntnisse auszeichnet. Vielmehr geht es darum, *Émile* zu demonstrieren, wie er im Verlauf seines individuellen und handlungsorientierten – an lebensnahen Lernangeboten ausgerichteten – Lernprozesses selbsttätig zu Erkenntnissen gelangen kann. Für den Erkenntniswerb bedarf es der richtigen prozessorientierten, lernstrategischen Methode und weniger der Verkürzung auf den rein (inhaltlichen) Lehr- und Vermittlungsaspekt: „Alle unsere Irrtümer kommen aus unseren Urteilen. Brauchten wir niemals zu urteilen, hätten wir es nicht nötig zu lernen. Wir kämen nie in die Lage, uns zu täuschen. Wir wären in unserer Unwissenheit glücklicher, als wir es jemals in unserem Wissen sein können“ (ebd., 205).

- xii Hansmanns Erläuterungen zu Rousseaus politischer Praxis orientieren sich an einer Dissertation von Broecken (vgl. Hansmann 1995, 194–197), der den *Contrat social* einer kosmopolitischen Lesart unterzog. Broecken hob bereits hervor, dass sich die praktische Bildung des Menschen nicht allein im Staatsbürger vollends erschöpft, „Sondern in einem nachbürgerlichen Zustand der Humanität“ (ebd., 197) – gerade diese Sichtweise favorisiere, so Hansmann, „eine Historisierung der *volonté générale*“ (ebd.) als „eine die nationalen Bürgergesellschaften übergreifende Erweiterung des Rousseauischen Gemeinschaftsmodells“ (ebd.). Führt Rousseau als „negative[s] Dogma“ (CS, IV, 8, 156) den intoleranten Fanatismus an, der „jenen Kulturen“ (ebd.) angehört, „die wir ausgeschlossen haben“ (ebd.), so bedeutet dies im Umkehrschluss, dass „der das Naturzustandsproblem auflösende Rechtszustand [...] sich über die ganze Welt erstrecken [muss]. [...] Der Gesellschaftsvertrag ist notwendigerweise ein Weltgesellschaftsvertrag, und die von ihm gründende politische Organisationsform zielt auf einen Weltstaat [...] [und] unterläuft das Paradigma des Nationalstaates“ (Kersting 1994, 212f.).

Erst durch die hypothetische Unterstellung einer natürlich gegebenen Friedfertigkeit des Menschen ist der Grundstein dafür gelegt, dass allgemeine moralische Prinzipien für die gesamte Menschheit formuliert werden können. Andernfalls könnten keine schlüssigen Argumente klären, warum die Perfektibilität des Individuums nur durch den Übertritt in einen globalen, zustimmungsfähigen Rechtszustand – gründend auf dem vernünftigen, motivationalen Eigeninteresse – tätig wird. Wenn das selbstgegebene Gesetz die „erhabenste aller menschlichen Einrichtungen“ (PÖ, 234) ist, also weniger unmündige Gehorsamspflicht zum Ausdruck bringt, sondern den *universalen* Geltungsgrund der Liebe zur rechtlichen Ordnung begründet, erscheint es völlig unverstänlich, warum Brandt den Gemeinwillen auf die Interessenssphäre eines staatlichen Hoheitsgebiets eingrenzt: „[D]ie *volonté générale* ist bei ihm [Rousseau] der allgemeine Lebenswille nun nicht [...] der Menschheit schlechthin, sondern der einer *zufälligen Teilgesellschaft* der lebenden Menschheit“ (Brandt 1973, 85; Herv. S.S.). Ähnlich argumentiert auch Voigt. Zwar gehe der kosmopolitischen Entfaltung die „wirkliche Vereinigung [...] in einem republikanischen Staat unter guten Gesetzen [...]“ (Voigt 2018, 301) voraus, bei dieser Beschreibung des Allgemeinwillens, der die nationalstaatliche Gemeinschaft nicht transzendiert, belässt er es dann aber auch: „Die *volonté générale* bezieht sich nicht auf den Gemeinwillen der gesamten Menschheit [...]. Denn als Summe unverbundener Einzelner kann sie gar keinen realen Gemeinwillen aufweisen. Es geht vielmehr um den Willen einer begrenzten und besonderen politischen Gemeinschaft, die wir heute als Nationalstaat kennen“ (ebd.).

- xiii In diesem Zusammenhang macht St. Pierre auf das Heilige Römische Reich deutscher Nation – das Alte Reich – aufmerksam, das als Modell für eine künftige Organisation einer europäischen Staatenwelt und eines noch zu schaffenden gemeinsamen europäischen Rechts

herangezogen werden könnte (vgl. Abbé de Saint-Pierre 1922, Zweites Hauptstück, 31–46). In der *Union Germanique* sind teils schwache, teils einflussreiche politisch souveräne Staaten unterschiedlichster staatsrechtlicher Regierungen verfassungsrechtlich vereinigt worden. Deren *Traité de l'Union* erzeugte eine politisch-rechtlich verfasste Gesellschaft. St. Pierre macht lediglich anhand dieses besonderen Falls allgemeine Kausalverhältnisse und Strukturen ausfindig: Diese werden isoliert bzw. exemplifiziert, um sie in einem zweiten Schritt als begriffliches und konzeptionelles Instrumentarium auf das Verhältnis zwischen den europäischen Staaten insgesamt zu transferieren. Bei dem Versuch, Konsequenzen aus historischen Lernprozessen zu ziehen, geht es St. Pierre eher um ein kumulatives Wachstum von Wissen über die kausalen Mechanismen politischer Körperschaften als um historische Erkenntnis im Allgemeinen, die grundsätzliche solche Prinzipien aufspürt, die an der Verbesserung der gesellschaftlich-moralischen Beschaffenheit der Menschengattung mitwirken. Auch Asbach kommt zu dem Schluss, dass der Deutsche Bund für Saint-Pierre „allen faktischen Gegentendenzen zum Trotz [...] eine ‚Realutopie‘ hinsichtlich der grundsätzlichen Möglichkeit einer Föderation freier Staaten dar[stellt]. Ganz anders steht es hiermit in Rousseaus Theorie internationaler Beziehungen. Als *Modell* kommt dem Alten Reich und seiner Verfassungsstruktur bei ihm keine spezifische Bedeutung und Funktion mehr zu; in konkreter *historisch-empirischer Perspektive* aber ist dieses Reich [...] wenig geeignet, eine solche zukunftsweisende Rolle zu spielen“ (Asbach 2002, 239; Herv. i. O.).

xiv Sicherlich unterscheiden sich die Menschen durch ihre „physische Ungleichheit“ (I, 3, 42), dennoch verlangt das dem Ideal nach „höchste Gesetz der Menschheit und aller vernünftiger Wesen“ (ebd., 43), „das Gesetz der völligen Uebereinstimmung mit uns selbst, der absoluten Identität“ (ebd.), dass die sich durch Vielfalt auszeichnenden vernünftigen Individuen allesamt in den Genuss einer gleichförmigen Bildung kommen sollen (vgl. ebd.). Verkörpert werde diese durch „die Menschheit schlechthin, ohne allen Unterschied, der Personen“ (I, 8, 221), d. h. durch die „Gattung als solche“ (ebd.) und ihre „Ideen“ (ebd.). Wenn „Individualität theoretisch vergessen, praktisch verläugnet werde“ (I, 4, 267), ist für Fichte die „völlige[] Gleichheit aller ihrer Mitglieder“ (I, 3, 44) zugleich der äußerste ideale Zweck der Menschheit, der nichts anderes als die Verkörperung einer einheitlichen und friedliebenden weltbürgerlichen Gesellschaft darstellt. Eine eigensinnige Individualität bzw. eine Bildung, die vom homogenen Ideal abrückt, ist zugunsten der Gleichheit der Gattung zunehmend abzubauen, um eben diese „höchstmögliche[] Vollkommenheit“ (ebd.) zu erreichen: „So wird durch Vernunft und Freiheit der Fehler, den die Natur gemacht hat, verbessert; die einseitige Ausbildung, die die Natur dem Individuum gab, wird Eigenthum des ganzen Geschlechts; und das ganze Geschlecht giebt dagegen dem Individuum die seinige; es giebt ihm, wenn wir voraussetzen, daß alle unter den bestimmten Naturbedingungen mögliche Individuen vorhanden sind, alle unter diesen Bedingungen mögliche Bildung. [...] Die Vernunft vereinigt die[] Punkte, bietet der Natur eine fest zusammengedrängte und ausgedehnte Seite dar, und nöthigt dieselbe, wenigstens das Geschlecht in allen seinen einzelnen Anlagen auszubilden, da sie das Individuum so nicht bilden wollte“ (ebd., 44 f.). Fasst Fichte den Begriff der Individualität als die „persönlich sinnliche Existenz des Individuums“ (I, 8, 246) auf, so müsse diese verworfen werden, um einem „vernunftmäßige[n] Leben“ (ebd., 221) nachzukommen. Den „Sinn, aus dem heraus der Mensch deutet und der allein Orientierung ermöglicht, den nennt Fichte den Willen Gottes. Vernunft ist demnach für ihn kein individuelles Attribut oder eine wertneutrale Intelligenzleistung, sondern ein Gattungsmerkmal mit moralisch-religiösem Anspruch: Die Menschheit als solche, in Abgrenzung zum Animalischen, ist aufgefordert und befähigt zu vernehmen“ (Schröder-Amtrup 2012, 60).

xv Diese visionäre und nationalbewusste Sicht hinsichtlich der Schaffung eines deutschen Machtstaats steht zweifelsohne unter dem Eindruck des sukzessiven Niedergangs des Deutschen Reichs, der durch den Reichsdeputationshauptbeschluss von 1803 entschieden vorangetrieben wurde. In Rivalität zu Österreich gelang es Napoleon mithilfe taktisch ausge-

klügelter Machtspiele, die deutschen Mittelstaaten auf seine Seite zu ziehen. Ihnen wurden zwar großzügige Zugeständnisse gemacht, jedoch wurden sie durch die säkulare Enteignung von Abteien und Bistümern, durch die Zusammenlegung kleinerer Fürstentümer in staatlich größere Herrschaften samt Bemächtigung des finanziellen Besitzes der Reichsstädte (Mediatisierung) sowie durch die Abtretung linksrheinischer Gebiete an Frankreich geschwächt. Entsprechend reiht sich in diese historische Gemengelage Fichtes hoffnungslose Beschreibung der gegenwärtigen Situation aus dem Jahr 1807 mit der Überschrift: *Die Republik der Deutschen zu Anfange des zwei u. zwanzigsten Jahrhunderts unter ihrem fünften Reichsvogte* ein. Die Schrift fällt in jenes Jahr, in dem Napoleon durch die Tilsiter Friedensverhandlungen Preußen dazu zwang, rund die Hälfte seines Staatsgebiets an Frankreich zu entäußern: „Es war zu einer gewissen Zeit mit der deutschen Nation soweit gekommen, daß ein Theil ihrer Fürsten ihr Land an das Ausland verrieth, und die andern, die dies nicht ganz in dem selben Maaße thaten, in schmähhlicher Feigheit und Faulheit allem zusahen, und es gut hießen, so daß die Völker, immer in dem treuherzigen Wahne, weil ihre Fürsten so wollten, so sey es ihre Pflicht zu dulden, völlig ausgesogen, geschmäheth, und als blindes Werkzeug jeder grausamen Laune des Auslandes gebraucht wurden sogar um Deutsche durch Deutsche aufzureiben. Der Adel zeigte sich in dieser Lage als den ersten Stand der Nation nur dadurch, daß er der erste war, der da flohe, wo es Gefahr gab, und daß er, durch Verlassen der gemeinsamen Sache, durch niederträchtiges Kriechen, und durch Verräthereien, die Barmherzigkeit des allgemeinen Feindes sich zu erwerben suchte. [...] Da nur diese Bestandtheile des Volks in die Augen fielen, die übrige Menge aber in der Verborgenheit und schweigend duldete, so urtheilte ganz Europa, daß die Deutschen, als eine durchaus verächtliche Nation, ihr Schicksal vollkommen verdienten“ (II, 10, 409).

xvi Dass das Einzelne nur aus dem Ganzen und vice versa zu verstehen ist, manifestiert sich ebenso in Humboldts Wissenschafts- und Bildungsverständnis im Zusammenhang mit der Berliner Universitätsgründung (1810), an deren geistiger Vorbereitung und praktischer Durchführung er maßgeblich beteiligt war. Forschung wird von ihm als offener, nie ganz abgeschlossener Suchprozess verstanden, dabei stets dem Versuch folgend, die Wirklichkeit in ihrer Totalität in Begriffe zu fassen, wobei es die „Philosophie und Kunst sind [...], in welchen sich ein solches Streben am meisten und abgeordnetsten ausspricht“ (HW 4, 259). Bei dem auf Freiheit gründenden Zusammenhang von Forschung und Lehre handelt es sich also um eine lebendig-organisch zu befördernde einheitliche Allgemeinheit von Wissen. Für diese zweckfrei betriebene Ganzheit der Wissenschaft sollte eine Vereinheitlichung der Akademie der Wissenschaften, der Künste, der wissenschaftlichen Institute und der allgemeinen Lehranstalt angestrebt werden, deren einzelne Glieder ihre ausgewogene Selbstständigkeit beibehalten sollten (vgl. HW 4, 114). Damit Bildung auf Dauer gewährleistet werden kann und die Nation „selbst aufgeklärter und gesitteter“ wird, ist nicht nur die Finanzierung der Universität aus Eigenkapital und Steuergeldern unabdingbar (vgl. 117 f.), sondern ebenso der Verzicht auf ein vornehmlich berufsorientiertes akademisches Ausbildungsinteresse. Wissenschaftsfreiheit und geistige Vervollkommnung leiten die neuhumanistisch geprägte Humboldt'sche Universitätsidee: „Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten. [...] Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft [...], und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um,

und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (HW 4, 255 f., 257 f.).

- xvii Der von Friedrich Paulsen 1885 geprägte und bildungstheoretisch ausgerichtete Epochenbegriff des Neuhumanismus erlebte zwischen 1780 und 1830 seine kulturelle Blütezeit (vgl. Brüggem 2010, 205) und kritisierte den aufklärungspädagogischen Grundsatz, demnach sich die Vernunft- bzw. Humanitätsbildung gerade nicht der arbeitsteiligen Verwertungslogik i. S. der Berufsbildung beugen dürfe. Bildung lasse sich nicht – wie Niethammer in seinem epochemachenden Werk von 1808 *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit* beteuerte (vgl. ebd., 206) – einseitig auf ein objektives Aufgaben- und Anforderungsprofil beschränken, sondern müsse formal von der bildenden Gestaltkraft des Individuums ausgehen: „Wenn man die Prinzipien der liberalen Freisetzungsprogrammatik [durch die preußischen Reformen] einerseits und der humanistischen Bildungsansprüche andererseits in ihren *strukturellen Zusammenhängen* untersucht, dann liegt auf der Hand, warum die leitenden Politiker und die engagierten Schulreformer in der fruchtbarsten Reformphase (1808/14) eine gemeinsame Sprache sprachen und in ihren Konzeptionen grundsätzlich darin übereinstimmten, dass sich bei der Neugestaltung des Staatswesens *Politik und Pädagogik* wechselseitig bedingen und unterstützen sollten. [...] Dem Prinzip der *allgemeinen Menschenbildung*, das die Neuhumanisten gegen die überholt erscheinenden ständischen Bildungsbeschränkungen zur Geltung brachten, entsprach auf der Ebene der politischen Programmatik die Forderung nach *Rechtsgleichheit*, die nach der Französischen Revolution gerade auch im nichtrevolutionären Preußen breiteste Unterstützung ‚von unten‘ fand, der die ‚Revolution von oben‘ wohl oder übel entgegenkommen musste“ (Cloer/Herrlitz/Hopf/Titze 2005, 29 f.; Herv. i. O.). Diese reformatorische Programmatik des Allgemeinbildungsanspruchs manifestiert sich bei Humboldt etwa in seinem 1809 verfassten und an den König adressierten *Königsberger- und Litauischen Schulplan*. Entgegen dem noch traditionell-berufsständisch gegliederten Schulsystem skizziert Humboldt darin das Konzept einer einheitlichen Schulform, die ausgehend vom Primat der „Einheit der Wissenschaft“ (HW 4, 170) eine produktionsorientierte Berufs- und Standeserziehung ausnahmslos exkludiert. Entsprechend könne es aus philosophischer Sicht nur drei Schularten geben: Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht (vgl. ebd., 169): „Allein man vermischt auf diese Weise immer [...] die vom Schulunterricht allemal zu fordernde allgemeine Uebung der Hauptkräfte des Geistes und die Einsammlung der künftig nothwendigen Kenntnisse, welche zum wirklichen Leben vorbereitet, da es hingegen allgemeiner Grundsatz seyn sollte: *Die Uebung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend einen Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie ueberhaupt wenig oder zu einseitig befördern, wie nothwendig sie auch seyn mögen, vom Schulunterricht auszuschliessen, und dem Leben die speciellen Schulen vorzubehalten*“ (ebd., 172; Herv. i. O.). Auch im Hinblick auf das Bildungsmittel der Sprache moniert Humboldt indirekt die vollzogene Trennung von Leben und Allgemeinbildung, wenn er schreibt: „Von dem Grundsatz ausgehend, einmal dass die Form einer Sprache, als Form, sichtbar werden muss, und dies besser an einer todtten, schon durch ihre Fremdheit frappirenden, als an der lebendigen Muttersprache geschieht, dann dass Griechisch und Lateinisch sich gegenseitig unterstützen müssen, würde ich festsetzen: dass alle Schüler, ohne Ausnahme, beide in der untersten Classe jede schlechterdings lernen müssten [...]“ (ebd., 176). Humboldt erhofft sich von der Einheitlichkeit der Wissenschaft allgemeinbildender Schulen eine gesellschaftsintegrative Wirkung i. S. demokratischer Teilhabe und damit eine Schadensbegrenzung der mit der beruflichen Differenzierung einhergehenden Bildungsungleichheit i. S. eines sozialselektiv begrenzten Bildungsrechts. „Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe“ (ebd., 188), sodass „Griechisch gelernt zu haben [...] dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (ebd., 189). Schleiermacher wiederum begreift im Unterschied zu Humboldt die einheitliche Erneuerung der Bildungs-

organisation weniger als Gegensatz von Individuum und Gesellschaft. Der Richtungssinn der Höherentwicklung der Gesellschaft ist nunmehr als Bildungsaufgabe des Einzelnen und einer gesamten Generation immer zugleich individuell *und* gesellschaftlich angelegt. Diese Aufgabe konsolidiert sich in ihrer Gegensätzlichkeit im Lebenszusammenhang der Sittlichkeit, dual verstanden als innere des Individuums und äußere der Gesellschaft. Insofern sich für Schleiermacher der übergeordnete Zweck gesellschaftlicher Höherbildung hierbei weder aus einer Traditionsgebundenheit noch aus einem utopischen Reformeifer ableitet, versteht sich seine Grundannahme der Erziehungsinstitution „Schule“ nicht so sehr als Auflehnung gegen die sich reproduzierende und verschärfende Verdinglichung des Subjekts in seiner Arbeitsfunktion – d. h. aus der Warte einer spezifischen Problemkonstellation heraus –, sondern die Extrapolation auf eine noch herzustellende Vermittlung von Mensch und Bürger ist immer schon erwartungsgemäße, aus dem ethischen Selbstverständnis pädagogischer Theoriebildung abzuleitende Vorausgesetztheit. Als Konsequenz erschließt sich aus dieser Richtungs- und Zielbestimmung nicht nur die Harmonisierung von Schule und Gesellschaft, sondern ebenso die gleichzeitige Herausbildung von Individualität und Sozialität des Einzelnen, sodass sich jedwede politisierende Inanspruchnahme von Schule verbietet (vgl. Schleiermacher 1983, 245).

III Bildungsgeschichtlicher Teil der kosmopolitischen Bildung: Kants bildungsgeschichtlicher Entwurf einer kosmopolitischen Menschheitsgeschichte

- xviii Nationale Zugehörigkeit kann in Anlehnung an die Ergebnisse aus der Nationalismusforschung auf zweierlei Weise betrachtet werden: Tritt der Staat weiterhin als Zwangsgewalt auf und gelingt es ihm, die gegeneinander widerstrebenden Einzelinteressen zu zähmen und dadurch die rational-politische Willensbildungsgemeinschaft des Volks i. S. der *Staatsnation* hervorzubringen? Diesbezüglich ginge „es um die Ablösung und Überwindung hergebrachter [ständischer] Zugehörigkeiten“ (Geulen 2018, 3), d. h., der Begriff der Nation manifestiert sich in „der partikularen Konkretisierung jener universalen und demokratischen Werte, die die Aufklärung formuliert hatte“ (ebd.). Oder muss sich entgegen den abstrakt formulierten aufklärerischen Grundsätzen das Volk erst einmal seiner über Sprache und Kultur vermittelten traditionsgebundenen und eigenkulturellen Konsense versichern? Bei diesem entpolitisierten Begriff der *Kulturnation* schwingt (oftmals) ein homogenisierender, vorgegebener und damit naturhafter Herkunftsmythos mit, dessen romantische Codierung zugleich bis in die Grundfeste der Gesellschaft verändernd eingreift: Die universelle Identität der Aufklärung büßt ihren überindividuellen Charakter und ihre Kommunizierbarkeit ein, weil der „romantische Nationencode“ die Kommunikation limitiert – paradoxerweise in einer sich durch die Ausweitung der Kommunikation strukturell wandelnden Welt (vgl. Giesen 1993, 155). Die doppelte Begriffsspezifizierung – politisch-rational oder determiniert, kulturalistisch, einheitsstiftend – bewegt Gellner zu seinem Grundsatz, dass „der Nationalismus [...] die Nationen hervorbringt, und nicht umgekehrt. Zugegebenermaßen nutzt der Nationalismus die bereits bestehende, historisch ererbte Bandbreite von Kulturen [...], obwohl er sie sehr selektiv einsetzt und sie meistens radikal umwandelt. [...] Nationalismus ist nicht das, was er scheint; und vor allem ist er nicht, als was er sich selbst erscheint. Die Kulturen, die er zu verteidigen und wiederzubeleben beansprucht, sind häufig seine eigenen Erfindungen oder werden bis zur Unkenntlichkeit modifiziert“ (Gellner 1991, 87). Entsprechend weist Hobsbawm für die Konstituierung der Nation herangezogene objektiv-konstante und wesenhaft-identitätssichernde Attribute mangels Eignung zurück, da damit operierende Definitionen letztlich stets nur einige Mitglieder erfassen. Entweder formen die Träger der Eigenschaften nichts Singuläres i. S. einer Nation oder als solche gekennzeichnete Nationen führen die kolportierten Merkmale gar

nicht (vgl. Hobsbawm 1991, 15 f.). Als Alternative verweist Hobsbawm auf „individuell[e] nach dem Vorbild der Automarxisten, für die sich ‚Nationalität‘ mit Personen verbinden konnte, wo immer und mit wem immer diese lebten, sofern sie diese nur für sich selbst in Anspruch nahmen“ (ebd., 18), oder auch auf kollektive subjektive Definitionen von Nation – getreu „Renans Ausspruch: ‚eine Nation ist ein tägliches Plebiszit‘“ (ebd.). Gellner betont ebenso den voluntaristischen Aspekt der Willensnation, der oft mit der Vergewisserung eines gemeinsam geteilten, kulturellen Gedächtnisses einhergeht: „Zwei Menschen gehören derselben Nation an, wenn sie – und *nur* wenn sie – dieselbe *Kultur* teilen [...]. Zur Nation werden sie durch ihre wechselseitige Anerkennung und nicht durch die anderen gemeinsamen Attribute, worin sie auch liegen mögen, die diese Kategorie von Nicht-Mitgliedern unterscheiden“ (Gellner 1991, 16 f.; Herv. i. O.).

xix Ein so gewendeter Kulturbegriff – nach Geertz ein fragmentierter, „als Feld der Auseinandersetzung zwischen Sinnbezügen in regionalen, gesellschaftlichen und ideologischen Grenzbereichen“ (Geertz, zit. nach Wolff 2000, 93) – begrüßt die faktische Nichtabgeschlossenheit der Kulturen. Er schärft einerseits ein Bewusstsein dafür, wie die „*Goldene Kette der Bildung* [...] [...] die die Erde umschlingt und durch alle Individuen bis zum Thron der Vorsehung reicht“ (HWP 3, 314; Herv. S.S.), prägt, bzw. wie sie „aus diesen Trümmern ein Ganzes, in welchem zwar Menschengestalten verschwinden, aber der Menschengeist unsterblich und fortwirkend lebet“ (ebd., 313), macht. Andererseits geht dieser Kulturbegriff von Überlappungen aus, die Kommunikation und Übersetzung erst ermöglichen. Wie ließe sich also ein kategorischer Imperativ der interkulturellen Philosophie formulieren, der sich der Anerkenntnis von Pluralität der Lebensstile verpflichtet fühlt? Vielleicht so: Befinde keine philosophische Behauptung für konsistent, an deren Entstehung bloß Menschen aus *einem* Kulturkreis mitgewirkt haben (vgl. Wimmer 2004): „Was also jeder Mensch ist und sein kann, das muß Zweck des Menschengeschlechts sein; und was ist dies? Humanität und Glückseligkeit auf dieser Stelle, in diesem Grad, als dies und kein andres Glied der Kette der Bildung, die durchs ganze Geschlecht reicht. Wo und wer du geboren bist, o Mensch, da bist du, der du sein solltest: verlaß die Kette nicht, noch setze dich über sie hinaus; sondern schlinge dich an sie. Nur in ihrem Zusammenhange, in dem, was du empfängest und gibst und also in beidem Fall tätig *wirst*, nur da wohnt für dich Leben und Friede. [...] Man sehe“, so Herder weiter, „wenn man auf seine Vernunft stolz ist, den Spielraum seiner Mitbrüder an auf der weiten Erde oder höre ihre vieltönige dissonante Geschichte“ (ebd., 311 f.; Herv. i. O.). Im Umkehrschluss hieße dies: Sei wachsam für interkulturelle Überschneidungen von (philosophischen) Termini, weil in aller Regel fundierte und stichhaltige Annahmen in *verschiedenen* kulturellen Traditionsgemeinschaften aufgestellt wurden (vgl. Wimmer 2004; vgl. auch die sprachphilosophischen Ausführungen zu Herder und Humboldt und deren transkulturelle Dimensionierung unter Kap. IV 2).

Wimmer zufolge soll eine interkulturelle Philosophie implizite, kulturell bedingte Denkweisen erforschen, Offenheit und Verständnis befördern, Stereotype der Selbst- und Fremdwahrnehmung kritisieren und in wechselseitiger Aufklärung ihren Ausdruck finden. Sodann begrüßt man multikulturelle Betrachtungen, die Abstand nahmen von autochthoner Reinheit bzw. kultureller Synergie (vgl. Wimmer 2004, 43, 45, 51). Kommen seit Herder die Differenz und die Pluralität der Kulturen zu Bewusstsein, so kann nach Schnädelbach Kultur allgemein als „Inbegriff der von Menschen geschaffenen und nur durch ihn zu erhaltenden Lebenswelt“ (Schnädelbach 1995, 26) als „das Ganze der menschlichen Lebensbedingungen“ (ebd., 26 f.) aufgefasst werden. Wird ein Bewusstsein davon gewonnen, dass die Kriterien und Maßstäbe kultureller Geltung „im kulturkritischen Diskurs selbst gerechtfertigt werden müssen“ (Schnädelbach 1992, 168), so kann Kultur als historische selbsttätige Arbeit, hiernach mehr als die bloße Stiftung fixer Größen angesehen werden. Dies wäre kein das Menschenleben bestimmender göttlicher Wille oder wie bei Fichte eine „ideale“ Nation, auf die alle Dinge auszurichten wären.

- xx Das vollständige Zitat aus der *Kritik der reinen Vernunft* lautet: „Die menschliche Willkür ist zwar ein *arbitrium sensitivum*, aber nicht *brutum*, sondern *liberum*, weil Sinnlichkeit ihre Handlung nicht notwendig macht, sondern dem Menschen ein Vermögen beiwohnt, sich unabhängig von der Nöthigung durch sinnliche Antriebe von selbst zu bestimmen“ (AA III, 363 f.; Herv. i. O.). „Die Freiheit ist in dieser Bedeutung [zwar] eine reine transcendente Idee“ (ebd., 363), um darzulegen, dass sich ihre Wirksamkeit in der sinnlich wahrnehmbaren Welt entfaltet, jedoch unterliegt sie nicht der festgelegten Ordnung der Natur. Es lohnt sich, den kantischen Freiheitsbegriff bzw. die *Kausalität aus Freiheit* einer spezifizierenden Problembetrachtung zu unterziehen. Für ein differenzierteres Verständnis möge man sich folgendes Szenario vorstellen: Man gewährt einem Kriegsflüchtling Asyl, indem man ihm bei sich zu Hause Obdach gibt und ihn so womöglich vor dem sicheren Tod bewahrt. Wenn Kant davon spricht, dass meine Freiheit „nichts von der Erfahrung Entlehntes enthält“ (AA III, 363), so impliziert dies keineswegs, dass in der Erfahrungswirklichkeit eine derartige Flüchtlingsaufnahme nicht vorkommt. Freiheit und Natur widersprechen sich nicht. Allerdings muss der Begriff der Freiheit stets aufs Neue verteidigt werden, wenn die Wirkungen oder Handlungen in der Praxis ausschließlich aus der Natur oder aus Freiheit resultieren. Freiheit und Natur müssen zusammengedacht werden, bei einer Handlung oder einem Ereignis treten sie immer gleichzeitig auf. Insofern also die Kausalität dessen (der Grund, einen Kriegsflüchtling bei sich zu beheimaten) nicht allein im Gewand einer Naturgesetzlichkeit auftritt, sondern Freiheit den Begriff der Willensfreiheit beinhaltet und mit ihr immer ein unbedingtes *Sollen* mitschwingt, müsse, wie Kant mahnt, die denknotwendige Kategorie der *Kausalität aus Freiheit* stets anerkannt werden. Erst sie stellt „das intellektuelle Vermögen‘ des Menschen [dar], in Willensmaximen seine Individualität unter den Postulaten des Endzwecks der Menschheit, des ‚übersinnlichen Substrats‘ der Menschheit, aller faktisch-empirischen Erscheinungen in uns und außer uns, zu bestimmen [...]“ (Irrlitz ²2010, 140). Denn wenn andererseits „alle Causalität in der Sinnenwelt bloß Natur wäre, so würde jede Begebenheit durch eine andere in der Zeit nach notwendigen Gesetzen bestimmt sein; [...] so würde die Aufhebung der transcendentalen Freiheit zugleich alle praktische Freiheit vertilgen“ (AA III, 364). Erst diese begriffs- und begründungstheoretische Grundlage der *Kausalität aus Freiheit* legt den Grundstein für Kants *Kritik der praktischen Vernunft* und seinen kategorischen Imperativ. Siehe ebenso jene Stelle in der *Kritik der reinen Vernunft*, die die Entfaltung seiner Moralphilosophie bereits in Grundzügen vorzeichnet: „Daß diese Vernunft nun Kausalität habe, wenigstens wir uns eine dergleichen an ihr vorstellen, ist aus den Imperativen klar, welche wir in allem Praktischen den ausübenden Kräften als Regeln aufgeben. Das Sollen drückt eine Art von Notwendigkeit und Verknüpfung mit Gründen aus, die in der ganzen Natur sonst nicht vorkommt“ (AA III, 371). Zugleich geht diese Sollensforderung immer mit moralischen Menschenrechtsansprüchen einher, denn die Bewilligung von Asyl und damit die etwaige Lebensrettung des schutzbedürftigen Flüchtlings ist ein (sinnlich) wahrnehmbares Ereignis in der empirischen Wirklichkeit, nicht hingegen die *unbedingte* Notwendigkeit: Du *sollst* Zuflucht gewähren und Leben retten! Die nirgends in der Natur vorkommende Verpflichtung zu Schutz gebendem Asyl entbindet den Menschen jedoch nicht von seinem potenziellen Vermögen, aus eigener Willenskraft und Spontaneität für dieses Sollen auch in der Praxis verantwortungsbewusst einzutreten. Deshalb basiert die Verwirklichung von Menschenrechten auf einem *kosmopolitischen Individualismus* bzw. „in der Performanz wechselseitiger Achtungsverhältnisse der Individuen untereinander“ (Ringkamp 2015, 184), deren Manifestation einem erweiterten Adressatenverständnis Rechnung tragen müsse, v. a. wenn es darum geht, „die Orientierung an der wechselseitigen Achtungsmoral [...] in der Aus- und Mitgestaltung der Öffentlichkeit durch die Individuen [...] [anzuzeigen], die es erlaubt, politische Umsetzungsweisen von Menschenrechten zu hinterfragen, kritisches Potenzial auf die Politik auszuüben und alternative Szenarien der Umsetzung von Menschenrechten anzudenken“ (ebd.). Irrlitz verortet deshalb das Zusammenbestehen von Na-

turkausalität und intelligibler Welt im Horizont des freien Willens als „Schritt in der Auffassung des praktisch-gegenständlichen Charakters des zivilisatorischen Prozesses [...]. Kants Kühnheit besteht noch immer darin, den Dualismus nicht entweder transzendent oder utilitaristisch auszuschärfen, sondern ihn schwer ins Subjekt selbst fallen zu lassen und doch dem intellektuellen Vermögen des Menschen und einer geschichtsimmanenten Vermittlung – niemals endgültiger Auflösung – anzuvertrauen“ (Irrlitz 2010, 141).

xxi Zwar sieht Rousseau in Pufendorfs Vertragsentwurf eine gewisse Stärke, dass etwa die staatliche Macht durch die einander versprochene Verpflichtungsleistung zwischen Volk und Regierung eingedämmt werde. Der vom Naturrechtler Pufendorf formulierte Gedanke der Reziprozität sowie der Herrschaftslegitimierung durch vertraglichen Konsens (vgl. Pufendorf 1967, III, 1, 4, III, 1, 6) sei sicherlich auch eine plausible Erklärung dafür, „daß die Regierungen nicht mit der willkürlichen Gewalt begonnen haben, die lediglich ihre Korruption, ihr äußerstes Stadium ist“ (2. Diskurs, 241). Nach Pufendorfs neuzeitlicher Naturrechtslehre wird der staatlichen Autorität Handlungsmacht nach Abschluss zweier Verträge nacheinander erteilt: Vereinigungs- und Unterwerfungsvertrag (*pactum subjectionis*) werden durch einen die zu bestimmende Regierungsform majoritären Beschluss (*decretum*) zusammengehalten. Nach Zusammenschluss einzelner Individuen durch den *pactum unionis* und der Festlegung der Regierungsweise – Aristokratie, Monarchie oder Demokratie – findet die Übermittlung der Herrschaftsgewalt auf die zu beauftragende Regierung ebenso durch freiwillige, vertragliche Unterwerfung statt: „*Primo enim omnium illi multi, qui in libertate naturali constituti intelliguntur, [...] inter se singuli cum singulis pactum ineunt, ut in unum & perpetuum coetum coire velint, suaeque salutis ac securitatis rationes communi consilio ac ductu administrare. [...] Post decretum circa formam regiminis, altero pacto opus est, quando constituuntur ille vel illi, in quem, vel quos regimen nascentis civitatis confertur*“ (Pufendorf 1758, VI, 2, § 7, 9; Herv. i. O.; vgl. Pufendorf 1967, VII, 2, § 8). Einerseits verpflichten sich die Machthaber, die Staatsgeschicke gemäß der allgemeinen Wohlfahrt und der öffentlichen Sicherheit zu lenken, andererseits schwören die Bürger der Regierung ihren Gehorsam (vgl. Pufendorf 1758, VI, 2, § 7, 9, 10). Unter rechtshistorischer Perspektive steht der *pacte de soumission* in Verbindung mit der „conception de la monarchie électorale [...] [dont] ses origines remontent au Moyen-Âge“ (Derathé 1970, 208; vgl. v. Gierke ⁵1958, 77). So galt ab dem 13. Jahrhundert die naturrechtliche Prämisse, dass *nur* das Volk den Souverän bestimmt. Eine Wahlmonarchie entspricht dann „dem göttlichen und natürlichen Recht“ (v. Gierke, ⁵1958, 79) eher als eine Erbmonarchie. Gleichwohl war für die „Begründung eines *Rechts* auf Herrschaft die nachträgliche Legitimation durch consensus populi tacitus vel expressus [...] unerlässlich“ (ebd.; Herv. i. O.). Andererseits zog gerade die Idee vom zu wahrenen Rechtsstatus des Volks (vgl. Pufendorf 1967, VII, 2, 12) „wenigstens theoretisch selbst in den die Volkssouveränität verkündigenden Systemen auch dem Volksbelieben gewisse unübersteigliche Schranken. Denn sie bedingte die Anerkennung eines dem Volksrecht gegenüber irgendwie selbständigen *Herrscherrecht*“ (v. Gierke ⁵1958, 90; Herv. i. O., vgl. ebd., 88 f.) i. S. „absolutistischer Machtkonstitution und landesherrlicher Souveränität“ (Müßig 2008, 57): „Enimuero quanquam potestatem regiam sacrosanctam praestari, & ab importunorum hominum vellicationibus vindicari generis humani quam maxime intersit“ (Pufendorf 1967, VII, 2, § 9; vgl. auch Rolin 2005, 39). Ferner untersteht i. S. der *Quis-iudicabit*-Frage der beiderseitige Verpflichtungsakt zwischen Volk und Herrscher keiner übergeordneten, streitschlichtenden, der konsensualen Entscheidungen zurarbeitenden Instanz: Die zu gewährleistende Friedenssicherung als vornehmlicher Vereinigungsgrund schließe ins Gegenteil um, wenn jede Partei befugt wäre, „sich vom Vertrag loszureißen, sobald sie fände, daß die andere Partei seine Bedingungen verletzt, oder sobald diese aufhörten, ihr zu gefallen. Auf dieses Prinzip, so scheint es, kann das Recht zur Abdankung gegründet werden“ (2. Diskurs, 245 f.). Ein Manko der Souveränitätstheorie bzw. des staatlichen Ordnungsmodells, das nicht der Legitimationserfordernis im Sinne Rousseaus entspricht, liegt daher auch im Volksrecht begründet, dem es

obliegt, darüber zu richten, ob der Souverän sich an die Verträge gehalten hat oder nicht: „Accorder cela, c'est reconnaître que le peuple peut déposer le souverain, quand il le juge à propos, et faire du roi un simple mandataire de son peuple dont il exécute les volontés. Autrement dit, une telle conception aboutit inévitablement à la souveraineté du peuple“ (Derathé 1970, 213). „Darüber hinaus wäre“, wie Rousseau ergänzt, „offensichtlich dieser Vertrag des Volkes mit irgendwelchen Personen ein einzelner Akt. Woraus folgt, dass dieser Vertrag weder ein Gesetz noch ein Akt der Souveränität ist und folglich widerrechtlich wäre. [...] Es gibt nur“, so Rousseaus Kritik an Pufendorfs doppelter Vertragstheorie i. S. einer „dualistischen Spaltung der Staatspersönlichkeit“ (v. Gierke ⁵1958, 86), „einen Vertrag im Staat, den des Zusammenschlusses; und dieser eine schließt jeden anderen aus“ (CS, III, 16, 110). Im Hinblick auf das Auseinanderhalten von *volonté générale* (Volkssouveränität) und Einsetzung der Handlungsbefugnis der Regierung schlussfolgert Rousseau: „Es wäre deshalb gut, bevor man den Akt untersucht, durch den ein Volk zum Volk wird. Denn da dieser Akt dem anderen notwendigerweise vorausgeht, ist er die wahre Grundlage der Gesellschaft“ (ebd., I, 1, 16).

xxii Auch an anderen Stellen kommt bei Feuerbach im Hinblick auf die Ausarbeitung eines bürgerlich-demokratischen Verfassungs- bzw. Strafrechts die Relevanz rechtsphilosophischer Fragen zum Tragen. So muss „sich in der Rechtswissenschaft [...] die Empirie mit der Philosophie als eine Freundin einverstehen“ (P.J.A. Feuerbach 2002, 38): „Das empirische Wissen“, so Feuerbach nachdrücklich, „gibt der Jurisprudenz den *Körper*, das philosophische giebt ihr den *Geist*; ohne jenes ist sie ein *Gespent*, das nicht der Mühe werth ist, dass man nach ihm greift, weil es unter den Händen verfliegt, ohne dieses ist sie ein *Gerippe* ohne Mark und Fleisch, oder vielmehr ein *Leichnam* ohne Seele und Leben; ohne Philosophie bleibt die Jurisprudenz in der *Dummheit*, ohne empirische Gelehrsamkeit wird sie *rasend*“ (ebd., 38f.; Herv. i. O.). Insgesamt lässt sich mit den Protagonisten Reinhold, Hufeland, Feuerbach und Schelling ab den 1790er-Jahren eine (juristische) Zeitenwende ausmachen, wobei im Hinblick auf Fragen des Naturrechts der Universität Jena eine avantgardistische Vermittlungsrolle zukam (vgl. ebenso Hegels frühe Jenaer Schriften). Mit den übergeordneten Fragestellungen, wie dem Naturrecht insgesamt zu größerer Wirklichkeitsnähe verholfen werden bzw. das spezifisch rechtlich Ausformulierte vom praktisch Möglichen samt seiner materiellen, gesetzgeberischen Konsequenzen angeeignet werden kann, waren Problemfelder, die auch auf die Weimarer Klassik ausstrahlten bzw. produktiv von ihr aufgenommen wurden, indem etwa Schiller seine theoretische Begründung für das ästhetische Programm einer Bildung zur Humanität auf die Politik übertrug. Spricht Feuerbach in seiner Vorrede zum *Anti-Hobbes* von der „Verbindung des Abstrakten mit dem Concreten“ (P.J.A. Feuerbach 1798, XI f.) und der „Einflechtung von Bildern, welche die Aufmerksamkeit beleben, die Begriffe versinnlichen“ (ebd., XII) sollen, so mahnt Schiller in seinem siebten Brief zur ästhetischen Erziehung, dass ein „Staat, wie ihn die Vernunft in der Idee sich aufgiebt“ (NA 20, 328), sprich diesen durch logische Herleitungen zum Guten zu führen, gerade keine „bessere Menschheit begründen“ (ebd.) könne. Jedweder gewaltsame Umsturz etablierter Ordnungen, wie es die Französische Revolution vorgebracht habe, oder jede Form der Staatsveränderung müsse man „solange für unzeitig und jede darauf gegründete Hoffnung solange für schimärisch erklären, bis die Trennung in dem innern Menschen wieder aufgehoben, und seine Natur vollständig genug entwickelt ist, um selbst die Künstlerin zu seyn, und der politischen Schöpfung der Vernunft ihre Realität zu verbürgen“ (ebd., 328f.). Die ab 1795 in der Zeitschrift *Die Horen* veröffentlichten Briefe treten insgesamt mit dem Anspruch auf, den Schiller ein Jahr zuvor in einer Vorankündigung formuliert hatte. So sei es vonnöten, „durch ein allgemeines und höheres Interesse an dem, was *rein menschlich* und über allen Einfluß der Zeiten erhaben ist, sie [die Menschheit] wieder in Freiheit zu setzen und die politisch geteilte Welt unter der Fahne der Wahrheit und Schönheit wieder zu vereinigen“ (NA 22, 106; Herv. i. O.). Zum Ausdruck kommt hier das Bestreben nach Vereinigung von Idealität und Realität, Menschsein und

In-der-Welt-sein, *Noumenon* und *Phänomenon*. Zur Beantwortung der Frage, wie eine in Vernunft und Freiheit aufgehobene Menschheit mit der Gerechtigkeit produktiv zusammenarbeiten könne, bedient sich Schiller der politischen Funktionalisierung der Ästhetik, die als Ausgangspunkt und DurchgangsmEDIUM für die Geschichte der Menschheit fortan im Zentrum der Betrachtung steht. Diese muss den Pfad von der Natur zur Vernunft, vom „Naturstaat“ (NA 20, 314) zum freiheitlichen Staat einschlagen, muss die sinnliche und sittliche Natur des Menschen, seinen Sach- und Formtrieb, gleichermaßen einbeziehen, harmonisch zusammenführen (vgl. ebd., 315 f., 360 f.), denn: „Eine schöne Seele nennt man es, wenn sich das sittliche Gefühl aller Empfindungen des Menschen endlich bis zu dem Grad versichert hat, daß es dem Affekt die Leitung des Willens ohne Scheu überlassen darf und nie Gefahr läuft, mit den Entscheidungen desselben im Widerspruch zu stehen. Daher sind bey einer schönen Seele die einzelnen Handlungen eigentlich nicht sittlich, sondern der ganze Charakter ist es“ (NA 20, 287). Welchen Weg also müsse Ästhetik nehmen, „um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen“ (NA 20, 312)? Ist es „die Schönheit [...], durch welche man zu der Freyheit wandert [...], durch welche sich die Vernunft überhaupt bey einer politischen Gesetzgebung leitet“ (ebd.), dann fungiert für Schiller folgerichtig die Ästhetik als ein „sinnliche[s] Pfand der unsichtbaren Sittlichkeit“ (ebd., 315). Weil „[o]hne das Schöne [...] zwischen unsrer Naturbestimmung und unsrer Vernunftbestimmung ein immerwährender Streit seyn [...] [und] wir unsre *Menschheit* versäumen“ (NA 21, 53; Herv. i. O.) würden, müsse dem gesellschaftlich-politischen Neuanfang ein pädagogischer Richtungswechsel vorausgehen. Nur ein ästhetisches Bildungsprogramm i. S. der zweckfreien Zuwendung zum Schönen ist der moralischen Selbstbestimmung und der Mitwirkung am Guten förderlich, weil die Ästhetik zur Gestaltung der Gefühle mittels der Vernunft unterstützend beiträgt und so auf spielerische Weise zwischen Natur und Vernunft zu vermitteln vermag: „Durch die Schönheit wird der sinnliche Mensch zur Form und zum Denken geleitet; durch die Schönheit wird der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt, und der Sinnenwelt wiedergegeben“ (NA 20, 365). So stünde am Ende des Bildungswegs die utopische Vision eines Reichs des ästhetischen Scheins, in dem das Ideal der Gleichheit aller Menschen erfüllt wäre.

IV Kosmopolitische Nische im 19. Jahrhundert

- xxiii Öffentlichkeit ist insofern immer „weltöffentlich“, als sich gesellschaftliches und individuelles Bewusstsein aufeinander beziehen: Sie bilden die „Weltöffentlichkeit des Bewusstseins“: „Jedes Denken und Sprechen setzt eine *gemeinsame* Welt voraus, auf die sich jedes Bewusstsein bezieht, wenn Denken und Sprechen überhaupt etwas bedeuten sollen. Erst unter der Bedingung der elementaren Entsprechung von Welt und Bewusstsein kann es Differenzen zwischen den Auffassungen einzelner Menschen geben. Also gibt es die Subjektivität eines Bewusstseins nur unter den Konditionen der Allen gemeinsamen objektiven Leistungen des Bewusstseins. Die[se] [...] These [...] bringt [...] den [...] Tatbestand zum Ausdruck, dass alles auf sachliche Verständigung ausgerichtete Bewusstsein eine *gemeinsame* Welt unterstellt, unter deren Bedingungen die Verständigung allererst möglich wird. Damit ist das *Bewusstsein* die ursprüngliche *Weltöffentlichkeit* des Menschen“ (Gerhardt 2012, 14; Herv. i. O.). Gleichsam ist die *Moral* etwas Öffentliches und ihre Werte müssen im Rahmen von Handlungskontexten in menschlichen Bezügen bzw. Sprachgemeinschaften verhandelt werden: „Wenn wir [...] verstehen wollen, wie Werte funktionieren, dürfen wir nicht ihre handlungsleitende Funktion für *Individuen* in den Vordergrund stellen, sondern müssen berücksichtigen, dass sie das Handeln von *Menschen* anleiten, die ihr Leben *miteinander* zu teilen versuchen“ (Appiah 2007, 50; Herv. S.S.). Menschen, die sich idealerweise in weltbürgerlicher Absicht in „Wertbildungsprozessen“ einbringen, werden sodann mit neuen Herausforderungen konfrontiert: „Sie können alternative Standpunkte

und Gründe erwägen; sie können voraussichtlich akzeptierte Gründe und sogar gesamte Formen der Rechtfertigung verwerfen; oder sie werden möglicherweise in die Lage versetzt, die versteckten Wirkungen von Engstirnigkeit und Autorität auf ihre eigene öffentliche Kommunikation und ihren politischen Diskurs wahrzunehmen“ (Bohman 1996, 94). Ein *interkultureller* Menschenrechtsdiskurs setzt genau diese Überzeugungskraft der Argumente fort. Aufklärung und Interkulturalität bedingen sich in dem Sinne, dass durch die Bereitschaft zu Selbstkritik und kommunikativer Rechtfertigung versucht wird, kulturelle Differenzen kommunikativ zu bewältigen. Da die Differenz des „Eigenen“ und „Fremden“ ohnehin nie aufgehoben werden, Kultur sich jedoch nur in der *Begegnung* entwickeln kann, sind Fremdheit und Vertrautheit immer dialektisch miteinander verschränkt (vgl. Plessner ³2019b, 197 f.). Folglich müssen Weltbürger umso mehr „fähig sein, auf eine solche Weise zu debattieren, zu diskutieren und zu entscheiden, daß sie öffentliche Übereinstimmungen herstellen können, die ‚an der Stelle jedes andern‘ annehmbar sind. Sie müssen einen ‚pluralistischen Konsens‘ herstellen oder plurale Übereinstimmungen von der Art, die sich mit der Integrität verschiedener politischer Gemeinschaften, Kulturen und Lebensformen vertragen, welche die Institution des Föderalismus nicht nur zulassen, sondern begünstigen“ (Bohman 1996, 98).

xxiv Dass der Staat die höchste Stufe auf der Entwicklungsskala der Sittlichkeit einnimmt, die in seiner Bewusstseinswerdung die Stadien der Familie und der Gesellschaft überwunden hat, zeigt sich daran, dass im Staat „der sittliche Geist [...] [nun] der *offenbare*, sich selbst deutliche, substantielle Wille [ist], der sich denkt und weiß und das, was er weiß und insofern er es weiß, vollführt“ (W 7, 398; Herv. i. O.). Oder mit Bourgeois formuliert: „Wenn die Sittlichkeit in der Familie natürlich *da ist* und sich in der bürgerlichen Gesellschaft *produktiv* bildet [...], verwirklicht sie sich in der staatlichen Tätigkeit als sich selbst eigentlich *erschaffend*; und dies, weil der Staat denkend und das Denken der selbstherrliche Geist ist“ (Bourgeois ³2014, 221; Herv. i. O.). Das Individuum hat infolgedessen „selbst nur Objektivität, Wahrheit und Sittlichkeit, als es ein Glied desselben [des Staats] ist“ (W 7, 399). Dieses erreichte Stadium ermöglicht die Vereinigung von Inhalt und Zweck, eine „durchdringende[] Einheit der Allgemeinheit und der Einzelheit“ (ebd.), die nach Hegel die Vernünftigkeit auszeichnet (vgl. ebd.). Ebenso ist diese gewonnene Synthese grundlegend für eine qualitativ neue Dimension der Freiheit, die nicht beinhaltet, tun und lassen zu können, wonach einem gerade zumute ist. Dezidiert grenzt sich Hegel von all jenen ab, die im gegen die Sitten opponierenden Denken den Ausdruck der Freiheit sehen, also von jenem Denken, das sich, wie er moniert, „nur dann [...] frei weiß, insofern es vom *Allgemein-Anerkannten und Gültigen abweiche* und sich etwas *Besonderes* zu erfinden gewußt habe“ (ebd., 15; Herv. i. O.). Das neu geschaffene Verhältnis zwischen Staat und Individuum, wie es Hegel erachtet, besteht in einem neuartigen Bedingungsverhältnis der Gegensätze von Allgemeinheit und Einzelheit und soll den Mitgliedern ein größtmögliches Maß an Freiheit gewährleisten. Aus dieser neuen Form der Freiheit resultiert indes die Pflicht des Einzelnen, die individuelle Freiheit vor der Allgemeinheit, wenn nötig, zurückzustellen, d. h., es geht – rousseauisch und kantisch argumentiert – um das Individuum, das sich aus freiem Willen vernünftigerweise dem Allgemeinen, dem Allgemeinwohl unterzuordnen hat (vgl. W 10, 330 f.). Hegel attestiert dem Staat „diese ungeheure Stärke und Tiefe, das Prinzip der Subjektivität sich zum *selbständigen Extreme* der persönlichen Besonderheit vollenden zu lassen und zugleich es in die *substantielle Einheit zurückzuführen* und so in ihm selbst diese zu erhalten“ (W 7, 407; Herv. i. O.). Notwendig ist demzufolge eine gegenseitige Anerkennung von Staat und Individuum, die vonseiten des Einzelnen nur durch das Erkennen der Vernünftigkeit des Staats erfolgen kann – es geht um die Notwendigkeit des Erkennens im Unterschied zu unvernünftigen Meinungen, was impliziert, dass die Staatsbürger „in der Wirklichkeit des Staats leben und ihr Wissen und Wollen darin befriedigt finden“ (ebd., 16). Folglich ist das Gütekriterium der Sittlichkeit dann erfüllt, wenn der Staat es vermag, der koordinierten Freiheit aller konkrete, abbildhafte Gestalt zu verleihen.

Das heißt, die Vernünftigkeit des Staats erweist sich daran, dass er *ist*. Aus diesem Grund spricht Hegel im Hinblick auf das Wesen des Staats bewusst von *Wirklichkeit* und nicht von Realem oder Existierendem, auch wenn mitunter die Verwendung dieser Termini an anderen Stellen der Rechtsphilosophie in verwirrender Nachbarschaft auftritt. Dem Begriff der Wirklichkeit obliegt eine inhärente Bedeutung, ein „wahrer Kern“, denn was wirklich ist, ist nicht nur da, es *wirkt* auch und hat eine Notwendigkeit, einen Sinn. Diese Sinnhaftigkeit ist die Vernunft, die sich ihrerseits nur in der Wirklichkeit offenbart. Insofern geht es um ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis – das eine ist ohne das andere nicht denkbar.

xxv Die alte Dialektik der Antike bzw. der „antike Skeptizismus [...] als Komplement zu den dogmatischen Systemen der Stoiker und Epikureer in der späteren Römerzeit“ (W 8, 176) verstand sich v. a. als die Lehre von den Widersprüchen, die sich zu einer Synthese verbinden. Der bestehende Widerspruch wird dahingehend aufgelöst, dass aus der These und der Antithese eine Synthese – eine Art positiv erworbener Wissensanspruch in Form eines Kompromisses – gebildet wird. Bei Hegel wird jedoch keine Synthese aufgestellt, die These und Antithese aufnimmt, sondern es kommt zu einer Negation der Antithese, in der sich beide Seiten nicht zwingend zu gleichen Teilen widerspiegeln müssen. Die Antithese selbst wird historisch zur These verstanden, die wiederum durch ihre eigene Negation ein weiteres Mal überwunden wird. Die These, die ganz am Anfang stand, ist also nicht verworfen worden, sondern sie wird durch ihre bestimmte Negation weiterentwickelt und durch die Geschichte gereicht: Durch das präzise Angeben nachvollziehbarer Begründungen, warum sich ein vermeintlicher Wissensanspruch als falsch erwies, ist in diesem Negieren zwar zugleich das Neue positiv gesetzt, aber die anfängliche bestimmte Setzung ist im Zuge der daraus entwickelten Bestimmtheit integriert. Wahrheit ist weniger die Vorschaltung einer feststehenden Bedingung, sondern nur im Durchgang gültiger Argumentationen ließe sich das wissenschaftliche System begreifen, eines, das sich aus sich selbst hervortreibt und begründet, indem jedes Argument als Moment der Selbstvermittlung des Geists auftritt. Insofern muss sich jede Erklärungsweise über die Welt der Entfaltung logischer Strukturen und Begriffe verpflichtet wissen, deren „Vorwärtsgehen ein *Rückgang* in den *Grund*, zu dem *Ursprünglichen* und *Wahrhaften* ist, von dem das, womit der Anfang gemacht wurde, abhängt und in der Tat hervorgebracht wird“ (W 5, 70; Herv. i. O.). Hegels Dialektik ist aus diesem Grund „nicht mit der bloßen *Sophistik* zu verwechseln, deren Wesen gerade darin besteht, einseitige und abstrakte Bestimmungen in ihrer Isolierung für sich geltend zu machen, je nachdem solches das jedesmalige Interesse des Individuums und seiner besonderen Lage mit sich bringt“ (W 8, 173; Herv. i. O.). Im Gegensatz zur Antike sieht Hegel in jedem Negationsprozess das Fortwirken eines nicht synthetischen Rests, einen nachvollziehbaren Grund des Andersseins, der nicht aufgefangen werden kann und damit die Bildung einer Synthese – die beim Skeptiker noch mit der Hoffnung verbunden war, „daß das eine oder das andere Bestimmte, wozwischen er hin und her schwankt, sich als ein Festes und Wahrhaftes ergeben werde“ (ebd., 176) – unmöglich macht: „Der Skeptizismus ist zwar in das natürliche Bewusstsein, also in die einzelnen Gestalten des erscheinenden Bewusstseins integriert, aber unsere, die philosophische Sicht der Entwicklung des Wissens, bleibt dabei nicht stehen, denn sie vermag das Positive im Negativen zu erblicken und ist damit nicht skeptisch“ (Schäfer 2011, 82). In der Überwindung des Skeptizismus wird dieser in die Philosophie nützlich integriert.

xxvi Wie stark die im Neuhumanismus aufkommende Idee einer allgemeinen Menschenbildung von Hegel verteidigt wurde, zeigt sich insbesondere in seinen ab 1808 verfassten Texten zur *philosophischen Propädeutik* und den ab 1809 vorgetragenen *Gymnasialreden*, die er als Rektor des Nürnberger Egidien-gymnasiums im jährlichen Turnus konzipierte, um gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungsprozesse zu thematisieren und zu kritisieren. Sah Hegel die höhere, wissenschaftliche Bildung allein durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen und den klassischen Schriften realisiert, so war das Gymnasium als einzige Bildungsinstitution in besonderer Weise dafür prädestiniert, auf das wissenschaftliche

Studium vorzubereiten und die allgemeine Menschenbildung zu gewährleisten (vgl. W 4, 316). Die Bewahrung der alten Sprachen als zentraler Bildungsstoff sowie eine veränderte didaktische Aufbereitung und Thematisierung der „Alten“, die Einblicke in den bedeutsamen Konstrukt- und Symbolcharakter der griechischen und römischen Antike gewähren, seien Grund genug dafür, so Hegel, dass das Egidiengymnasium als eine fortschrittliche und zeitgemäße Bildungsinstitution des höheren Schulwesens betrachtet werden müsse (vgl. ebd., 313): Es „erfüllt auf die wahrhafteste Art das Bedürfnis der Zeit dadurch, daß sie das Alte in ein neues Verhältnis zu dem Ganzen setzt und dadurch das Wesentliche desselben ebensosehr erhält, als sie es verändert und erneuert“ (ebd., 314; Herv. i. O.). In Hegels Gutachten über die Stellung des Realinstituts zu den übrigen Studienanstalten aus dem Jahr 1810 setzt er sich vehement für die Beibehaltung der strikten Trennung von Gymnasium und Realinstitut ein. Zwar verfügten beide Institute über Schnittmengen bezüglich des Fächer- und Inhaltsangebots, doch aufgrund der unterschiedlichen Vorbereitungsfunktion und der daraus resultierenden divergierenden thematischen Priorisierung und verlagerten Ausbildungsschwerpunkte wäre eine Zusammenführung beider Institute undenkbar: „Indem eine Gymnasialanstalt als eine Spezialschule der Vorbereitung zur höheren wissenschaftlichen und geistigen Bildung anzusehen ist, so erhält sie einen eigenen Ton für alle ihre Lehrgegenstände; diese Einheit des Tones, der einem Ganzen wesentlich ist und sich allein in einer geschlossenen, nach *einem* Zwecke wirkenden Anstalt bilden kann, würde durch eine Vermischung ihrer Schüler mit anderen, welche die übrige Bildung des Ganzen nicht erhalten, und vollends insofern sie deren nicht fähig sind, nur gestört und verdrängt“ (ebd., 392; Herv. i. O.). Hegel betont in diesem Kontext v. a. den Schaden, den das Gymnasium im Falle eines Zusammenschlusses mit den naturwissenschaftlich ausgerichteten Realinstituten erleiden würde, denen es inhaltlich vornehmlich um die Vermittlung „nützlicher Fertigkeiten“ (ebd., 316), „alltägliche[r], sinnliche[r] Dinge, die keinen Bildungsstoff abzugeben fähig sind“ (ebd., 315), geht. Das Realgymnasium war v. a. für diejenigen reserviert, die keine akademische Laufbahn einzuschlagen beabsichtigten, sondern in den Verwaltungs- oder höheren Militärdienst eintreten wollten. Daher rühren auch Hegels Sorgen hinsichtlich des nicht mehr zu garantierenden Anspruchs des Gymnasiums, eine exklusive Schülerschaft durch altphilologische Unterrichtsinhalte auf das Universitätsstudium umfassend vorbereiten zu können. Das Gymnasium sollte insbesondere Theologen, Juristen und Lehrämter und somit eine vorbehaltene Elite für ihren späteren Staatsdienst institutionell heranbilden. Dieser elitäre Anspruch höherer Bildung spiegelt sich auch in Hegels Rede von 1815 wider, in der er, nach Abschaffung der „Kollaboraturklasse“ (ebd., 369), eine strenge Aufnahmeprüfung für das Gymnasium einfordert. Gleichzeitig begrüßte er eine von den Eltern finanziell selbst zu tragende „Privatunterweisung“ (ebd., 370; Herv. i. O.) ihrer Söhne für das Gymnasium. Den Erhalt sowie die Vergrößerung seiner gesellschaftlichen Machtpositionen sicherte sich das deutsche Bildungsbürgertum zu Beginn des 19. Jahrhunderts insofern über den Zugang zu *Bildung*. Hegels Einsatz für eine strikte Trennung von naturwissenschaftlicher Bildung auf dem Realinstitut und der zuvörderst altphilologischen Bildung auf dem Gymnasium einerseits sowie seine Befürwortung einer Selektion des Zugangs zu höherer Bildung andererseits spiegelt in bildungshistorischer Perspektive die kulturelle Hegemonie des im Erstarken begriffenen Bildungsbürgertums sowie die sozialdistinktive Funktion und Verwendung des Bildungsbegriffs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts beispielhaft wider: „Das Deutungsmuster [von Bildung und Kultur] ermöglicht dem Bildungsbürgertum eine erfolgreiche individuelle und kollektive Selbstaufwertung“ (Bollenbeck 1996, 203). Institutionalisiertes Bildungsideal und spätere Bewährung dieser Elite im Staatsdienst besorgten deren lebenspraktische Evidenz. Die in sozialer, individueller wie nationaler Hinsicht identitätsfestigende, exklusive Berufung auf Kultur und Wissenschaft brachte eine Selbstaufwertung – vermittels Abgrenzung – mit sich (vgl. ebd., 127, 166, 194, 203 f.).

xxvii Der Substanzanspruch der Sittlichkeit, der in den breiter gefassten Kategorien von „Wirklichkeit“ und „Geschichte“ – „als systematische Ausgestaltung und zunehmende Erkenntnis der Idee des Rechts [...]“, eben als deren ‚Verwirklichung‘“ (Siep³2014, 22) –, d. h. im entfalteten Begriff des *Staats* seine Entäußerung erfährt, ist realisierte Freiheit im Bereich des Sozialen und zugleich als historisch Gewordenes „Da-Sein“ allgültiges und eigenständiges System anerkannter Normen aller Bürger (vgl. auch W 2, 508). Ist die Sittlichkeit insofern das „Gute“, das wirklich *geworden* ist und notwendigerweise in der Wirklichkeit auch *erkannt* werden muss, so verleihen ihre historische Rekonstruierbarkeit und ihr „Da-Sein“ ihr überhaupt erst Gültigkeit und erlauben deshalb keine Meinungen, sondern nur Erkenntnis ihres Wesens. Ebenso wenig dürfe nach Hegel die Mannigfaltigkeit externer Umstände in Form von Irrungen, Umwegen und Rückschlägen als Ausweis gegen einen inneren Wesenskern von „allgemeine[n] Bestimmungen“ (W 7, 401) des Staats vorgebracht werden. Diese seine vernünftige Idealgenese kulminiert gar in der Auffassung, „die *Äußerlichkeit* der Erscheinung, der Zufälligkeit der Not [...] für die *Substanz* des Staates zu nehmen“ (ebd.; Herv. i. O.), noch der damit zusammenhängende „Einfall, das an und für sich *Unendliche* und *Vernünftige* im Staat zu übersehen und den *Gedanken* aus dem Auffassen seiner inneren Natur zu *verbannen*“ (ebd.; Herv. i. O.). Hegels erste begriffliche Explikation vom Staat lässt sich bis ins Jahr 1799 zurückverfolgen, als er begann, an einer Kritik der *Verfassung Deutschlands* zu arbeiten, deren Schaffensperiode sich bis 1803 erstreckte und unter dem Eindruck einschneidender politischer Ereignisse stand, wie der Rastatter Kongress (1797–1799), der Zweite Koalitionskrieg gegen Frankreich (1799–1802) und dem Frieden von Lunéville (1801), der mit dem Reichsdeputationshauptbeschluss von 1803 die Abtretung der linksrheinischen Gebiete an Frankreich endgültig besiegelte (vgl. W 1, 462). Hegels kritische Bestandsaufnahme, „daß man Deutschland nicht mehr als ein vereinigtes Staatsganzes“ (ebd., 470), sondern fortan als „Nichtstaat“ (ebd., 471) charakterisieren müsse, ist u. a. auf das Unvermögen der einzelnen deutschen Fürstentümer zurückzuführen: Sie hatten es versäumt, die privatrechtliche von der öffentlich-rechtlichen Sphäre klar zu trennen. Vielmehr missbrauchten sie das öffentliche Staatsrecht für ihre privatrechtlichen Bestrebungen und Interessen, sodass „das deutsche Staatsrecht [...] nicht eine Wissenschaft nach Grundsätzen, sondern ein Urbarium von den verschiedensten der nach Art des Privatrechts erworbenen Staatsrechte“ (ebd., 468) ist. Dass nach Hegel der tiefgreifende Widerspruch fortbesteht, „die Verhältnisse der Stände so zu bestimmen, daß kein Staat möglich noch wirklich ist“ (ebd., 505), und andererseits „Deutschland [doch] [...] als ein Staat gelten [soll und] [...] sich schlechthin für *einen* Körper ansehen“ (ebd.; Herv. i. O.) möchte, resultiert v. a. aus der Ermangelung des konkreten und lebendigen Rechts der Gesetzgebung, die die politische Macht des Staats aber erst zum Ausdruck bringen würde. Die normative Macht des Faktischen muss schließlich mit der staatlichen Souveränität verbindlich und wirkungsvoll vermittelt sein, denn jede Abweichung davon fällt in den Bereich beliebigen *Meinens*, wie etwa die „Staatstheorien“ (ebd., 479), die „von seinwollenden Philosophen und Menschheitsrechtelern aufgestellt, teils in ungeheuren politischen Experimenten realisiert worden sind“ (ebd.). Gerade die Machtlosigkeit des Staats, die nichts anderes als ein Abbild „gesetzlose[r] Willkür“ (ebd., 466) und nicht wie von ihm gefordert „in der Allgemeinheit und Kraft von Gesetzen“ (ebd.) aufbewahrt ist, trägt dazu bei, dass sich ein im Unterschied zu anderen europäischen Ländern (vgl. ebd. 465) nationales Selbstverständnis nicht entwickeln konnte. Voraussetzung wäre gewesen, dass „sich alle in ein Allgemeines vereinigt und die Freiheit in gemeinschaftlicher freier Unterwürfigkeit unter eine oberste Staatsgewalt gefunden hätten“ (ebd., 466). Gerade dieser Umstand degradiert Deutschland zum Spielball in- und ausländischer Machtinteressen. Demzufolge zeigt sich die Sittlichkeit des Staats insbesondere an der allgemeingültig realisierten Freiheit seiner Bürger, d. h., das Legitimationskriterium guter Gesetze und eines modernen Staatsverständnisses muss der Verifizierung durch die Moralität der Bürger standhalten, die letztendlich darüber richten, ob die Erlassung von Gesetzen mit ihren Vorstellungen

von „gut“ und „böse“ konform geht (vgl. Römpf 2008, 214). Zwar obliegen dem Staat die Finanzverwaltung (vgl. W 1, 491–497) und das Recht auf Verteidigung (vgl. ebd., 485–491), alles was jedoch nicht in den staatlichen Wirkungsbereich der inneren und äußeren Sicherheit fällt (vgl. ebd., 482), müsse „der Freiheit der Bürger überlassen“ (ebd.) werden und der Regierung dürfe „nichts so heilig sein [...], als das freie Tun der Bürger in solchen Dingen gewähren zu lassen und zu schützen, ohne alle Rücksicht auf Nutzen; denn diese Freiheit ist an sich selbst heilig“ (ebd.). Wird „auf die Lebendigkeit, den zufriedenen Geist und das freie und sich achtende Selbstgefühl, das aus der Teilnahme des eigenen Willens an den allgemeinen Angelegenheiten [...] entspringt“ (ebd.), Rücksicht genommen, kommt dies der Staatsgewalt sogar insgesamt zugute, weil sie „durch den freieren und unpedantisierten Geist ihres Volks unterstützt werden kann“ (ebd., 485).

xxviii Gerade vor dem gesellschaftlichen Hintergrund migrationsbedingter, transkultureller Globalisierungsdiskurse beschränkt sich, so Habermas, der Prozess politischer Willensbildung und öffentlicher Kommunikation nicht „auf das scheinbar naturwüchsige Substrat eines vermeintlichen homogenen Volkes“ (Habermas ⁴2019, 142), vielmehr stünde zur Disposition, „ob es für das Junktum von Staatsbürger- und Volksnation ein ebenso funktionales Äquivalent gibt“ (ebd., 141). Es ginge hierbei um eine Achsenverschiebung von der Nationsbildung hin zu einer abstrakteren, bürgerrepublikanischen Gestaltung von Lebenswelt und ihren sozialen Interaktionen, insofern beispielsweise die Bürger der EU vor der Herausforderung stünden, das Modell des demokratischen National- und Rechtsstaats zu einer gemeinsamen transnationalen politischen Kultur auszuweiten, um damit zugleich neue tragfähige Formen der Anerkennung zu stiften: So müsse jeder zugleich als unverwechselbares, eigenständiges Individuum einer bestimmten kulturellen oder ethnischen Gruppe betrachtet werden. Darüber hinaus soll ihn sein unverhandelbarer Bürgerstatus dazu befähigen, in einem politischen Gemeinwesen gleiche Gestaltungsmöglichkeiten wahrzunehmen, die ihm Schutz und Anerkennung gewähren (vgl. Habermas, 1991, 11). Die Nation als offenes Konstrukt aufzufassen impliziert allerdings, dass ihr nur insofern Handlungsmacht zukommt, als es ihr gelingt, Akzeptanz und Befürwortung zu generieren – „als Gehäuse der Werte der demokratischen Zivilgesellschaft und als intermediäres Strukturgeflecht für einen Nationalstaat, der auf das verzichten kann, was ihn einst begründete: auf die soziale, kulturelle und politische Homogenisierung im Inneren, ein Nationalstaat, der seine dienende Funktion als Vermittler im Prozeß der zivilisatorischen Integration Europas wahrnimmt“ (Grebung 1997, 125). Diesbezüglich ist die Diversität der europäischen Kultur Bedingung dafür, dass eine gemeinsame politische Kultur erwachsen kann, während sich „ein europäischer Verfassungspatriotismus“ (Habermas 1991, 25) ja gerade auf der Basis vorliegender übereinstimmender universalistischer Rechtsprinzipien bilden muss (vgl. ebd.). Die Herausbildung einer kosmopolitischen (europäischen) Zivilgesellschaft ist insofern untrennbar verbunden mit einer Neujustierung und -gestaltung des politischen Betätigungsfelds, damit der politischen Willensbildung auch konkret Gestalt verliehen werden kann: „Eine zentrale Bedingung [...], dass die Unionsbürgerschaft sozial integratorisch, politisch legitimatorisch und politisch-kulturell identifikatorisch werden kann, ist die Schaffung und Nutzung öffentlicher Räume politischer Kommunikation in Europa. Der Souverän der Demokratie, der Demos – das gilt auch für die Europäische Union, wenn sie als Demokratie konstituiert und ihre demokratische Legitimität nicht nur auf die nationalen Demoi gestützt werden soll – braucht die Agora“ (Bergem 2005, 239). Habermas' Rekurs auf den europäischen Handlungsraum bzw. die Herbeiführung eines sozialen Europas erfordert eine gemeinsame Praxis der gesamteuropäischen Meinungs- und Willensbildung der Bürger, deren Wirkmacht hingegen um die Schaffung neuer pluraler (Sub-)Kulturen, dynamischer Lebensstile und flexibler Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen, also um eine kosmopolitische Identitätsarbeit, dimensioniert werden muss (vgl. Habermas 1998, 116). Die Entstehung dieser weltweiten Zivilgesellschaft unter dem normativen Gewicht weltbürgerlicher Verantwortung legitimiert sich letztlich durch die „all-

gemeine[] Zugänglichkeit eines deliberativen Prozesses, dessen Beschaffenheit die Erwartung auf rational akzeptable Ergebnisse begründet“ (ebd., 166). Dass sich dabei im Prinzip jeder in die Diskussion einschalten könnte, impliziert, „daß eine Einigung nicht [...] über einen machtgesteuerten Interessensausgleich zustandekommt“ (ebd., 164). Besonderes Augenmerk liegt auf den nationalen (Medien-)Öffentlichkeiten im Horizont einer sich zunehmend digital vernetzten Weltgesellschaft, die sich füreinander öffnen und untereinander durch ihre Themen, Beiträge und Kommentierungen fortlaufend unterrichtet werden, um ihrerseits durch ihr Wirken als transnationale Kommunikationsgemeinschaften den Allgemeinwillen abzubilden (vgl. Habermas 2008, 191). Bei Habermas' Vorgriff auf einen weltbürgerlichen Zustand unter den prozeduralen Realisationsbedingungen von Vernunft, d. h. im Prospekt diskursiv-deliberativer Lebensgestaltung (vgl. Habermas 2000, 61) unterliegen die menschengemachten negativen Begleiterscheinungen der Moderne, wie Kriege und Zerstörung der Natur, der Begründung oder Verwerfung, deren Bewertung wiederum von den Geltungsansprüchen der kommunikativen Alltagspraxis der Weltgemeinschaft – einer Art epistemischen Autoritätsinstanz – abhängig gemacht und vorgenommen wird, das bedeutet: „kooperieren und miteinander sprechen“ (Habermas 1983, 26). Insgesamt also verwirft Habermas in seinen neueren Studien die klassische nationalstaatliche und interessenszentrierte Machtpolitik der Amoralität, um einem weltbürgerlichen Zustand internationaler bzw. globaler Moralität eine neue Grundlage zu bereiten, der nur als ein gemeinsam zu bewältigender Lern- und Bildungsprozess sein volles Potenzial ausschöpfen kann (vgl. auch Habermas 2019b).

xxix Honneth kritisiert die mangelnde Differenzierung der Theorie Lukács', die einer erschöpfenden Begründung für Verdinglichungstendenzen nicht standhalte. Honneth moniert erstens, dass eine Gleichstellung von Objektivierung (im Hinblick auf den Warenaustausch) und Verdinglichung zu einer Auflösung des Sozialen, seiner „sozialkonstitutiven Funktion“ (Honneth 2005, 66) in der Gesellschaft führen würde, womit Lukács ein unsittliches Bild von der Gesellschaft als Ganze zeichne (vgl. ebd.). Indem zweitens für Lukács alle Formen von Verdinglichung (anderer Personen, von Objekten und sich selbst) ihren Ursprung im Ökonomischen haben, jedoch auch andere Faktoren zu menschenunwürdigen Handlungen führen, wie z. B. die „wachsende[] Aushöhlung der rechtlichen Substanz des Arbeitsvertrags“ (ebd., 101) oder empirische Verfahren, „das Begabungspotential von Kindern nur noch genetisch zu messen und zu manipulieren“ (ebd., 101 f.), unterlässt er eine wichtige Perspektivenerweiterung und verfällt „einer systematischen Blindheit“ (vgl. ebd., 98). Nichtsdestotrotz verbürge Lukács' Verdinglichungsbegriff einen normativen Gehalt, da sich mit diesem eine Verfehlung des Menschen zu „richtigen“ Einstellungen ableiten lasse (vgl. ebd., 16). Folglich weist Lukács mit seiner Analyse auf soziale Tatsachen und Interaktionen hin, die sich zu einer erkrankten Lebensführung entwickelt haben. Honneth sieht eine Korrelation zwischen der Verdinglichung und der „Anerkennungsvergessenheit“ (ebd., 62) als Ursache jedweder Verdinglichung. „Anerkennungsvergessenheit“ beschreibt Honneth in Anlehnung an Lukács' Begriff der Verdinglichung wie folgt: „In dem Maße, in dem wir in unseren Erkenntnisvollzügen das Gespür dafür verlieren, daß sie sich der Einnahme einer anerkennenden Haltung verdanken, entwickeln wir die Tendenz, andere Menschen bloß wie empfindungslose Objekte wahrzunehmen“ (ebd., 69). Demzufolge nimmt der Mensch eine verdinglichende Haltung ein, wenn er sein Gegenüber nicht mehr als Person wahrnimmt, die ihre Wesenszüge aufgrund individueller Erfahrungen und Wissenshintergründe entwickelt hat. Durch mangelnde Empathie wird der menschliche Charakter ignoriert und Emotionen des anderen können nicht erkannt werden. Der Mensch ist vielmehr Mittel zum Zweck als Zweck an sich selbst. Dies führt laut Honneth trotz kognitiver Voraussetzungen dazu, dass die Menschen nicht mehr miteinander interagieren können, da ihnen das hierfür notwendige „Verbundenheitsgefühl“ (ebd., 70) fehlt (vgl. ebd.). Eine Gesellschaftskritik könne über das Aufdecken der Mechanismen und

Praktiken, die systematisch Anerkennungsvergessenheit ermöglichen und verstetigen, den öffentlichen Diskurs argumentativ anreichern und „stimulieren“ (ebd., 107).

xxx Um etwa, wie Honneth ausführt, die Gefühlszustände, die ein Gegenüber zum Ausdruck bringt, zu verstehen, muss ein Subjekt zunächst eine Haltung existenziellen Eingebundenseins in dessen Empfindungswelt einnehmen (vgl. Honneth 2005, 57). Denn Subjekte sind sich indirekt bewusst, dass das jeweilige Gegenüber ein Subjekt mit geistigen Eigenschaften ist, das zu einer situativen Reaktion oder Stellungnahme herausfordert (vgl. ebd., 58). Verdinglichung ist deshalb ein Prozess des Verlusts dieser Einbezogenheit, der Substitution „einer ursprünglichen, richtigen durch eine sekundäre, falsche Einstellung, und das Ergebnis dieses Prozesses“ (ebd., 63; Herv. i. O.). „Es ist dieses Moment des Vergessens, der Amnesie, das [...] zum Schlüssel einer Neubestimmung des Begriffs der ‚Verdinglichung‘“ (ebd., 69) wird, weil mit Verdinglichung nicht so sehr ein epistemischer Kategorienfehler ins Blickfeld rückt, sondern eine die Perspektive *verzerrende* Haltung. Mit Verdinglichung wird eine Unterscheidungslinie zwischen anerkennungssensiblen Formen der Erkenntnis und jenen Formen kognitiver Bemächtigung mit verloren gegangenem Feinsinn für ihre Herkunft einer vorgängigen Anerkennung gezogen (vgl. ebd., 67). Für Lern- und Bildungsprozesse müssen deshalb „anerkennungssensitive[] Formen des Erkennens“ (ebd.) wachgerufen werden. Insbesondere für eine transkulturelle politische Theoriebildung, die anschlussfähig sein möchte für eine moderne Bildungspraxis, gilt folgende Voraussetzung: „[E]ine Vertiefung, Erweiterung und Radikalisierung demokratischer Praktiken in unserem gesellschaftlichen Leben; und die unerbittliche Bekämpfung jeder Form ‚rassischer‘ oder ethnischer ausgrenzender Abschießung [...]. Denn ‚rassen‘spezifische Benachteiligung und Ausgrenzung blockiert für jeden (einschließlich *jeglicher* Art von Minderheiten) den Zugang zu dem Prozess, eine einschließendere Form von [z. B.] ‚Britentum‘ zu definieren, mit der dann, und *nur dann*, jeder/jede eingeladen werden kann, sich legitimerweise zu identifizieren. Dies konstituiert die *demokratische oder kosmopolitische Grenze sowohl der liberalen wie der kommunitaristischen Alternativen*“ (Hall 2004d, 222; Herv. i. O.). Nur ein Anti-Essenzialismus, die Anerkennung des dynamischen, kontingenten Konstruktcharakters von Kultur könnte im Sinne der kulturellen Logik der Translation gegen anerkennungsvergessene und verdinglichende Haltungen ins Feld ziehen, einer Logik, für die Hall mit Verweis auf Bhabha den Terminus der *Hybridität* fruchtbar macht: „Sie ist ein Prozess kultureller Übersetzung, der qualvoll ist, weil er nie abgeschlossen ist, sondern immer unentscheidbar bleibt. Es handelt sich nicht einfach um Aneignung oder Anpassung; es ist ein Prozess, durch den Kulturen genötigt werden, ihr eigenes Referenzsystem, ihre eigenen Normen und Werte zu revidieren, indem sie sich von ihren gewohnheitsmäßigen oder ‚angeborenen‘ Transformationsregeln trennen. Ambivalenz und Antagonismus begleiten jeden Akt kultureller Übersetzung, weil jedes ‚Aushandeln‘ der ‚Differenzen des Anderen‘ die radikale Unzulänglichkeit unseres eigenen Bedeutungs- und Zeichensystems enthüllt“ (ebd., 208f.).

xxxi Im Rahmen eines konstruktivistisch-dialogischen Ansatzes hinsichtlich der transkulturellen Vermittlungsprozesse von Menschenrechten argumentiert auch Evanoff, dass das Universale durch die Einbringung spezifischer Problemlagen und Perspektiven beständig vom Widerspruch durchsetzt ist (vgl. Evanoff 2004, 454). Entsprechend hat Merry in ihrer ethnographischen Studie anhand des Menschenrechtsdiskurses über Frauenrechte aufzeigen können, „that human rights ideas and practices developed in one locality are being adopted or imposed transnationally in a variety of ways“ (Merry 2006, 38). So könne nunmehr die kontextadäquate Ergänzung oder Vervollständigung von Menschenrechten, d. h. ihre Adaption an einheimische Gegebenheiten in Form einer „Vernakularisierung“ zu nachhaltigen, erfolgsversprechenden Effekten führen (vgl. ebd., 39f.). Lokale Aktivistinnen und Gesandte von NGOs bewegen sich dafür in einem komplexen Spannungsfeld transkultureller Aushandlungen, die sich für die Vereinbarkeit der Interessen globaler Institutionen und den Anliegen lokaler Gemeinschaften – von Merry illustriert am Beispiel der Gewalt

gegen Frauen in Hong Kong – wechselseitiger Übersetzungsprozesse bedienen müssen. Deren Gelenkstelle besteht darin, die konfliktiven, gegeneinander stehenden Ansprüche und Differenzen zu verflüssigen, um so einen „Dritten Raum“ (Bhabha), einen *third space*, ein *in-between* der hybriden Überschneidung von Unterschieden ins Leben rufen zu können, der ebenso Unbewusstem oder Verdrängtem Raum gibt und die Alteritätsmomente durch Translation, durch „replication“ (ebd., 44) neu auslotet und -handelt: Zur Stärkung globaler Bewegungen verfassen Menschenrechtsaktivisten die universelle Menschenrechtsidee in vertraute symbolische Begriffe und thematisieren lokale Demütigungen, sodass transnationale Ideen in lokal verortete Begrifflichkeiten transformiert und lokale Missstände in die Sprache des internationalen Menschenrechtsdiskurses übersetzt werden (vgl. ebd., 42). Von den hier angeführten Theorien eines kritischen Kosmopolitismus wird folglich eine die der Differenz und Universalität sich vergewissernden, zugeneigten Sprache eingefordert, die weniger die Durchsetzung eines imperialen Universalen meint. Denn mit einer von allen Seiten akzeptierten und homogenen Ordnung käme eine „antipolitische[] Vision“ (Mouffe 2017, 8) zum Ausdruck, „die sich weigert, die für das ‚Politische‘ konstitutive antagonistische Dimension anzuerkennen“ (ebd.). Es ginge um die „Schaffung einer lebendigen ‚agonistischen‘ Sphäre des öffentlichen Wettstreits [...], in der verschiedene hegemoniale Projekte miteinander konfrontiert werden könnten“ (ebd., 10). Ein Kosmopolitismus, der mit Begriffen von Konsens und Versöhnung operiert, schlosse Alternativentwürfe und Widersprüche von vornherein aus, ja perpetuiert diese und verfehle damit seinen selbst gesetzten Anspruch einer befriedeten Menschheit weil vorherrschende Machtkonstellationen sich nicht mehr kritisch hinterfragen ließen (vgl. ebd., 13). Ingram nimmt diese Frage bezüglich eines vereinheitlichenden (westlichen) Universalismus besorgt auf, indem er Kosmopolitismus v. a. als „a critical-democratic *politics* of universalization“ (Ingram 2013, 5; Herv. S. S.) begreift, m. a. W.: Einem kritischen Verständnis von Kosmopolitismus müsse seine Affinität zur Praxis, seine politische Performativität zurückgegeben werden (vgl. ebd., 20), insofern die Generierung von Menschenrechten nicht einem „effect from the top down“ (ebd., 151) unterliegen. Den universalen Westen und Zielen begleitenden, jedoch *widerstrebenden* Einklagungen und Verwerfungen müsse Gehör geschenkt werden. Folglich sind es die „oppositional projects that challenge the system from the bottom up“ (ebd.). Damit wird von Ingram zwar das Entgegentreten gegen einen aggressiven, westlich orientierten Universalismus in Anschlag gebracht (vgl. ebd., 149), nicht jedoch wird damit von ihm die Kategorie der Universalität (von Menschenrechten) insgesamt verworfen. Es ist vielmehr das anhaltende Einschleusen von Verschränkungen und Abhängigkeiten, von „particular challenges, constraints, and possibilities“ (ebd., 4) in den universellen Kern der Menschenrechte. Es sind die widerstreitenden Gegenstimmen i. S. kontrahegemonialer Verfahren und Anfechtungen, die ein einmal proklamiertes Universales (aus einer partikularen Perspektive) durch Negierung wiederum partikularisieren, die Menschenrechte als ständig sich neu erschaffende (re)aktualisierte Konstruktionen begreifen, über deren temporalisierenden Konstruktionsprozess – „the form of political action by which the universal is conflictually asserted and reinvented in and against its particular betrayals“ (ebd., 20) – sich die Rechte grenzüberschreitend, d. h. universal mit den Rechten in den partikularen Grenzen lokaler Gemeinschaften zusammendenken und beschreiben lassen: Demokratie ist dann als handlungsleitendes Prinzip zu verstehen, d. h. als Ausgangspunkt politischer Ansprüche und Zielsetzungen, die die Verwirklichung politischer Gleichheit im Blick haben (vgl. ebd., 18). Für einen derart Differenz und Universalität zusammenführendes Verständnis von Kosmopolitismus muss für Tully der Begriff von „modern citizenship“ (Tully 2014, 9) eine Erweiterung erfahren, i. S. einer „diversity or multiplicity of different *practices* of citizenship in the West and non-West. [...] It is not described in terms of universal institutions and historical processes, but in terms of grass roots democratic or civic *activities* of the ‚governed‘ (the people) in the specific relationships of governance in specific locales and the glocal activities of networking with other local prac-

tices“ (ebd., 8f.). Vielfältige Bürgerschaft umgreift basisdemokratische, kontextinklusive, globale Elemente und ihr Aktivismus kann unterschiedlichste Gestaltungen gegenseitiger Zusammenschlüsse und Solidarisierungsbewegungen annehmen, sprich „effective negotiations and confrontations of civicization and de-imperialization“ (ebd., 73), um mit diesen unerwarteten und nonkonformen politischen Praktiken gegen das institutionalisierte in einer repräsentativen Demokratie aufgehobene Bürgerschaftsmodell zu opponieren (vgl. ebd., 7f.) und es als lediglich eines unter vielen auszuweisen (vgl. ebd., 10). So setzen beispielsweise bürgerschaftliche Bewegungen in den Ländern des globalen Südens dort bislang dominante koloniale, nationalistische und rassistische Diskurse unter Druck und halten ihnen moderne Vorstellungen multikultureller Gesellschaften entgegen, die nicht nur vor Ort, sondern über deren Rückkopplung in die Herkunftsorte auch in der Diaspora wirken. Die so betrachtet weltumspannende Aktivität von NGOs, sozialen Bewegungen oder informellen Bürgerschaftsvereinigungen bildet die Grundlage von *glocal citizenship* (vgl. ebd., 77).

xxxii Es ist wichtig zu betonen, dass Hegel kein konfessionelles, sondern ein laizistisches Staatsverständnis avisiert. Wie an mehreren Stellen betont, gründet die Genese des Staats auf rationalen Einsichten, Glaubenswahrheiten bilden nicht die Basis für den Aufbau des Staats, denn: „Gegen ihren *Glauben* und ihre *Autorität* [der Religion] über das Sittliche, Recht, Gesetze, Institutionen, gegen ihre *subjektive Überzeugung* ist der Staat vielmehr das *Wissende*“ (W 7, 425; Herv. i. O.). Die besondere Herausforderung besteht darin, dass die staatliche Autorität vom *citoyen* anerkannt werden muss, ohne jedoch dabei im vollen Besitz dieses „Wissens“ zu sein. Gerade dies ermögliche jedoch die Religion, die als Vorstufe zum philosophischen Wissen den Weg zur eingeforderten Sittlichkeit freimacht (vgl. Taylor 1983, 637f.). Dabei wird die Rationalität des Staats in einem gefühlsmäßigen, instinktiven Akt zugewilligt, geglaubt. Was vordergründig als ein Manko erscheint, trägt nun der Einsicht Rechnung, dass über die kognitiven, rationalen Dispositionen des Menschen hinaus ebenso sein Gefühl, sein Herz und seine Einbildungskraft mit dem absoluten Weltgeist versöhnt bzw. vereint werden müssen. Dies vermag die Religion aufgrund ihrer spezifischen Beschaffenheit in besonderem Maße: „A. I. Ihre Lehren müssen auf der allgemeinen Vernunft gegründet sein. II. Phantasie, Herz und Sinnlichkeit müssen dabei nicht leer ausgehen. III. Sie muß so beschaffen sein, daß sich alle Bedürfnisse des Lebens, die *öffentlichen Staats-handlungen* daran anschließen“ (W 1, 33; Herv. S. S.). Zwar mag das religiöse Gefühl im Kult angesprochen und ausgebildet werden, d. h. im Gottesdienst, für Hegel ergibt sich daraus aber folgende Präzisierung: „Ist Herz, Wille ernstlich durch und durch zum Allgemeinen, Wahren gebildet, so ist das vorhanden, was als Sittlichkeit erscheint. Insofern ist die Sittlichkeit der wahrhafteste Kultus“ (Hegel zit. nach Taylor 1983, 635). Religion vollzieht sich für Hegel weniger in starren Formen konfessioneller Riten, sondern wird v. a. erkennbar durch eine veränderte Lebenspraxis, die sich in konkret gelebter Sittlichkeit zeigt. Warum jedoch den Weg der Religion beschreiten, wenn durch menschliches Denken die Bildung in sittliches Handeln überführt werden könne, welche ebenso das Herz und das Gefühl in ihren Reflexionsprozess eingebunden hätte? Hegel äußert sich zur damit angesprochenen Beziehung von Religion und Philosophie wie folgt: „Die Philosophie ist [...] der Religion nicht entgegengesetzt, sie begreift diese. Aber für die absolute Idee, für den absoluten Geist muss es die Form der Religion geben; denn die Religion ist die Form des Bewusstseins des Wahrhaften, wie es für alle Menschen ist. [...] [G]eht der Mensch zur konkreten Bildung der Gedanken über, [dann] spekuliert [er] über das Wahrhafte, wird sich dessen in seiner wahrhaften Form bewußt. Aber dies in der Bildung hinzutretende Spekulative ist nicht die äußerlich allgemeine, für alle Menschen gemeinschaftliche Form des Denkens. Also muss das Bewusstsein des an sich Wahrhaften die Form der Religion haben“ (Hegel ³1959, 192). Aus phänomenologischer Betrachtung müsste nach Hegel das „Bewusstsein des Wahrhaften“ für alle Menschen zwangsläufig auf die kulturelle Form der Religion hinauslaufen, die im Prozess der Bildung reflexiv durchdrungen werden muss,

d. h. bis sich der Mensch im dialektischen Durchlauf des „an sich Wahrhaften“ bewusst geworden ist. Weil das Absolute durch den vernünftigen Erkenntnisakt des (endlichen) Menschen nie ganz einholbar ist, es demnach keine „gemeinschaftliche Form des Denkens“ gibt, vollzieht sich dies in spekulativer Manier. Es verharrt in einem, mit Kant gesprochen, Postulat der Vernunft, wobei sich das Transzendente Kants mit dem Phänomenologischen Hegels in diesem Punkt treffen, auch wenn Hegel den Terminus „Postulat“ nicht verwenden würde, liegt doch die Begrenzung des Denkens in seiner äußeren Form, nicht im Denken selber. Hegel verbindet mit dem religiösen Kult die sich selbst wissende Geistigkeit, deren erste Gestalt der Glaube ist (vgl. W 18, 86, 90) und im Bewusstsein dieses Wissens trägt Religion zu sittlichem, staatskonformem Handeln bei. Anders: Der Prozess der Bildung kann weder den religiösen Kult noch das Nachdenken über Religion vernachlässigen, der Bildungsprozess unterliegt aufgrund der menschlichen Konstitution in seinem Verhältnis zum absoluten Geist dieser religiösen (Vor-)Stufe, wobei diese Stufe negiert werden muss, um jedoch bewahrend im an und für sich aufgehoben zu sein. Letztlich ist dann die spekulative Religion durch die Philosophie begriffen, in ihrem Funktionsganzen erkannt. M.a.W.: Die Religion hat ihren gebührenden Rang im Bewusstsein erlangt, was bedeutet, dass „die Philosophie dem Inhalt der Religion durch den spekulativen Begriff, d. i. vor dem Gedanken selbst, Gerechtigkeit widerfahren lasse; dafür muß der Begriff sich konkret erfaßt haben, zur konkreten Geistigkeit durchdrungen sein. Dies muß der Standpunkt der Philosophie der jetzigen Zeit sein; sie ist innerhalb des Christentums entstanden und kann keinen anderen Inhalt als der Weltgeist selber haben“ (ebd., 100).

xxxiii Bildeten etwa die Griechen und Römer – jene „grossen Nationen des Alterthums“ (HW 3, 150) – bloß „die schöne Abgeschlossenheit der eignen Nationalität“ (ebd.) und mit ihr eine „Geringschätzung des Fremden“ (ebd.) aus, waren sie noch allzu sehr „in ihren heimischen Sprachen befangen, hatten [...] keinen Begriff davon, dass das Studium einer fremden [Sprache] [...] Werth haben könnte“ (ebd., 152). Dass die Sprachenvielfalt für die Alten nur eine „naturhistorische Erscheinung, als unvermeidliche Folge der [...] Absonderung der Völkerstämme“ (HW 3, 6) war, erklärt zugleich ihr mangelndes *philosophisches* Interesse an „der Erlernung fremder Sprachen [...] um der Sprache willen“ (HW 3, 146), ein Narrativ, das erst – und hier reiht sich Humboldt in den aus Frankreich kommenden geistesgeschichtlichen Überbietungsanspruch der Moderne bezüglich der antiken Vorbildfunktion ein (*Querelle des Modernes et Anciens*) – „der neueren Zeit aufbehalten bleiben musste“ (ebd., 151; Herv. S. S.). Mit Humboldt nämlich erfährt das Nachdenken über Sprache „erst in der Verhältnisbestimmung von ‚einheimisch‘ und ‚fremd‘ sein Ziel“ (Ivo 1994, 171). Dieses Gegensatzpaar bleibt sich nicht fremd, steht sich nicht inkommensurabel gegenüber, vielmehr trägt die sprachphilosophische Debatte erst im bewussten Durchgang durch das Fremde, im „liberalen Umgange“ (HW 2, 83) mit Differenz einer humanen Kultur angemessen Rechnung. Das Festhalten an der eigenen „Nationalität“ ist deshalb nur unter der Prämisse statthaft, dass „es zugleich den Grundsatz in sich fasst, die scheidende Gränze immer feiner, und daher immer weniger trennend zu machen, sie nie zu beengender Schranke werden zu lassen“ (HW 3, 277). Zwar kommt kein sprachlicher Standpunkt ohne einen eingeschränkten und relativen Blick auf Sprache im Allgemeinen und Sprachen aus, aber aufgrund dieses Analogieverhältnisses, der gleichen „ganz innerliche[n] Natur der Sprache“ (ebd., 222) bei allen Menschen, ist es überhaupt möglich, anzunehmen und darüber hinaus einzufordern, „dass Kinder jedes Volkes, vom Mutterschoos in jedes fremde versetzt, ihr Sprachvermögen in dessen Sprache entwickeln“ (ebd.). Der Fremdsprachenerwerb „sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn, da jede das ganze Gewebe der Begriffe und Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält“ (ebd., 225), auch wenn man in die Zielsprache „immer mehr oder weniger seine eigne Weltja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt“ (ebd.), sodass die Erlernung „nie rein und vollständig empfunden“ (ebd.) wird. Hier lassen sich Parallelen zu Hegels Bildungsverständnis am Beispiel der alten Sprachen aufzeigen. Hegel sah im Bildungsgegenstand der Antike

einen Reichtum an Vielseitigkeit und Lehrreichem (vgl. HW 4, 319). In der Beschäftigung mit dem Griechischen und Lateinischen wurde gar der Grundstock für ein Studium der höheren Wissenschaften sowie die Basis ästhetischer und kultureller Bildung überhaupt gelegt. Für eine Selbstfindung durch Selbstverlust (vgl. Hrachovec 2007, 5) besitzen die Schriften und Sprachen „der Alten“ (HW 4, 321) deshalb einen bildenden Wert, weil sie zum einen so weit von der Lebenswelt der Zöglinge entfernt liegen, da diese zwar den Reiz des Fremdartigen verspüren, sich jedoch nicht gänzlich in ihm verlieren können (vgl. ebd., 315). Zum anderen beinhalten sie durch die Verbindung zum Allgemeinen „zugleich alle Anfangspunkte und Fäden der Rückkehr zu sich selbst, der Befreundung mit ihr und des Wiederfindens seiner selbst, aber seiner nach dem wahrhaften allgemeinen Wesen des Geistes“ (ebd., 321 f.). In der Beschäftigung mit etwas Unmittelbarem, das historisch fernab ihres Lebens verortet ist, verneinen die Edukanden, hegelianisch formuliert, ihre konkrete Einzelheit und nähern sich so dem Allgemeinen an. Wesentlicher Bestandteil der alten Sprachen ist die Grammatik, die ihnen erst ihren unverwechselbaren Charakter verleiht. Für Hegel ist die „mechanische Seite“ (ebd., 322) des Sprachenlernens, das Einarbeiten in eine fremde Grammatik, der „Anfang der logischen Bildung“ (ebd.), da die Grammatik „die eigentümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes“ (ebd.) widerspiegelt und das Denken in Kategorien und Abstraktionen befördere. Bei der Sprache kommt es also auf die verständige und nicht die materielle Seite an, deren Erlernen v. a. eine wichtige Rolle in der intellektuellen Entwicklung des Zöglings spielt. Das grammatische Studium ist nicht primär Mittel (zur Kommunikation), sondern elementare Philosophie und somit Zweck des Bildungsprozesses. Die Differenzerfahrung kann erst zum integralen Bestandteil des eigenen Denkens werden, so die Verbindungslinie von Hegel zu Humboldt, wenn sich bei der zu erlernenden Sprache eine andere (sprachliche) Weltauslegung Geltung verschafft. Dies geschieht etwa bei innerlich sich abspielenden Translationsverfahren, die beim Zögling unweigerlich ein Bewusstmachen befördern, und zwar in dem Sinne, dass sich eine Idee in der Muttersprache u. U. leichter formulieren lässt, wohingegen für denselben Gedanken in der Zielsprache – aufgrund der syntaktischen oder grammatischen Strukturen – definitorische oder explikatorische Umschreibungen vonnöten sind (vgl. HW 3, 35). Fremdsprachenerwerb ist deshalb kein einfaches Trans- oder Umcodieren, sondern erfordert eine wissensgeleitete Handlungskompetenz, die nonverbale, parasprachliche und extraverbale Faktoren nicht ausklammern kann. Deswegen läuft der Umgang mit Sprache nicht reflexhaft ab (bloßes Memorieren von Regeln und Lexik), sondern erfordert, wie Hegel mahnt, „anhaltende und unausgesetzte Vernunfttätigkeit“ (HW 4, 323), die zugleich eine bereichernde Wirklichkeitserfahrung beim Zögling evoziert. Indem die Vernunft der Sprache dem Medium des Allgemeinen besondere Aufmerksamkeit schenkt, ergibt sich ein reziprokes Verhältnis: „Somit [in Form eines sinngeliteten Nachvollziehens und der Anwendung von Grammatikregeln] [...] findet ein beständiges Subsumieren des Besonderen unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen statt, als worin ja die Form der Vernunfttätigkeit besteht“ (ebd.). Das Allgemeine (die Sprache) wird im wahrsten Sinne *expressis verbis* gelernt, da es dem Zögling als Besonderes (der fremden Altphilologie) entgegentritt. Das Selbstbewusstsein kommt über ein anderes zum Allgemeinen, indem es das andere für sich erkennt und bearbeitet. Der dialektische Bewegungsgang kehrt zum Anfang auf höherer Stufe zurück, sobald die Identität zwischen sich und dem Allgemeinen vom Bewusstsein erkannt wird, sprich sich von seiner Einfachheit gelöst hat. Durch diese doppelte Entfremdung gelangt das Bewusstsein wieder zu sich selbst, und zwar auf einer ontologisch höheren Stufe des Ganzen (vgl. HW 3, 39).

xxxiv Auf die Frage, wie „die Ablehnung der Fremdtümelei sowie des Kolonialismus mit dem Begriff der Partialität jedes Volkes, jeder Sprache und Kultur, die durch den gegenseitigen Austausch eine jeweilige außerordentliche Bereicherung erlauben“ (Marino 2007, 349 f.), zu verbinden sei, unterbreitet Herder, so Marino, eine praktische Alternative des „Kampfes gegen alle Despotismen“ (ebd., 349): Seine „Lösung ist ein synergetisches Gleichgewicht

zwischen Selbstkenntnis und Weltoffenheit: So wie die Muttersprache der Leitfaden bei dem Erlernen der ausländischen Sprachen ist, so sind die Aufwertung und Pflege des nationalen Vermögens der Maßstab beim Empfangen des Fremden. Man nimmt [...] mit gleichgestellter Würdigkeit alle fremden Beiträge, die bei einer Untersuchung der nationalen Sprache als erstrebenswert eingeschätzt werden“ (ebd., 350). Weniger ein „logisch-abstrakte[r] Formalismus, der [...] die Umgangssprache verbiegen möchte“ (ebd., 351), sondern „die Philosophie des gesunden gemeinen Verstandes, für die die Umgangssprache als Prüfstein gilt“ (ebd.), steht für Herder im Zentrum des Interesses. Unverkennbar lassen sich Gemeinsamkeiten zu den in Frankreich wirkenden, vom cartesianischen Rationalismus beeinflussten *Port-Royalisten* aufspüren, die mit ihren Grammatiken eine auf Vernunft und formaler Logik basierende theoretische Erörterung der Sprache im Allgemeinen und der Parallelen von Sprachen untereinander zu liefern bestrebt waren und sich damit prinzipiell offen gegenüber anderen Varietäten, wie der Volkssprache, zeigten sowie gegen sprachpuristische, normsetzende Bestrebungen der höfischen Elite (*La Cour et la Ville*) und ihrem v. a. von Vaugelas propagierten *bon usage* opponierten.

xxxv Ebenso sieht die Kritische Theorie im neuhumanistischen Primat „des allseitig entwickelten und ausgebildeten Menschen“ (GS 10.2, 642 f.) insofern ein antiindividualistisches Moment angelegt, als Weltbezogenheit nicht in einem abgeschotteten Fürsichsein besteht, sondern in einer Öffnung gegenüber dem anderen. Deswegen wird „Humanität, die ohne Individuation nicht ist, [...] durch deren schnöselige Abfertigung virtuell widerrufen“ (GS 10.2, 765). Weil die „Stärke als Fähigkeit, andere sich gefügig zu machen, [...] gar nicht eins mit der Qualität eines Menschen“ (GS 10.2, 641) ist, kann sich ein allseitig ausgebildetes Individuum deshalb in seiner je endlichen Leiblichkeit erst durch die Freiheit der anderen selbst als ein freies begreifen. In diesem Sinne liest sich auch Adornos Rekurs auf Humboldt, dessen „Persönlichkeitsbegriff keineswegs einfach der Kultus des Individuums [war], das wie eine Pflanze begossen werden soll, um zu blühen. So wie er noch die Kantische Idee ‚der Menschheit in unserer Person‘ festhält, hat er zumindest nicht verleugnet, was bei [...] Goethe und Hegel im Zentrum der Lehre vom Individuum steht. Ihnen allen kommt das Subjekt zu sich selbst nicht durch die narzißtisch auf es zurückbezogene Pflege seines Fürsichseins, sondern durch Entäußerung, durch Hingabe an das, was es nicht selbst ist“ (ebd., 643). Diese Form der Subjektgenese als ideales Prinzip „der Persönlichkeit, in seiner herkömmlichen, hochliberalen Gestalt“ (ebd., 641), in der „das Moment an Autonomie, Freiheit, Widerstand [...] mitschwang“ (ebd., 644), verkommt zunehmend unter den Imperativen einer kapitalistisch durchgeformten Lebenswelt zu einer „puren Selbstheit“ (ebd.) und kann folglich nicht mehr in Form „extreme[r] Individuation“ (GS 10.2, 626) als „Platzhalter von Menschheit“ (ebd.) fungieren. Humboldts eigens getroffene Unterscheidung zwischen einem „Geschäftsgebrauch“ (HW 3, 23) von Sprache, deren „conventionelle“ (ebd.) Verwendungsweise nur auf eine zweckorientierte Genauigkeit und Deutlichkeit der Begriffe reduziert wird (*ergon*), und eine sich davon in ihrer schöpferisch-expressiven Empfindungs- und Ausdrucksweise von jeglichen Verwertungszwängen abgrenzende Sprache (*energeia*), mögen Adornos und Marcuses würdigende Stellungnahme zu Humboldt begründen: Beide schlossen sich nämlich dieser Zweiteilung von Sprache an und konnten dadurch die soziogenetische Verhältnisbestimmung von Sprache und Verdinglichungskritik im Schatten ubiquitärer wirtschaftlicher „Anpassungsmechanismen“ (GS 10.2, 642) inhaltlich weiter schärfen. Bildet demgemäß eine mit Humboldt weiterverfolgte nicht beschädigte bzw. restringierte Form von Individualität das normative Zentrum von Adornos und Marcuses sprachtheoretisch unterlegter Gesellschaftskritik, dann erwächst gerade aus der Unterdrückung des expressiven, individuellen und intersubjektiven Gehalts von Sprache Leid. Mehr noch: Es wird durch den in den wirtschaftlichen Strukturen „der bürgerlichen Erfolgsreligion“ (ebd., 641) aufgehobenen individualitätsmissachtenden Zug perpetuiert. Weil sich in diesem Strukturzusammenhang fortan ein jeder „mehr durch den Preis als durch die Würde [...] bestimm[t]“ (ebd., 640), kann jenem „Bedürfnis, Leiden

beredt werden zu lassen“ (Adorno 1975, 29), nicht Ausdruck gegeben werden, welches „Bedingung aller Wahrheit“ (ebd.) wäre: „Denn Leiden ist Objektivität, die auf dem Subjekt lastet; was es als sein Subjektivstes erfährt, sein Ausdruck, ist objektiv vermittelt“ (ebd.). Marcuse wiederum erkennt in diesem von Adorno diagnostizierten kulturindustriellen „Ganzen“ (GS 10.2, 644) ein „eindimensionale[s] Denken[]“ (M 7, 114). Mit ihm konvergiere eine „funktionalisierte, abgekürzte und vereinheitlichte Sprache“ (ebd.), die aus ihrer „Immunität gegen Widerspruch“ (ebd., 116) technische Vorteile ableitet. Eine Sprache, deren Weltbezug auf die vorherrschenden Konsuminteressen abgestimmt und damit auf perfekte Verwertung getrimmt ist, verabsolutiert sich zu einer „Verkürzung des Begriffs in fixierten Bildern“ (ebd., 115) und „hypnotischen Formeln“ (ebd.). In dieser sich in genormten Sprechweisen kundgebenden „geschlossene[n] Sprache“ (ebd., 120) fungiert sie als Bezeichnungsmittel im festgeronnenen „gesellschaftlichen Universum operationeller Rationalität“ (ebd., 116), die durch ihr Verwehren gegenüber kritischen Einwänden beginnt, sich ihres politischen Fundaments i.S. eines freien und öffentlich geführten Diskurses der Bürger zu entledigen. Denn wenn mögliches Verstehen auf den Gebrauchswert von „Entscheidung, Diktum und Kommando“ (ebd., 120) verkürzt wird, formalisiert sich zugleich das eigene Sprachverhalten zu „magisch-autoritäre[m]“ (ebd.) Gehorsam. Eine Welt, die in ihrer linearen Ausgerichtetheit von den Individuen nur noch als Objekt vorgeschalteter Konsumgewohnheiten wahrgenommen wird, verweist zugleich auf „den eindimensionalen Geist in der Sprache“ (ebd., 116), die von ihren „transzendenten, negativen und oppositionellen Elemente[n] der Vernunft“ (ebd.,) keinen Gebrauch mehr macht. Mit der Verweigerung reflexiv-sprachlicher Bewältigung von Welt bricht sich eine Gesellschaft der nackten Bedürfnisse Bahn, die tendenziell in den Zirkelschluss technisch vorprogrammierter Kalküle eingelassen ist und in deren verselbstständigtem System nur strategisch-standardisierte Phrasen sich Geltung verschaffen. Mit dieser fingierten Kohärenz „eines angeblich ideologiefreien Realitätsbewußtseins“ (GS 10.2, 643) wird das sprachliche Verhalten auf Identität eingeschworen (vgl. M 7, 114). So löst es sich aber von jedem Motivationshorizont tätiger und dialektischer Begriffsbildung. Gerade deshalb müssten Marcuse zufolge die sprachphilosophischen Verdienste Humboldts in Erinnerung gerufen werden, definiert er doch das Subjekt als „etwas, das ‚Beziehungen eingehen kann‘, aber nicht mit diesen Beziehungen identisch ist. Mehr noch, es bleibt in diesen Beziehungen und ‚gegen‘ sie, was es ist; es ist ihr ‚allgemeiner‘ und ‚wesentlicher‘ Kern. [...] Sofern es weder in seinen Prädikaten verschwindet noch als eine Wesenheit vor seinen Prädikaten und außerhalb ihrer besteht, konstituiert sich das Subjekt in seinen Prädikaten – das Resultat eines Vermittlungsprozesses, der sich im Satz ausdrückt“ (ebd., 115). Auf diesen „Einbruch des Negativen in die positiven Bestimmungen der Logik“ (ebd., 116) hat, so Marcuse, Humboldt indirekt verwiesen, weshalb er die Hauptfunktion der Sprache in der selbstbestimmten und freien *Rede* verortete, die sich an der verständigen Auseinandersetzung mit einem Gegenüber abarbeitet. Unter dem gesellschaftlichen „Produktionsapparat“ (ebd., 120) kann sich jedoch auch Sprache „zu keiner ‚Rede‘ mehr her[geben]“ (ebd.). Mit ihrem Anspruch wechselseitiger Sinnreflexion, auf deren Grundlage (politische) Freiheit und die „Potentialität als geschichtliche Möglichkeit“ (ebd., 116) gedeihen, ist sie mittlerweile dem Einzelnen – auf technische Zurüstung programmiert – selbst fremd geworden: „Ein Universum der Sprache, worin die Kategorien der Freiheit mit ihrem Gegenteil austauschbar, ja identisch geworden sind, [...] verdrängt und vergißt die geschichtliche Realität, den Schrecken des Faschismus, die Idee des Sozialismus, die Vorbedingungen der Demokratie, den Inhalt der Freiheit“ (ebd., 117).

V Die verlorene Kosmopolis: Dialektik der Aufklärung und Halbbildung oder die Notwendigkeit dialektischen Denkens für ein kosmopolitisches Bildungsverständnis

xxxvi In seiner Schrift *Gedanken und Thatsachen* verbindet Ludwig Feuerbachs jüngerer Bruder, der Vormärzpädagoge Friedrich Feuerbach, seine Mahnung des „Erkenne dich selbst!“ (FF, GuT, 22) mit dem Appell zur eigenen „Sorge [...] [um] dauerndes Glück“ (ebd., 21) und reiht sich mit dieser Exponierung des Menschen zum Gegenstand aller Betrachtung in den sensualistisch-materialistisch geführten Wissenschaftsdiskurs der junghegelianischen Bewegung zu Zeiten des Vormärz ein. Dabei trennt er für die Beweisführung zu diesem Aufruf den Prozess der Selbsterkenntnis in die Ergründung des „inneren Beruf[s]“ (ebd.) zur Bestimmung der „Wahl [...] [des] äußeren“ (ebd., 22). Ebenso wie Ludwig interpretiert Friedrich das Innere wie das Äußere als ein Bestimmungsverhältnis zwischen Geist und Körper, d. h., ihre aufeinander abgestimmte Verträglichkeit führe erst zum Lebensglück, zur Selbsterkenntnis und damit zur Symbiose. Denn der Körper kann nicht „arbeiten“, wenn der Geist ihm Schranken setzt oder der Wille, das Interesse und die Leidenschaft fehlen. Auch wenn im Abschnitt „Erkenne dich selbst!“ nicht näher erläutert wird, wie genau der Prozess des inneren Berufs, des Geists bzw. der Selbsterkenntnis vonstattgeht, spricht Friedrich dennoch von „in mich gehen, meine Kräfte, wie meine Grenzen genau prüfen und bemessen“ (ebd., 21). Dadurch liegt es im Verfügungsbereich des Menschen, sich selbstverantwortlich um das Auffinden und die Erkenntnis seiner eigenen Interessen und Fertigkeiten zu bemühen – und v. a. diese in ein ausgewogenes Verhältnis zu seinem Äußeren zu bringen. Schließlich wird durch die Einsicht des Innern die „Wahl meines äußeren Berufs, [...] mein Lebensglück wesentlich bedingt“ (ebd., 22). Ist der Mensch dazu angehalten, sich in der Auseinandersetzung mit sich selbst zu erkennen, so geht es dabei weder um die Adaption bestimmter Normsetzungen noch um die Affirmation eines doktrinären Erfüllungsanspruchs, sondern um das immanente Streben nach eigener Entdeckung. Feuerbachs Individualismus-Postulat – sein auf anthropologischem Fundament begründeter Aufruf der Selbstbestimmung unter Beachtung der eigenen Erkenntnis – zeugt von einem Aufforderungscharakter aufklärerischer bzw. kantischer Art: Dass der Mensch von seinem Vernunftvermögen, von seiner Empfänglichkeit für das Gute, Gebrauch machen kann und dies aus pflichtgebietender, innerer Achtung vor dem Gesetz, aus einer „Causalität durch Freiheit“ (AA V, 47), auch will, überführt Friedrich in den lebensregierenden Bestimmungsgrund, dass der Mensch sich um die intensive Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit bemühen solle. Gerade weil aus diesen innerweltlichen Denkopoperationen Problemlösungsansätze für die Außenwelt generiert werden, kann auch nur die Regentschaft der Autonomie des eigenen Willens zu Sittlichkeit und damit zu menschengemachtem, diesseitigem Glück führen. Mit dieser sozialkritisch gewendeten Ethik wird von Friedrich der scholastischen Metaphysik bzw. deren Überhöhung und Verselbstständigung der Gottreligion der Garaus gemacht. Die seiner Programmatik durchaus innewohnenden politischen Implikationen sind darin zu sehen, dass er die entartete Beziehungsform Christ–Mensch terminologisch entkräften und durch den Gegensatz Untertan–Bürger ersetzen möchte: Der zukünftige *citoyen* hätte es verstanden, sich aus seinem sozialisierten, christlichen Bewusstsein herauszuarbeiten, das ihn an der naturgemäßen Auswicklung seiner Potenzen gehindert hatte. In diesem Punkt normiert Friedrich politisches Handeln mit einem gesamtgesellschaftlichen Ideal der Vervollkommnung: Wenn das erniedrigte Volk fortan nicht mehr den Hirngespinnsten der christlichen Gemeinde unterstehen, sondern zu Humanität und solidarischem Handeln erzogen werden soll, dann setzt dies voraus, dass eine gänzlich verweltlichte Kirche das anthropologische Prinzip als das universelle anerkennt, d. h. ihren „spiritualistischen Brautstand auf[gibt] und [sich] mit Leib und Seele [...] der wirklichen Welt vermähl[t]“ (FF, KdZ, 39). Nur unter dem Anspruch, dass eine *Religion*

der Zukunft sich selbst als zukunftsorientiertes pädagogisches Reformprojekt versteht und ein – jegliche sozialdistinktive Exklusion verhinderndes – reallhumanistisches Leitbild verfolgt, das die plurale Gesellschaft in den Blick nimmt, könnte es in ferner Zukunft gelingen, dass „[a]lle in Frieden und Eintracht den Grundbedingungen des irdischen Glücks und Wohlseins gemäß leben“ (FF, RdZ 3, 10; vgl. diesbezüglich Schlüter 2020, 162 ff.).

xxxvii Den Aspekt der Liebe greift Friedrich Feuerbach ebenfalls auf: Seine Gemeinschaft versteht sich als Sozialverband, der vom realen Sein liebender Verbundenheit getragen werden müsse, ohne die keine ethische Praxis gedeihen könne, sondern lediglich ein „sklavisches, unglückliches, und eben darum auch unsittliches Verhältniß“ (FF, RdZ 2, 22). Soll der Lebensraum mit Menschlichkeit ausgestaltet werden, so bedarf es einer tätigen Liebe, die sich selbst begrifflich zu reflektieren imstande ist, also keine bloß emotive Entäußerung, sondern eine „vernunftgemäß geläuterte Liebe“ (Briese 2014, 92), die sich in praktisches, mitmenschliches Handeln übersetzt und materielle Grundlagen im Hier und Jetzt sinnstiftend befördert. Durch jene Überführung des moralischen Miteinanders in eine materialistische Gesamtkonzeption sucht der freie Wille fortan nicht mehr, so die unterschwellige Kritik der Feuerbach-Brüder an Kants formalem Pflichtrigorismus, Unterschlupf in einem tautologischen, inhaltslosen *Noumenon* des *Dings an sich* (vgl. F 4, 358, 364 f., 371 f.), sondern der Glückseligkeitstrieb und das Sittengesetz entsprechen einander, aktives moralisches Handeln entspringt aus der Spezifik der menschlichen, sinnlichen Natur, aus Lust- und Unlustempfindungen und ist auf „*Thatkraft*“ (FF, RdZ 2, 24; Herv. i. O.) angewiesen: „Um bildlich zu sprechen [...]: das sittliche Leben muß haben Kopf, Herz, Hände, und Füße; es wäre ohne Kopf, wenn es der Vernunft entbehrte, es wäre herzlos – ohne Menschenliebe, es hätte nicht Hände noch Füße – ohne *Thatkraft*“ (ebd., 25). Dass mit diesen erkenntnistheoretischen Ausführungen zum einen der auf seine Mitmenschen angewiesene Mensch als leibliches Sinnenwesen in Betracht kommt, und zwar nicht i. S. evolutionären Fortbestands, und dass zum anderen, wie Ludwig anmerkt, „das Ich keineswegs ‚*durch sich selbst*‘ als solches, sondern durch sich als leibliches Wesen, also durch den Leib der ‚Welt offen“ (F 3, 138) gegenübersteht, bekräftigt erneut Ludwigs und Friedrichs Anspruch einer „neuen“ Philosophie, die die Termini von Wirklichkeit, Wahrheit und Sinnlichkeit gleichsetzt (vgl. F 3, 298). Dass „[d]er Leib [...] nichts als das *poröse* Ich“ (ebd.; Herv. i. O.) ist, dass ferner die Konfrontation mit objektiv Wirklichem nicht „vom Gegenstand oder Inhalt der Empfindungen oder Tätigkeiten des Ich abstrahier[t]“ werden könne, lässt Friedrich – im Gegensatz zu seinem Bruder – die damit verbundenen bildungstheoretischen Schlüsse ziehen. Eine *Pädagogik der Zukunft* dürfe gerade nicht, in Ludwigs Worten, einen Monolog mit sich selbst führen (vgl. F 3, 28), sondern habe sich den ihrem eigenen Handlungsfeld entspringenden Aufgaben zu stellen: „[...] was sie weiß und was ihr zu Gebote steht; sie verfügt nur über die Trost- und Heilmittel, welche in der mit unsern Sinnen zusammenhängenden Welt, insbesondere im Kreise des menschlichen Wesens und Lebens liegen. [...] Gleichwohl giebt die Religion der Zukunft dem Menschen genug; sie giebt ihm das Bewußtsein der menschlichen Natur, [...] des Rechtes, innerhalb des menschlichen Wesens und nach dem Maßstabe des allgemeinen Menschenwohles glücklich zu sein“ (FF, RdZ 2, 50). Bildungspraktisch übersetzt bedeutet dies, dass der Katechismus als didaktisches Lehr- und Vermittlungsmedium ausgedient hat sowie der Lernstoff und seine Mittel mit den Prinzipien der Alltagsorientierung, der Realitätsnähe und der Säkularität didaktisch in Einklang gebracht werden sollen. Diese gezielt verfolgte Didaktisierung wissenschaftlichen Lehrstoffs in eine „volkstümlichere Form“ (FF, KdZ, 40), d. h. mittels des Einsatzes von Realia säkularer Natur und der Ausarbeitung einer fächerübergreifenden Universaldidaktik von Literatur, Naturwissenschaften und Philosophie, sind diese unterrichtlichen Fernziele als „anziehend und lehrreich für Jedermann, für den Gebildeten wie den Ungebildeten“ (ebd.; vgl. FF, RdZ 1, 38 f.). Mit diesem Anspruch wird Friedrich Feuerbachs Konzept einer allgemeinen, öffentlichen Volkserziehung verfolgt, die auch für die bürgerliche Bildung in

Zeiten zwischen Restauration, Revolution und christlichem Gehorsam normbildend sein könnte (vgl. auch Schlüter 2020, 165–168).

xxxviii Auch Friedrich Feuerbach verfolgt mit seiner in seinen Schriften ausgearbeiteten Religionslehre bzw. praxisphilosophisch ausgerichteten Pädagogik einen lebensverbundenen und zukunftsorientierten Anspruch, der sich gegen die zweckwidrigen und damit lebensfremden Verheißungen des Christentums stellt. Die Willensfreiheit und die wirklichen Rechte stehen mit dem Glückseligkeitstrieb der Menschen nämlich in engem Zusammenhang, so dass er eindringlich zu bedenken gibt: „Folgen wir unserm Glückseligkeitstrieb; er ist unser bester Schutzgeist. [...] Folgen wir ihm auf dem Gebiete unseres irdischen, natürlichen Lebens; aber nicht darüber hinaus! Sonst wird er aus unserm Schutzgeiste zum bösen Dämon des irdischen Lebens“ (FF, KdZ, 3). Der Denktradition des Vormärzliberalismus verpflichtet war es für Friedrich vonnöten, dass sich der Untertan aus seiner servilen Abhängigkeit selbst emporarbeite bzw. befreie. Dieser Bewusstseinswandel müsse aber von angeleiteten, erzieherischen Prozessen begleitet werden. Denn nur durch die pädagogische Verlagerung auf ein tätiges *Ich*, die das Selbstbewusstsein des Menschen als Bezugspunkt reformatorischer Erneuerung begreift, könnten (vermeintlich) gottgewollte, heilsbringende gesellschaftliche Zustände als sinnentleert enträtselt und dem vormals durch eine universal wirkende Kraft kontrollierten und eingeschränkten Subjekt zu Handlungsvollmacht in seiner historischen Genese verholten werden, vorausgesetzt dass es sich fortan *selbst* als ein in Natur und Gesellschaft eingebettetes Wesen, also als Gemeinmensch, begreift, *selbst* in dialogischer Zugewandtheit an seine Mitwelt an der Schaffung und Reproduktion menschenwürdiger Verhältnisse partizipiert: „Beschränkt Euch auf das Menschliche und Irdische!“, wie in *Gedanken und Thatsachen* zu lesen ist, „Holt nur aus diesem Kreise die Beweggründe für Euere Handlungen her; setzt nur auf diesem Boden das Ziel Eurer Bestrebungen!“ (FF, GuT, 8). Mit dem Erwecken falscher Bedürfnisse im Menschen, wie das Hoffen auf Seligsprechung, auf Erlösung von den Leiden durch einen überweltlichen Gott und die Versöhnung mit ihm, leitet das Christentum den Glückseligkeitstrieb fehl, ruft künstliche Begehrlichkeiten hervor, die jedoch nicht der Natur des Menschen entsprechen. Weil diese der menschlichen Natur widersprechenden Bedürfnisse diesseitiges Glück verhindern, stellt für Friedrich Feuerbach die sozialisierte Form christlicher Glückseligkeit eine „Verirrung“ (FF, RdZ 1, 32) dar, deren metaphysische Omnipotenz es wagt, den Einsatz von „Himmel und Hölle“ für theoriegeleitete und praxisbezogene Wissensformen pädagogisch zu missbrauchen – etwa um die Zöglinge von bösen oder schlechten Handlungen abzuhalten (vgl. FF, GuT, 15 f.): „Die Gemüthsbedürfnisse, welche das Christenthum angeblich befriedigt, sind nur solche, welche durch das Christenthum eigens angeregt und gepflegt werden, sind keine wesentlichen Bedürfnisse der Menschheit, sind Bedürfnisse, deren Befriedigung daher auch nur einen Scheinfrieden zu gewähren vermögen“ (FF, RdZ 1, 24 f.). Dass vielmehr „Tugend und Sittsamkeit“ (FF, GuT, 17) die sichersten Gewährsleute „für ihr [der Jugend] Wohlergehen auf Erden sind“ (ebd.), dass die Macht des Christentums „zur Beneblung und Uebertäubung des menschlichen Bewußtseins“ (FF, KdZ, 21) führe und dem realen Glück entgegenstehe, impliziert gleichsam, dass der Edukand keiner von einer externen Macht konzipierten Bildsamkeit i. S. eines starren Wertekanons unterstehen dürfe, sondern dass alles ihm Gegenüberstehende auf sein menschliches Wesen zurückgeführt werden müsse, damit er sich seiner Natur – oder mit Rousseau gesprochen, seiner naturrechtlich verankerten Würde – gewahr wird und daraus das nötige Zutrauen ableitet, eben diese Natur rechtmäßig anzuerkennen. Diese insinuierte – i. S. der Aufhebung der Entfremdung – zweifache Negation, und hier profitiert Friedrich von seinen profunden Hegelkenntnissen, wird es dem Zögling deshalb auch ermöglichen, katechetische Wissensbestände oder messianische Voraussagen der Kritik zu unterziehen und einzusehen, dass er der Heiligen Schrift nicht bedarf: „Wollen wir bei der Jugend und bei dem ungebildeten Theile des Volkes den Zweck der Tugend erreicht sehen, so genügt es, selbst mit Umgehung des Wortes *Tugend*, etwa so zu sprechen: *Strebt Alles* an, was einem Menschen zum Leben

nothwendig, Alles, was außerdem euren Anlagen, euren Herzensbedürfnissen entsprechen mag“ (FF, GuT, 21; Herv. i. O.; vgl. auch Schlüter 2020, 158 ff.).

xxxix In diesem Kontext erscheinen ebenso die Darstellungen Marx' zur Ausbeutung durch Kinderarbeit in England, dem Mutterland der industriellen Revolution, aufschlussreich. Hier finden sich z. T. sehr detailreiche Beschreibungen über die verheerenden Zustände der kindlichen Minenarbeiter, deren Grausamkeiten in den Berichten des parlamentarischen Untersuchungsausschusses des englischen Unterhauses zur Sprache kommen. Ferner dokumentieren ärztliche Gutachten, Zeugenvernehmungen von Kindern im Rahmen des *Public Health Reports* sowie andere Inspektionsbeschreibungen die körperliche und moralische Verkümmernung durch die industrielle Fabrikarbeit, für die die Minderjährigen nur noch als von der Wirtschaft eingesetztes Humankapital, als „selbstbewußte[s] Zubehör einer Teilmaschine“ (MEW 23, 539 f.) in Betracht kommen: „[E]in großer Teil der in den modernen Fabriken und Manufakturen beschäftigten Kinder, vom zartesten Alter festgeschmiedet an die einfachsten Manipulationen, [wird] jahrelang exploitiert [...], ohne Erlernung irgendeiner Arbeit, die sie später auch nur in derselben Manufaktur oder Fabrik brauchbar machte“ (ebd., 508 f.; vgl. ebd., 258, 274, 278, 419, 445–450, 504 ff., 520 ff.). Auch das 1833 in England erlassene Gesetz zur Stärkung der Rechte der Kinder, das Kinderarbeit unter neun Jahren verbot und die Arbeitszeit für Neun- bis Dreizehnjährige auf acht Stunden pro Tag einzudämmen versuchte (vgl. ebd., 295 f.), scheiterte an der Profitgier des „Fabrikantenmob[s]“ (ebd., 297) sowie an der „Unmöglichkeit jeder Kontrolle unter dem neu ausgeheckten Relaisystem [von 1833]“ (ebd.) durch die „Fabrikinspektoren“ (ebd.). Auch vereinten sich zwei Interessen gegen den Wandel: Angesichts Kapitalmangels benötigten Fabrikanten günstige Arbeitskräfte, während das niedrige Lohnniveau Kinder aus Arbeiterfamilien zwang, sich am Einkommen zu beteiligen. Dagegen vermochte auch die preußische Verwaltung mit der allgemeinen Schulpflicht jahrzehntelang nichts auszurichten (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze/Cloer ⁴2005, 52).

xl Es waren die 1949/50 veröffentlichten *Studien zum autoritären Charakter*, die von der Prämisse geleitet waren, dass das Psychogramm der autoritären Persönlichkeit nicht individuell-zufälliger Natur, „nicht nur die psychologische Struktur des Individuums“ (Adorno 1973b, 10) sei, sondern dass es dafür das Verständnis der „gesamte[n] objektiven Lage“ (ebd.), des komplexen gesellschaftsideologischen Überbaus benötige, weil dieser – in diesem Kontext die faschistische Ideologie mit ihren allseits anerkannten Denkmustern – auf die psychodynamischen Strukturen des Charakters eine gewisse Faszination ausübt, ihnen also in gewisser Hinsicht zuarbeitet und entgegenkommt bzw. sie befriedigt: „Die Untersuchungen [...] waren an der Hypothese orientiert, daß die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überzeugungen eines Individuums häufig ein umfassendes und kohärentes, gleichsam durch eine ‚Mentalität‘ oder einen ‚Geist‘ zusammengehaltenes Denkmuster bilden, und daß dieses Denkmuster Ausdruck verborgener Züge der individuellen Charakterstruktur ist“ (ebd., 1). Mithilfe unterschiedlicher Frageblöcke und psychoanalytisch durchgeführter Interviews aus der berühmten F-Skala (Faschismus-Skala) gelang es Adorno und Horkheimer, neun Variablen des autoritären Charakters zu dechiffrieren: *Konventionalismus, autoritäre Unterwürfigkeit, autoritäre Aggression, Anti-Intrazepion, Aberglaube und Stereotypie, Machtdenken und Kraftmeierei, Destruktivität und Zynismus, Projektivität und Sexualität* (vgl. ebd., 45). Darüber ließ sich die empirische Validität zwischen psychologischen Dispositionen und politisch-ideologischen Orientierungs- und Verhaltensmustern nachhaltig unter Beweis stellen, gelang doch eine prinzipielle tiefenpsychologische Aufarbeitung der faschistischen Persönlichkeitsstruktur, deren „ideologischen und charakterlogischen Konfigurationen“ (ebd., 105) und „antidemokratischen Manifestationen“ (ebd., 17) sich mitten aus der modernen, zivilisatorischen „Entwicklungsgeschichte“ (ebd., 16) entsponnen (vgl. ebd., 16 f.). So dürfe etwa das weitverbreitete Phänomen des Ethnozentrismus als Ausdruck eines homogen gelebten, kulturellen Kollektivs und Bezugssystems nicht monokausal, sondern als elementares Kennzeichen ei-

nes komplexen Zustands i. S. eines Bündels von „ideologischen Konstellationen“ (ebd., 17) analysiert werden, der das Wechselverhältnis zwischen kulturellem Ordnungssystem und psychischen Reaktionen darauf widerspiegelt: „Es genügt daher nicht zu fragen, ‚warum ist dieses oder jenes Individuum ethnozentrisch?‘, sondern es muß heißen, ‚warum reagiert es positiv auf die allgegenwärtigen Stimuli, auf die doch jenes andere negativ reagiert?‘“ (ebd., 313). Das an diesem Wechselverhältnis beteiligte „Klima des Vorurteils“ (ebd.) integriert neben externen, ökonomischen und sozialen Bedingungen auch die oben als ideologische Konstellationen bezeichneten internen, wenngleich kulturabhängigen Ideen, Überzeugungen und Verhaltensweisen (vgl. ebd.). Dass auch die willfähige Anpassung antidemokratischer Gruppierungen an Autoritäten, die eine wirksame Funktion bei der Unterordnung menschlicher Bedürfnisse ausüben, weil sich ihre Ideologie mit den psychischen Neigungen der Menschen deckt, weiterhin als realisierte Praxis im Nachkriegsdeutschland fort dauert, also nicht nur finstere Prophezeiung ist, belegt folgendes Zitat: „Wenn unser kulturelles Klima unter dem Druck der sozialen Kontrolle und technologischen Konzentration in einem bisher unbekanntem Ausmaß standardisiert worden ist, müssen wir annehmen, daß die Denkgewohnheiten der Individuen neben der Dynamik ihrer eigenen Charakterstruktur auch diese Standardisierung widerspiegeln“ (ebd., 176). So bleibt das bewusste Eintreten gegen jegliche Uniformierungseuphorie verbunden mit dem Anspruch einer emanzipatorischen kritischen Theorie von Gesellschaft: „Weil die Welt, in der wir leben, genormt ist und ‚typisierte‘ Menschen ‚produziert‘, haben wir Anlaß, nach psychologischen Typen zu suchen. Nur wenn die klischeehaften Züge im modernen Menschen identifiziert, nicht, wenn sie geleugnet werden, kann der verderblichen Tendenz zur alles durchdringenden Klassifizierung und Einordnung begegnet werden“ (ebd., 307; vgl. auch Adornos Kant-Interpretation bzgl. seiner Kritik des transzendentalen Schematismus in der *Kritik der reinen Vernunft* in: Adorno/Horkheimer ²²2016, 132 f.).

xli Im *Allgemeinen Teil der Theoretischen Entwürfe über Autorität und Familie* erblickt Horkheimer in der Familie eine entscheidende Instanz, die der Autorität zuarbeitet. Als gesellschaftliche Einflussgröße wurden mit ihr besonders im Zeitalter der Reformation und des Absolutismus zwei Aufgabenbereiche in Verbindung gebracht: erstens die Bewahrung des Individuums, nicht an der harten Arbeitswelt zu zerbrechen, und somit zweitens, dem ökonomischen und sozialen Druck Stand zu halten. Mittlerweile jedoch erzieht die Familie verstärkt zum autoritären Verhalten in der Gesellschaft: „Die Familie besorgt, als eine der wichtigsten erzieherischen Mächte, die Reproduktion der menschlichen Charaktere, wie sie das gesellschaftliche Leben erfordert, und gibt ihnen zum großen Teil die unerlässliche Fähigkeit zu dem besonders gearteten autoritären Verhalten, von dem der Bestand der bürgerlichen Ordnung in hohem Masse [sic!] abhängt“ (Horkheimer ²1987, 49 f.). So wird etwa der verdinglichte Autoritätsbegriff in der patriarchalischen Familie reproduziert – als erzieherischer Faktor wirkt daher nicht nur die als natürlich angesehene Stärke und Achtungswürdigkeit des Vaters, sondern ebenfalls seine *ökonomische* Stellung. Die Unterordnung unter den Vater erscheint deshalb als eine Verstandsform, da „auch in der Familie rationale Erwägung, Gehorsam aus freien Stücken an die Stelle der Sklaverei und Untertänigkeit“ (ebd., 56) treten. Auch das Kind wird mit den Denkinhalten der Macht und deren hierarchischen Strukturen von Befehl, Gehorsam und der Überordnung über andere erzogen. Die Eigentumsverhältnisse erscheinen ihm als unverrückbar und ewig und treten folglich nicht als Gegenstände gesellschaftlicher Produktivität und Umwälzung in Erscheinung. Zugleich offenbart dies einen rationalen Zug, da die Anpassung an die Wünsche des Vaters – weil er ökonomische Versorgung und Sicherheit darstellt – als das einzig Vernünftige in Betracht gezogen wird (vgl. ebd., 56 f.). Horkheimer begreift die Entwicklung des Menschen vom Naturwesen zum Gesellschaftsmitglied als „unendlich abgekürzte, wenn auch veränderte Wiederholung eines jahrtausendlangen zivilisatorischen Prozesses, aus dem der Zwang nicht wegzudenken ist“ (ebd., 61). Der Unterschied in der Zielsetzung erzieherischer Bemühungen besteht nun darin, ob der Zwang zur Reproduktion gesell-

schaftlicher Widersprüche eingesetzt oder deren Überwindung angestrebt wird. Da über die Bedeutung der Familie als Quelle autoritärer Gesinnung Bewusstsein herrscht, wird sie durch verschiedene Maßnahmen seitens des Staats flankiert. Dies erscheint u. a. vonnöten, da durchaus ein antagonistisches Verhältnis zwischen Familie und Staat aufgezeigt werden kann, denn die Familie bildet eben immer auch einen Ort, wo Leid artikuliert werden kann, sprich gemeinschaftliches Interesse eine positive Gestalt birgt. Dies zeigt sich beispielsweise in der Geschlechtsliebe und der mütterlichen (Für-)Sorge, bei der die Entfaltung und das Glück des anderen explizit gewollt werden. Dieses private Refugium wird vom Staat hingegen mit Argwohn beäugt, achtet er doch das Individuum nicht in seiner Eigenart: Seiner Wesensart steht der Staat insofern indifferent gegenüber, als nur seine ökonomische Funktion von Interesse ist. Als „auswechselbare Fälle und Beispiele [...], die auch Hegel, als objektiver Idealist [...] nicht überwinden kann“ (ebd., 65), sind die Individuen bzw. ist der Einzelne „nicht *dieser* Mann, nicht *dieses* Kind, sondern *ein* Mann, *Kinder überhaupt*“ (ebd.; Herv. i. O.). Schlägt Horkheimers neue Form von Familie bzw. Gesellschaft vor, die Kinder nicht zu Erben heranzuziehen und sie damit nicht in jenem spezifischen Sinn als die eigenen zu erfahren, so müsse die Erziehung auch dafür sorgen, „die Erkenntnis der Tatsachen von ihrer Anerkennung sehr deutlich zu unterscheiden“ (ebd., 72). Allerdings scheint die weiterbestehende Unterordnung bzw. die Ohnmacht angesichts von Arbeitslosigkeit diesen Ideen diametral entgegenzuwirken, denn „die völlige Demoralisierung, die aus absoluter Hoffnungslosigkeit stammende Unterwerfung unter jeden Herrn wirkt sich auch in den Familien aus. Ohnmacht und mangelnde Gelegenheit zu produktiver Arbeit haben die Ansätze zu neuen Typen der Erziehung schon weitgehend aufgelöst“ (ebd., 72f.). In der Erziehung zu autoritären Charakteren manifestiert sich folglich die Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft.

xlii Diesem Subjekt-Objekt-Verhältnis setzt Adorno das materialistische Moment des „Vorrangs des Objekts“ und die „Nichtidentität von Begriff und Sache“ in sein bzw. ihr Recht gegenüber; wider das Einswerden von Subjekt und Objekt, das durch die absolute Wahrheit des sich selbst gewahr werdenden absoluten Geists bei Hegel am Endpunkt seiner Philosophie zum Ausdruck kommt, verweist Adorno auf das widersprüchliche Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt. Entsprechend verweist er darauf, dass das Objekt geistiger Erfahrung – im Unterschied zu Hegels Dialektik – „an sich, höchst real, antagonistisches System sei, nicht erst vermöge des erkennenden Subjekts, das sich darin wiederfindet“ (Adorno 1975, 22). Es stellt sich antagonistisch gegen das Denken, mit dem einerseits die *contradictio* zwischen Subjekt und Objekt artikuliert und andererseits die Gleichrangigkeit des Objekts dem Subjekt gegenüber rehabilitiert wird. Es gilt, die „Realität, welche der Idealismus in die Region von Subjekt und Geist projiziert hatte, [...] aus ihr zurückzuübersetzen“ (ebd.). In diesem Sinne erläutert Adorno in der Vorlesung über *Negative Dialektik* aus dem Jahr 1965 diese als „eine Dialektik nicht der Identität, sondern der *Nichtidentität*. Es handelt sich um den Entwurf einer Philosophie, die nicht den Begriff der Identität von Sein und Denken voraussetzt und auch nicht in ihm terminiert, sondern die gerade das Gegenteil, also das Auseinanderweisen von Begriff und Sache, von Subjekt und Objekt, und ihre Unversöhntheit, artikulieren will“ (Adorno 2017, 15f.; Herv. i. O.). Gegen die vom Subjekt vorgenommene „reine Apperzeption [...] das schlechthin Andere alles Daseienden [zu] sein“ (GS 10.2, 754), konstituiert sich Welterfahrung stets im Verhältnis zu etwas. Das Subjekt ist damit zunächst einmal selbst Objekt. Anders: Das nicht aufzulösende Angewiesensein des vermittelnden Subjekts vom vermittelten Objekt (vgl. ebd., 747) begründet erst die *Vorrangstellung* des Objekts: „Auch nach idealistischer Doktrin sind die subjektiven Bestimmungen kein bloß Angeheftetes, immer werden sie auch vom zu Bestimmenden verlangt, und darin behauptet sich der Vorrang des Objekts“ (ebd.; vgl. Adorno 1975, 184). Ebenso wenig fällt Adorno einer phänomenologischen Theorie anheim, die das Subjekt in den Sachen aufhebt oder die verschränkten Vermittlungsprozesse von Subjekt und Objekt durch eine „*intentio obliqua*“ (GS 10.2, 747), ein Höheres, rekompensieren möchte (vgl.

ebd., 755). Er plädiert für ein „*Korrektiv* der subjektiven Reduktion, nicht die Verleugnung eines subjektiven Anteils“ (ebd.; Herv. S. S.). Das heißt, das Subjekt soll sich zwar (denkerisch) weiterhin um die Entwicklung logischer Kategorien bemühen, nicht jedoch soll das *Ding an sich* gänzlich in den vom „subjektivistischen Schema“ (ebd., 748) zurechtgestutzten Bestimmungen aufgehen (vgl. ebd.), denn das *Ding an sich* ist, in kantischer Tradition, als Wirkliches nur im Verhältnis zum erfahrenden Bewusstsein zu erkennen, und zwar vermittelt über die räumlichen (vgl. AA III, 51 f.) und zeitlichen (vgl. ebd., 57 ff.) Anschauungsformen sowie die Kategorien als „die reine Form des Verstandesgebrauchs in Ansehung der Gegenstände überhaupt und des Denkens“ (ebd., 208). Nur entlang dieser Marschroute kann subjektive Vernunft der Fetischisierung ihrer selbst entgehen und als geschichtliche Ermöglichungsbedingung i. S. allumfassender Befreiung von der eigenen, jedoch nach wie vor nicht realisierten ontologischen Zurichtung neu gedacht werden: „Subjekt ist in seiner Selbstsetzung Schein und zugleich ein geschichtlich überaus Wirkliches. Es enthält das Potential der Aufhebung seiner eigenen Herrschaft“ (ebd., 755).

- xliii Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommt auch Schweppenhäuser, der im ikonoklastischen Denken der Kritischen Theorie eine erkenntniskritische Form der Nichtidentität angelegt sieht: „Von der Kritischen Theorie lässt sich lernen, inwiefern Bilder mit sich selbst nicht identisch sind. Bilder sind immer auch diskursiv, sie tragen ihr Anderes gleichsam in sich. Außerdem ist in die (visuelle) Einheit von Vorstellung, Darstellung und Stellvertretung eine Differenz eingeschrieben, die [...] als Differenz zwischen dem Objektcharakter und der Medialität des Bildes“ (Schweppenhäuser 2010, 229) bezeichnet werden kann. Dementsprechend erschöpft sich bildliches Wahrnehmen und Erkennen nicht in einer konkretistischen, starren Darstellung. Bilder sind nicht einfach nur „Photographien der Objektivität“ (Adorno 1975, 205) i. S. verfügbarer „integraler Verwaltung“ (ebd.), sondern müssen ihrer scheinhaften mythischen Bildlichkeit entledigt werden, um nicht einer undialektischen, nur „abbildhaften“ Erkenntnistheorie anheimzufallen, deren dialektisches Moment doch gerade im reflektierenden Vollzug ihrer jeweils vermittelten Elemente liegt: „In einer schlechthin Einen, unterschiedslosen, totalen Materie wäre keine Dialektik. [...] Rache ereilt sie erkenntnistheoretisch: in der Abbildlehre. Der Gedanke ist kein Abbild der Sache [...], sondern geht auf die Sache selbst. [...] Was ans Bild sich klammert, bleibt mythisch befangen, Götzendienst. Der Inbegriff der Bilder fügt sich zum Wall vor der Realität“ (ebd.). Neben Adornos Aversion gegenüber einem erkenntnistheoretischen, „[a]bbildende[n] Denken“ (ebd., 206) lässt sich in diesem proklamierten Bilderverbot eine, wie Brumlik dies unter religionsphilosophischer Prämisse nachgewiesen hat, reaktualisierte, säkulare Variante jüdisch-theologischer Denkens, „eine apokryphe Form jüdischer Theologie nach Auschwitz“ (Brumlik 2014, 88) erblicken, deren Maxime des Bilderverbots sich mit seinem Prinzip der bestimmten Negation in die inhaltlich-systematische Gesamtkomposition der *Dialektik der Aufklärung* einreicht. Vermittelt über eine Kritik an der Bildlichkeit, am „Verbot, das Falsche als Gott anzurufen [...], die Lüge als Wahrheit“ (Adorno/Horkheimer 2016, 30), kann die übergreifende gesellschaftskritische Struktur des Werks näher expliziert werden. Ebenso liest man in der *Negativen Dialektik*: „Die materialistische Sehnsucht, die Sache zu begreifen, will das Gegenteil: nur bilderlos wäre das volle Objekt zu denken. Solche Bilderlosigkeit konvergiert mit dem theologischen Bilderverbot. Der Materialismus säkularisierte es, indem er nicht gestattete, die Utopie positiv auszumalen; das ist der Gehalt der Negativität“ (Adorno 1975, 207). Entsprechend merkt Brumlik an: „Geschichtsphilosophie [...], Dialektik der Aufklärung und Negative Dialektik leben aus dem Spannungsverhältnis eines restaurativ-utopischen Messianismus und einer negativistischen Kritik alles Bestehenden um der rettenden Wahrheit willen, die, um überhaupt den geschichtlichen Verfallsprozess überstehen zu können, der Verhüllung – und das heißt dem Bilderverbot – anheimfallen muß. [...] Nur dort, wo durch die Askese des Bilderverbots der Gedanke der Erlösung nicht an die Gegenwart beziehungsweise an eine lediglich als Verlängerung der Gegenwart gedachte Zukunft verraten wird, besteht auch die Möglich-

keit des rettenden Eingedenkens an die Opfer der Geschichte [...].“ (Brumlik 2014, 98, 100) Das unmittelbar autoritäre Im-Bilde-Seiende des Subjekts muss daher aufgebrochen werden, d.h., das Subjekt müsste sich darum bemühen, die mythische Prägnanz des Visuellen zu depotenzieren, um somit von seiner erkenntnisutopischen Wahrnehmungskraft Gebrauch machen zu können, die „die Außenwelt im eigenen Bewußtsein hat und doch als *anderes* erkennt“ (Adorno/Horkheimer ²²2016, 198; Herv. S.S.). Diese „bewußte Projektion“ (ebd.) kommt hingegen unter sozialpathologischer Herrschaft mit ihrer institutionell betriebenen, antisemitischen Paranoiamaschinerie zum Erliegen, denn in der unreflektierten Übertragung allen Übels auf die Juden kam es zur „hemmungslosen Projektion“ (ebd., 199), zur „stereotype[n] Formel der Nichtigkeit“ (ebd., 30) und damit „zum Ausfall der Reflexion“ (ebd., 199) insgesamt. Nur wenn die eigene (bildnerische) Weltsicht nicht absolut gesetzt, wenn sie sich ihrem Konstruktcharakter – und damit ihrer der Idee nach stets zu revidierenden Funktion bewusst wird, weil sie nur *ein* Bild im Beziehungsgeflecht aller anderen Wahrnehmungs- und Erkenntnisformen verkörpert, bleibt sie gemäß diesem „reflektierten Gegensatz“ (ebd., 198) für die „Möglichkeit von Versöhnung“ (ebd.) offen. Diese Maxime mit ihrem zu tilgenden „Bildcharakter des Bewußtseins“ (Adorno 1975, 205) ist als sinnerschließender Horizont zu verstehen, der andere, nämlich repressions- bzw. gewaltfreie Weltbilder aufbewahrt und mit seinem utopischen Verweisungsanspruch gegen unaufgeklärtes, verdinglichtes Denken opponiert (vgl. ähnlich argumentiert bei Tränkle 2013, 107).

xliv Vgl. diesbezüglich Sartres Erklärung der Unaufrichtigkeit (*mauvaise foi*) in seinem Werk *Das Sein und das Nichts*: „Das menschliche Sein ist nicht nur ein Sein, durch das sich Negativitäten in der Welt enthüllen, es ist auch das, das sich selbst gegenüber negative Haltungen einnehmen kann“ (Sartre ²⁰2017, 119). Diese „bestimmte Haltung“ (ebd., 120) ist „für die menschliche Realität wesentlich und zugleich so [...], daß das Bewußtsein seine Negation, statt sie nach außen zu richten, gegen sich selbst kehrt.“ (ebd.). Dagegen müsse, so Sartre, auf das Anderssein des Menschen, seinen schöpferischen, projektetiftenden Charakter aufmerksam gemacht werden. Das In-Gedanken-Sein wähnt sich nicht in selbstbezüglicher Zufriedenheit (*en soi*), es ist ein Außer-sich-Sein (*pour soi*), das Sein als einen offenen, zukunftsgerichteten Prozess im Geleit eines zu gestaltenden Orts der Freiheit im Miteinander erachtet: „So besteht die [...] Absicht des Existentialismus darin, jeden Menschen in den Besitz seiner selbst zu bringen und ihm die totale Verantwortung für seine Existenz aufzubürden. Und wenn wir sagen, der Mensch ist für sich verantwortlich, wollen wir nicht sagen, er sei verantwortlich für seine strikte Individualität, sondern für alle Menschen. [...] Wenn andererseits die Existenz dem Wesen vorausgeht und wir zugleich existieren, und das Bild von uns gestalten wollen, so gilt dieses Bild für alle und für unsere gesamte Epoche. So ist unsere Verantwortung viel größer, als wir vermuten können, denn sie betrifft die gesamte Menschheit. [...] der Mensch, der sich engagiert und sich bewußt wird, daß er nicht nur jener ist, der zu sein er wählt, sondern auch ein Gesetzgeber, der mit sich die gesamte Menschheit wählt, dieser Mensch kann dem Gefühl seiner totalen und tiefen Verantwortung nicht entrinnen“ (Sartre ⁹2018, 150 ff.).

xlvi Der Anspruch des Wiener Kreises, eine physikalische Einheitswissenschaft, eine „Physik der Sprache“ (Horkheimer ²¹1976, 135) zu errichten, vor der alle aufgeworfenen Problematisierungen der modernen Logik standhalten müssen, da sie ansonsten als reine „Scheinprobleme“ diskreditiert werden, konvergiert mit dem Ausschluss eines Denkens, das einen Zustand der Welt antizipiert, der über den Istzustand hinausgehe: „In der Wissenschaft gibt es keine ‚Tiefen‘; überall ist Oberfläche: alles Erlebte bildet ein kompliziertes, nicht immer überschaubares, oft nur im einzelnen faßbares Netz. [...] Die wissenschaftliche Weltauffassung kennt *keine unlösbaren Rätsel*. Die Klärung der traditionellen philosophischen Probleme führt dazu, daß sie teils als Scheinprobleme entlarvt, teils in empirische Probleme umgewandelt und damit dem Urteil der Erfahrungswissenschaft unterstellt werden. In dieser Klärung von Problemen und Aussagen besteht die Aufgabe der philoso-

phischen Arbeit, nicht aber in der Aufstellung eigener ‚philosophischer‘ Aussagen. Die Methode dieser Klärung ist die der logischen Analyse [...]. Die logische Untersuchung führt [...] zu dem Ergebnis, daß alles Denken, alles Schließen in nichts anderem besteht als in einem Übergang von Sätzen zu anderen Sätzen, die nichts enthalten, was nicht schon in jenen steckt (tautologische Umformung). Es ist daher nicht möglich, eine Metaphysik aus ‚reinem Denken‘ zu entwickeln“ (Carnap/Hahn/Neurath 1975, 207–210; Herv. i. O.). Folgerichtig muss sich an diesen Jetztzustand, so grausam er auch sein mag, gehalten werden: „Mit dem Gegebenen habe daher“, so Horkheimer, „die Wissenschaft und somit auch die wissenschaftliche Philosophie nur in Form von Sätzen *über* das Gegebene zu rechnen. [...] Er hält sich an das, was in angemessener Form zu Protokoll gegeben wird. [...] Das Unsagbare und das Ungesagte sollen für das Denken keine Rolle spielen, sie dürfen nicht einmal erschlossen werden“ (Horkheimer ²1976, 100 f.; Herv. i. O.; vgl. ebd., 102 ff.).

xlvi V. a. neuere Forschungsbeiträge thematisieren die neoliberale Durchdringung von Machtpraktiken, die autoritäre und menschenfeindliche Strukturen in der Gesellschaft befördern. Die neoliberale Ideologie mit ihrem Primat der Wettbewerbsfähigkeit und des Flexibilisierungswahns fungiert, so Decker, als Herrschaftstechnologie, sinnstiftendes Kraftzentrum und als „ideales Selbstobjekt“ (Decker 2015, 29) gleichermaßen, das über die Wirkungsmechanismen der instrumentellen Verwertbarkeit und Effizienz Ressentiments und Fremdgruppenausgrenzung begünstigt, v. a. gegenüber denjenigen, die diesem „Regime“ scheinbar nicht unterworfen sind und deshalb als ineffizient und faul abqualifiziert werden: „Diejenigen [...], die als Bedrohung der Stärke des idealen Selbst-Objekts phantasiert werden, sind beständig von Abwertung bedroht. Das gilt für Migrantinnen und Migranten aus Kulturkreisen, die als fremd und ‚rückständig‘ wahrgenommen werden, und die den Sozialstaat ‚ausnutzen‘“ (ebd., 30). Diesbezüglich spricht Butterwegge von einem „aggressiven Standortnationalismus“ (Butterwegge 2008, 215), der sich dann bemerkbar mache, wenn es zu einer Verschmelzung von Nationalkonservatismus und Neoliberalismus komme (vgl. ebd., 214). Weniger die im Bild des Führers stilisierte, personifizierte Allmachtgröße, sondern fortan die Selbstaufwertung *durch* und zugleich Unterwerfung *unter* den Neoliberalismus habe einer „narzisstische[n] Plombe“ (Decker 2015, 28) zur Wirkmacht verholfen, die Decker – in Anlehnung an Freud und Fromm – als „*sekundären Autoritarismus*“ (Decker 2015, 23; Herv. i. O.; vgl. Decker 2018, 28, 43 ff., 49) bezeichnet. Bereits 2001 machte Heitmeyer mit seiner Desintegrationstheorie auf die Emergenz eines durch einen unbeherrschbar erachteten, nicht staatlich reglementierten, neoliberalen Kapitalismus in Gang gesetzten sozialrassistischen Herrschaftsdiskurs aufmerksam, der den innergesellschaftlichen sozialen Zusammenhalt bedroht und zu „*Demokratieentleerungen*“ (Heitmeyer 2001, 500; Herv. i. O.) führt, „so daß neue autoritäre Versuchungen durch staatliche Kontroll- und Repressionspolitik wie auch rabiater Rechtspopulismus befördert werden“ (ebd.; Herv. i. O.). Insbesondere das für den Neoliberalismus charakteristische Spannungsgewebe zwischen prekären Desintegrationserfahrungen und -ängsten, Statusunsicherheit, Instabilität, radikaler Marktorientierung und konservativ-reaktionärem Wertekanon führt dazu, „daß sich neue Entwicklungen mit autoritären Implikationen für die liberale Gesellschaft *ohne* einen machtvollen *traditionellen Rechtsextremismus* durchsetzen können. Ein Teil der politischen Forderungen des traditionellen Rechtsextremismus wird durch den Markt sowohl ‚entpolitisiert‘ als auch ‚perfektioniert‘. Aus Ideologielogiken werden Sach- und Verwertungslogiken“ (ebd., 526; Herv. S.S.). Hierbei erweist sich der autoritäre Kapitalismus selbst als anpassungsfähig und flexibel, je nachdem welche Strategie er verfolgt und an welchen Adressatenkreis er sich richtet. Stets operiert er jedoch v. a. „unter der sozialen Kälte einer Markt-, Hochleistungs- und Konkurrenzgesellschaft“ (Butterwegge 2008, 210) mit innenpolitischen Rehomogenisierungsofferten der geliebten Heimat und mit Abwehrmechanismen gegenüber Schwächeren oder gegenüber kulturellem, menschlichem Ballast. Auch Demirović attestiert der Krisenbewältigung des autoritären Populismus insofern eine neoliberale Ausrichtung, als dieser die Ausbeutung Lohnabhängiger ver-

schärft und ökonomisch, politisch sowie ideologisch zunehmend spaltet. Zudem integriert er für die kompromisslose Verfolgung eigener Zielstellungen bedarfsweise kriminelle und faschistische Gruppierungen (vgl. Demirović 2018, 30). Da für Demirović eine Kontinuität neoliberaler Verfahrensweisen bürgerlicher Herrschaft besteht, markiert die autoritär-populistische Strategie nicht das Ende des Neoliberalismus, sondern „die dritte Phase“ (ebd.). „Durch seine Fixierung auf den Leistungswettbewerb mit anderen Wirtschaftsstandorten schafft der Neoliberalismus einen idealen Nährboden für Standortnationalismus, Sozialdarwinismus und Wohlstandschauvinismus“ (Butterwegge 2008, 207), wobei durch die teilweise vollzogenen Kürzungen in der Arbeitslosenversicherung oder im Renten- oder Gesundheitssystem nicht nur der soziale Druck und wirtschaftliche Deprivationseffekte auf die Arbeitnehmenden verlagert werden, sondern v. a. „[k]onservative, fundamentalistisch-religiöse, lebensschützerische, kreationistische Ideologeme“ (Demirović 2018, 33) an Schlagkraft gewinnen. Diese Denkpraktiken setzen gezielt auf die Umorganisation und Zerstörung öffentlicher Willensbildungsprozesse, d. h., sie sabotieren bewusst gesellschaftliche Stützfunktionen, Schutzmechanismen und Beziehungen wechselseitiger Solidarität, demontieren rational kohärente Positionen der demokratischen Kräfte, um durch Affektförderung v. a. „rassistischen Entsolidarisierungspraktiken“ (ebd., 41) Raum zu geben, die von einer Stimmungslage der „apodiktische[n] Wahrheit“ (ebd., 38) geprägt und zugleich von einer panikartigen Intellektualität dominiert werden (vgl. ebd., 37 f.).

VI Perspektiven einer bildungstheoretisch fundierten transkulturellen und interkulturellen Bildung in Schule und Gesellschaft

xlvi Kant ging es ja gerade, wie er in seiner *Vorrede zur Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* darlegt, um die saubere Trennung von abstrakter transzendentaler und konkreter bzw. empirischer Theorieebene, insofern er eruiert, ob „nicht die Natur der Wissenschaft es erfordere, den empirischen von dem rationalen Theil jederzeit sorgfältig abzusondern, und vor der eigentlichen (empirischen) Physik eine Metaphysik der Natur, vor der praktischen Anthropologie aber eine Metaphysik der Sitten voranzuschicken, die von allem Empirischen sorgfältig gesäubert sein müßten, um zu wissen, wie viel reine Vernunft in beiden Fällen leisten könne, und aus welchen Quellen sie selbst diese ihre Belehrung a priori schöpfe [...]“ (AA IV, 388 f.). Die alte Schulmetaphysik Wolff'sch-Leibniz'scher Prägung mit ihrer nicht geklärten Verhältnisbestimmung von logisch möglichen und empirisch denkbarem Sein, d. h. ihr „ekelhafte[r] Mischmasch von zusammengestoppelten Beobachtungen und halbvernünftelnden Principien“ (ebd., 409), birgt die Gefahr der Zementierung einer eigentlich überholten Denkform, die mit einer Demonstration zur Notwendigkeit der Transzendentalphilosophie überwunden werden müsse. Zwar hielt Kant an der gemeinhin akzeptierten Einteilung der alten griechischen Philosophie aristotelischer Provenienz in *Physik*, *Ethik* und *Logik* fest (vgl. ebd., 388), jedoch spezifizierte er sie für sein Verständnis von Wissenschaftssystematik. So bestehe die materielle, empirische, also auf Erfahrungen basierende Philosophie aus den angewandten Wissenschaften der *Physik* und *Ethik*, wobei Erstere sich mit den Gesetzen der Natur beschäftigt und deshalb auch von Kant *Naturlehre* genannt wird, während Letztere, als der andere, nicht formale, empirische Teilbereich, sich mit den Gesetzen der Freiheit, d. h. mit den Gesetzen gesellschaftlicher Praxis (praktische Anthropologie samt den Disziplinen Psychologie, Ökonomie, Pädagogik, Jurisprudenz), auch *Sittenlehre* genannt, befasst (vgl. ebd., 387). Die *Logik* hingegen widmet sich den Gesetzen des Verstands; sie ist aller Empirie entledigt, d. h., es handelt sich um eine theoretische, *apriorische* Wissenschaft, die sich ihrerseits in zwei Bereiche aufteilt: in die *Metaphysik der Natur* (zweckmäßige Anordnung der Natur) und in die *Metaphysik der Sitten*, bei der praktische und theoretische Vernunft eine Einheit bilden: „[T]heils erfordere ich zur Kritik einer reinen praktischen Vernunft, daß, wenn sie vollendet sein soll, ihre Ein-

heit mit der speculativen in einem gemeinschaftlichen Princip zugleich müsse dargestellt werden können, weil es doch am Ende nur eine und dieselbe Vernunft sein kann, die bloß in der Anwendung unterschieden sein muß“ (ebd., 391). Unterscheidung in der Anwendung insofern, als die Einheit theoretischer und praktischer Vernunft der instrumentell-praktischen Vernunft (sinnlich, empirisch) die (Handlungs-)Anweisung vorgibt, „um dasjenige Interesse der *Menschheit*, welches keinem höheren untergeordnet ist, vereinigt zu befördern“ (AA III, 518; Herv. S. S). Wird im Bereich der Metaphysik der Sitten darüber nachgedacht, wie die Sitten sein *sollen*, so ist sie auch der Ort, wo pädagogische Wissenschaftstheorien bzw. Elemente der Bildungsphilosophie und -theorie diskursiv besprochen werden und als regulatives Leitbild der Bildung fungieren (vgl. AA IV, 389 f.).

xlviii Im Zuge „Neuer Steuerung“ hat im angloamerikanischen Raum ein Wissensverständnis an Konturen gewonnen, das mit Begriffen der Evidenzbasiertheit bzw. einer *evidence-based practice* arbeitet (vgl. Bellmann/Müller 2011, 9). Die Wirksamkeitsforschung mit ihrem Credo „What works“ ist dabei bestrebt, „ein experimentell gesichertes und generalisierbares Wissen über die Wirksamkeit pädagogischer Technologien und bildungspolitischer Maßnahmen hervorzubringen“ (ebd.). Diese quantitativ-empirische Akzentuierung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, „die im Kontext eines neuen, ‚indikatoren-‘ bzw. ‚datengestützten‘ Steuerungsmodells eine besondere Nachfrage erhalten hat“ (ebd., 17), gewinnt seit geraumer Zeit auch in Deutschland an Bedeutung, wie etwa nachzulesen in dem 2012 verabschiedeten Richtlinienprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Unterstützung der empirischen Bildungsforschung (vgl. Kraus 2016, 12). Beim Begriff der Evidenz, der sich wiederum nicht vollends mit einem Verständnis empirischer Bildungsforschung deckt (vgl. Bellmann/Müller 2011, 14), handelt es sich v. a. um ein hypertechnokratisches politisches Steuerungsmodell, also insofern um eine bestimmte *Form* von Wissen, als es handlungswirksam zur Anwendung kommen soll: Wenn damit vornehmlich eine gesellschaftliche Form von Wissen in den Fokus rückt, die lediglich verwertbares Steuerungs- und Anwendungswissen für bildungspraktische und -politische Bereiche generieren soll, so geht es weniger um eine „skeptisch-erkenntniskritische Lesart von ‚evidence‘“ (ebd., 13). *Evidence-based education* verfährt affirmativ, weil fortan nicht mehr der Tatsache Rechnung getragen wird, „dass es bestenfalls um methodisch erzeugte empirische Hinweise geht, deren Relevanz selbst wiederum von Interpretationen abhängt und die ggf. bestimmte Schlussfolgerungen nahelegen, aber in der Regel nicht zwingend erscheinen lassen“ (ebd., 12). Einerseits erweist sich damit das kritische Hinterfragen des wissenschaftlichen Selbstverständnisses und Handelns von Erziehungswissenschaft und ihrer Ausrichtung – Stichwort: autonome Forschung – als obsolet, andererseits aber auch die kritische Reflexion ihrer Bezugfelder, wie Politik und Gesellschaft. Vielmehr soll für Bildungspolitik „belastbares Entscheidungswissen produziert werden, das als Grundlage für politische Maßnahmen dient“ (ebd., 23). Biesta kritisiert wiederum, dass sich das Verhältnis von Bildungsforschung und evidenzbasierter pädagogischer Praxis nicht durch ein Kausalitätsmodell erklären, die Aufgabenbestimmung pädagogischen Agierens sich demzufolge nicht auf positivistische Forschungsmethoden festlegen ließe, sondern als ein „offenes und rekursives System“ (Biesta 2011, 102), als ein fortwährend der Interpretation unterliegender „Vorgang symbolischer oder symbolisch vermittelter Interaktion“ (ebd.) verstanden wissen ließe: „Für die Erziehung benötigt man ein Modell professionellen Handelns, das die nicht-kausale Natur pädagogischer Interaktionen ebenso anerkennt wie die Tatsache, dass die Mittel und Ziele der Erziehung weniger in einer äußerlichen als in einer internen Beziehung zueinander stehen. [...] Die wichtigste Frage für professionelle Pädagogen ist daher *nicht* die nach der Effektivität ihrer Handlungen, sondern die nach dem potentiellen erzieherischen Wert dessen, was sie tun, d. h. nach der pädagogischen Erwünschtheit von Lerngelegenheiten, die aus ihren Handlungen folgen [...]“ (ebd., 104; Herv. i. O.) Eine Neuverortung „theorieorientierter Bildungsforschung [...] jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie“ (Bellmann 2011, 202) schlägt Bellmann vor, deren Hauptanliegen

für die Allgemeine Erziehungswissenschaft auf der kritischen Beurteilung der im Wandel stehenden Begriffe abzielen müsse (vgl. ebd., 200). Es gehe weniger weder um „Evaluationsdienstleistungen“ (ebd., 207) noch um ein technologisches Verständnis i. S. systematisch gewonnenen, quantitativ-outputorientierten Wissens über pädagogische Prozesse. Vielmehr soll „eine (Re-)Problematisierung herkömmlicher oder neuer Beschreibungen des pädagogischen Feldes“ (ebd., 200) zum wissenschaftlichen Kernanliegen erhoben werden. Nur eine sich der kritischen „Rekonstruktion praxisinhärenter Normen“ (ebd., 204) verpflichtende theorieorientierte Bildungsforschung, die zugleich die „praxisformierenden Effekte wissenschaftlichen Wissens“ (ebd., 205) konsequent in ihren Kanon integriert und nicht als Marginalie zurückweist, wäre imstande, eine „(Re-)konzeptualisierung eines Formobjekts der Erziehungswissenschaft“ (ebd., 208; Herv. i. O.) neu auszuloten.

xlix Hermeneutische Methoden und empirische Verfahren werden also nicht verworfen, im Gegenteil: Sie müssen auf die Verbindung zur gesellschaftlichen Erfahrungswirklichkeit, auf Möglichkeiten und Einschränkungen pädagogischen und menschlichen Agierens kontinuierlich verweisen (vgl. Heitger 2003, 18f.). Das durchaus belastete Verhältnis der Bildungsphilosophie und empirischen Bildungsforschung entfachte in den letzten Jahren im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine rege Debatte. Mit Bezug auf Schulleistungsvergleiche wie PISA und IGLU bemängelt Koller, dass Anknüpfungen empirischer Bildungsforschung an Bildungsphilosophie und damit verbundene pädagogische Theoriebildung und -diskussion fehlen (vgl. Koller 2012a, 12). Er plädiert aus diesem Grund für eine methodische Annäherung von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung. Dies soll seiner Ansicht nach weder zu „Grenzsicherungsmaßnahmen“ (ebd., 17) führen, noch sollen sich beide Disziplinen so zusammenschließen, dass eine von der anderen vollständig unter Beschlag genommen wird. Stattdessen hält er es für wichtig anzuerkennen, was beide Aufgabenbereiche auszeichnet; die jeweiligen qualitativen Alleinstellungsmerkmale sollen entsprechend gewahrt bleiben. Nur so können die unterschiedlichen Herangehensweisen von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung gewinnbringend zum Tragen kommen (vgl. ebd., 17f.). Prinzipiell ist es, Terhart zufolge, möglich, bildungsphilosophische Anteile in empirischen Schulleistungsvergleichen wie PISA, IGLU oder TIMSS herauszuarbeiten (vgl. Terhart 2006, 25–33). Wo Bildungsphilosophie empirisch argumentiert – bildungsphilosophische Äußerungen enthalten insofern immer eine empirische Färbung, als sie Bezug auf Erfahrungen, die Lebenswirklichkeit sowie auf die Vergangenheit von Erziehung nehmen (vgl. ebd., 25) –, bedarf es jedoch einer bildungstheoretischen Ergänzung und Rahmung: „Die Erziehungsphilosophie ist daher“, wie Benner und Stepkowski in Anlehnung an Reinmann/Sesink untermauern, „zusammen mit der Bildungsphilosophie und der Allgemeinen Pädagogik dazu aufgerufen, an der Konzeptualisierung, Kritik, Verbesserung und Weiterentwicklung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben mitzuwirken und für diese Wege aufzuzeigen, wie Forschungsvorhaben den Experimentalcharakter der pädagogischen Praxis stärker berücksichtigen und an den theoriegeleiteten Wissensformen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft teilhaben können“ (Benner/Stepkowski 2015, 20). Im Fokus der Debatte um das Pro und Contra der Bildungsphilosophie steht die Frage der *Normativität*. Damit markiert die Bildungsphilosophie „als Ort der kritischen Reflexion pädagogischer Aussagen und vorfindbarer pädagogischer Praxis“ (Koller 2012a, 8) den Gegensatz zum Selbstverständnis empirischer Bildungsforschung. Letztere ist nämlich darauf bedacht, reale Voraussetzungen, Entwicklungsformen und Effekte von Bildungsverläufen und darauf bezogene pädagogische Aktivitäten aufzudecken (vgl. ebd., 9ff.), was bedeutet, eine solide Basis für bildungsbezogene Entscheidungen auf System- und Handlungsebene anzubieten (vgl. Terhart 2006, 10). Stojanov wiederum erkennt in der empirischen Bildungsforschung bereits immanent eine normative Perspektive auf die sozialen Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse stattfinden. Infolgedessen sieht er den Zuständigkeitsbereich bildungsphilosophischer Forschung im Entwickeln und Begründen dieser Perspektiven (vgl. Sto-

janov 2006a, 66). Aus der angeführten Gemengelage könnte Terharts Auffassung, dass bildungsphilosophische Annahmen größtenteils unexpliziert in Modellen der empirischen Bildungsforschung brachliegen (vgl. Terhart 2006, 24), nicht nur als bestätigt angesehen, sondern zum Anlass genommen werden, den normativen Referenzrahmen, in dem jede empirische Forschung eingelassen ist, zu dechiffrieren und ihre bildungsphilosophischen Implikationen herauszuarbeiten.

- 1 Die hier zutage tretende Grundhaltung korreliert mit einem Wissensverständnis, das sich seiner Voraussetzungen und erzieherischen Kriterien entledigt hat und in positivistisch-mentalistic Ideologisierung nicht mehr danach fragt, *wie* dem Menschen zu seinem Menschsein verholfen werden kann – eine Vorgabe, die sich nur dann erfüllen mag, wenn die *anthropologische Sinnfrage* mitgestellt und an die weitere Bedingung gekoppelt wird, dass sich nämlich das Individuum und seine Mitmenschen einer sie in Anspruch nehmenden Norm der Verantwortung verpflichtet wissen. Als ein ebenso kurzsichtiges phänomenologisches Modell, das in jüngerer Zeit Eingang in die Pädagogik gefunden hat, liest sich Waldenfels' Theorie der „Hyperphänomene, die einer Vielfalt hyperbolischer Erfahrungen entspringen“ (Waldenfels 2012, 9). Sein der phänomenologischen Theoriebildung angelehntes Modell „der Responsivität [...] und der Fremdheit“ (Brinkmann 2017, 35), das „nach wie vor von dem ausgeht, was sich in der Erfahrung zeigt, und nur insofern darüber hinausgeht, als das jeweilige Mehr, das Anders und auch das Nicht des Sichzeigens sich als solches zeigt“ (Waldenfels 2012, 11), treibt die Verstofflichung der „Strukturen, Gestalten, Praktiken und Affektionsweisen“ (ebd., 9) sowie die Kontingenz der Ereignisse (vgl. ebd.) in ungeahnte Höhen. Dinge und Personen existieren nur, um zu etwas zu kommen oder um wieder verworfen zu werden. Oszillierend „zwischen Wiederholung und Überraschung“ (ebd.) wird das Hyperbolische als Bruch oder Hemmschwelle vom Erfahrungswissen überschritten, ohne ganz überwunden zu werden (vgl. ebd., 12). Dieses „Umzu“ bewirkt aber gerade keine Befreiung aus überkommenden Zwängen, keinen Widerstand dagegen, sondern ist selbst auf seine systemstabilisierende Erhaltung des Status quo angelegt. Ordnung und Wesen des Seienden werden dem Subjekt gerade nicht er- bzw. aufgeschlossen; es wird auf seinen geschichtslosen Zustand reduziert und dadurch entmündigt, weil seiner regulativen, transzendentalen Sinnorientierung „bloß etwas von Vorschüssen auf Kredit“ (ebd., 10) anhaftet: „Eine transzendente Hyperbolik wäre [in phänomenologischer Logik] strenggenommen ein Ding der Unmöglichkeit“ (ebd.; vgl. ähnlich bei Brinkmann 2017, 32). Zwar verweist Brinkmann darauf, dass durch die sozialtheoretische Wende die phänomenologische Erziehungswissenschaft ihre Aufgabenbereiche „nicht mehr ontologisierend, sondern relational im Horizont von Leiblichkeit, Responsivität, Fremdheit und Macht [neu] []fasst“ (Brinkmann 2017, 38), um stärkere „Verwissenschaftlichung und Autonomisierung“ (ebd.) zu erreichen. Allerdings soll, ihrem Eigenverständnis nach, dadurch nur „eine genauere *phänomenale Bestimmung ihrer Gehalte und Begriffe* in Abgrenzungen zu anderen Disziplinen und Professionen geleistet“ (ebd.; Herv. S. S.) werden. Bei dieser neuen „theoretischen Empirie“ (ebd., 34) ist indes keine grundlagentheoretische Nejustierung von Bildung und Erziehung zu erkennen, die um ein kritisches Selbstverständnis – d. h. im Horizont von Moral bzw. Ethik – dimensioniert wäre. Diese Annahme wird auch durch Behauptungen bekräftigt, die phänomenologisches Forschungswissen an die Formierung und Bedeutung sozialer Prozesse binden und danach fragen, „welche Arten von Erfahrungen Menschen dabei machen und welche Subjektmöglichkeiten darin konstituiert werden, *ohne* einen *normativen Maßstab* vorauszusetzen“ (Stenger 2017, 92; Herv. S. S.). (Angehende) Pädagogen müssen sich jedoch auch künftig von der (normativen) Idee eines „besseren Zustands“ der Welt – mithin eines humanen Weltbilds, auf das hin erzogen werden soll – lenken lassen. Dafür müssten sie zunächst selbst darüber nachdenken, was unter Umständen „das Beste“ für die Welt sein könnte bzw. wo und wodurch „das Weltbeste“ von den weltgesellschaftlichen Verflechtungen konterkariert wird: „Blos durch die Bemühung der Personen von extendierenden Neigungen, die Antheil an dem Weltbesten nehmen und in der Idee eines

zukünftigen bessern Zustandes fähig sind, ist die allmähliche Annäherung der menschlichen Natur zu ihrem Zwecke möglich“ (AA IX, 449). Sowohl die Sinnfrage als auch die sich anschließende Sinnerfahrung sind mit sollensethischen Normen bzw. „Sollensätzen“ (Bokelmann 1965, 32) verbunden, „nach denen sich das Erziehungshandeln richten soll und richtet. [...] Dieses Sollenswissen hat ein ‚weltanschauliches Apriori‘, ein Vorwissen um die Bestimmung des Menschen bei sich, das nicht nur aus den Erfahrungen der Erziehung zusammengesetzt ist, gleichwohl auf sie angewendet wird, weil sich darin der ‚Sinn‘ des menschlichen Daseins – ein geschichtlich-übergeschichtlich erdeuteter – in Bezug auf das erzieherische Handeln artikuliert“ (ebd.).

- li Adornos *Theorie der Halbbildung* steht unter dieser Diagnose im engen Zusammenhang mit Liessmans *Theorie der Unbildung*: Beide Schriften reagieren auf einen zeitkritischen Befund, insofern sich das Bildungswesen und –verständnis nicht i. S. der Rückbesinnung zur klassischen Bildungsidee verändert habe, sondern eher zu fortlaufenden Bildungsreformen geführt habe, die nicht mehr mit der ursprünglichen Bildungsidee des Bürgertums konform gehe, einer Idee, die den Bildenden wenigstens noch die Möglichkeit offenhielt, die Welt und seine Position in dieser kritisch zu beleuchten, etwas beurteilen zu können und damit als selbstbewusster Teilnehmer der Gesellschaft seinen eigenen Standpunkt zum Ausdruck zu bringen (vgl. Liessmann 2006, 10). Für Liessmann zeige sich die Abkehr von der Idee der Bildung insbesondere in den Bildungsinstitutionen selber, also „dort, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet [...]. Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (*skills*) ist dafür ein prägnanter Indikator“ (ebd., 71). Die Autonomie des Subjekts bzw. seine Mündigkeit geht hinter diesen Kompetenzvermittlungen auf dem globalen Weltmarkt verloren, der lediglich auf Teamfähigkeit und Flexibilität setze. Diese neu geartete Unbildung stelle kein individuelles Problem dar, welches durch immer neue Bildungsreformen behoben werden könne, sondern sie ist quasi systemimmanent: „Sie ist unser aller Schicksal, weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist“ (ebd., 10). Ist hinter dieser „Kapitalisierung des Geistes“ die Idee verloren gegangen, dass Bildung immer auf Moral angewiesen sei, so wird mit dem Begriff der Wissensgesellschaft ein neues Trugbild geschaffen, welches uns zu glauben machen scheint, dass die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft abgelöst habe. Liessmann zufolge sind aber bloß bestimmte Formen der industriellen Arbeit nicht mehr sichtbar, vorhanden seien sie aber schon, indem sie verlagert wurden. Das impliziert, dass der Fortschritt von Wissenschaft und Technik sowie die digitale Revolution nichts an den Grundfesten der industriellen Arbeit geändert haben, sie sind nur zu billigeren Standorten abgewandert (vgl. ebd., 38). Die moderne Gesellschaft wurde, so Liessmann, nicht durch Fabriken oder Fließbänder der industriellen Epoche beeinflusst, sondern vielmehr durch eine Anpassung und Angleichung menschlicher Arbeitsprozesse, in deren Folge es zu identischen Produkten unter identischen Voraussetzungen komme: „Unter dieser Perspektive wird schnell klar, daß gegenwärtig nicht die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft ablöst, sondern umgekehrt, das Wissen in einem rasanten Tempo industrialisiert wird“ (ebd., 39). Auf dieser Grundlage wird nicht nur der Diskurs um die Ökonomisierung von Bildung weiter angefacht, sondern es werden auch immer neue Standardisierungen und Angleichungen von Arbeitsprozessen vorgenommen, die ihren Niederschlag in internationalen evaluierenden Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU finden. So werden Erkenntnisse, die nicht standardisiert sind, nicht institutionalisiert.
- lii Auch Aaron Ringelnetz nimmt diesen Gedanken auf und geht in seinem Aufsatz *Zur äußeren und inneren Unterminierung der Autonomie der Universität* der Frage nach, inwiefern Studierende und Dozierende noch Kritik an den bestehenden Herrschaftsverhältnissen und am Gegebenen äußeren (können) bzw. welchen Stellenwert die Förderung kritischen Denkens an der Universität einnehme. So werde an den Hochschulen viel Wert darauf gelegt, dass die Studierenden sich an Fakten orientieren bzw. sachlich und objektiv arbeiten; dies führe zwar bestenfalls dazu, dass die formalen Regeln wissenschaftlichen Arbeitens in

der jeweiligen Fachdisziplin korrekt ausgeführt werden, jedoch käme im Umkehrschluss auch jede Art von Kreativität, über deren Vermittlungsleistung alternative Entwürfe über das Gegebene hinaus produziert werden könnten, nicht in Betracht. Das Denken der Studierenden solle vielmehr so ausgerichtet werden, dass es sich innerhalb des gegebenen Systems einfüge, das prinzipiell nicht hinterfragt werden dürfe. Auf diese Weise sollen sie davon überzeugt werden, dass keine Diskrepanzen zwischen ihrem eigenen Willen und der durch die Gesellschaft auferlegten Pflicht vorliege (vgl. Ringelnatz ³2015, 37). Kritiker der Bolognaform werden in diesem Sinne etwa darauf verwiesen, dass die Rahmenbedingungen eben so existieren und wer darüber hinausdenke, vernachlässige den unmittelbaren Bezug zur Wirklichkeit. Durch diesen Mechanismus komme eine Zensur von innen zum Tragen, werden doch damit die Gedanken als sinnlos und überflüssig diskreditiert (vgl. ebd., 36). Die gegenwärtig vorherrschenden Studienbedingungen, gekennzeichnet durch „Unterminierung der Autonomie der Universität und Verflachung der universitären Bildung“ (ebd., 40), seien zwar, so Ringelnatz, keine direkte Folge der Bolognaform und ihres Ökonomisierungsstrebens, ihre inhaltlichen Aspekte üben jedoch beträchtlichen Einfluss auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen aus und verstärken diese noch. Das universitäre Curriculum ist mit seinem selbst gewählten Primat des an Kompetenzen ausgerichteten, effizienten Arbeitens und leistungsbezogenen Lernens nur am Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und in der sich anschließenden Karriere ausgerichtet. Dazu ist es unabdingbar, bereits früh die gegebenen Strukturen des Studiums zu internalisieren (vgl. ebd., 40 f.). Zwar werde in der Bologna-Deklaration aus dem Jahr 1999 anfangs noch betont, wie wichtig Bildung für Stabilität und Frieden sei, um anschließend jedoch die Relevanz der „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger“ (BMBF, 2) sowie die „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ (ebd., 3) zu rühmen, ließe sich doch „die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation [...] an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere besitzt“ (ebd., vgl. auch Fußnote lvi).

liii Vertreter der „Ersten Moderne“, wie etwa Edward T. Hall, Hofstede und Trompenaars, arbeiten mit derartigen Begründungsversuchen und Konzeptionen von Kultur. Hall vertritt die These, dass es prinzipiell möglich ist, über qualitativ angelegte Beobachtungsparameter kulturell festgelegte Schlüsselfaktoren in der Verständigung zu identifizieren. Die Vorstellung, dass sich Kulturen klar erfassen lassen und sich somit von anderen fremdkulturellen Entitäten abgrenzen, wird durch ein von ihm entwickeltes Unterscheidungskriterium noch bekräftigt: Demnach gebe es niedrigkontextuelle (USA, Schweiz, Deutschland und Skandinavien) und hochkontextuelle Kulturen (Japan, Arabische Emirate), bei denen der Kommunikationskontext über den Grad der Notwendigkeit verbaler Informationen in einer gegebenen Kommunikationssituation entscheidet (vgl. Hall/Reed Hall 1990, 6–10). Dass kulturelle Identitätsproduktion und -reproduktion mit der Etablierung klarer Regeln korreliert und in menschlicher Interaktion Anwendung auf der Basis von Konsens findet, tangiert – neben der Dimension „Kommunikation“ – die Faktoren von Raum und Zeit. Der Aspekt Raum betrifft das Empfinden von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Kulturräumen (vgl. ebd., 10 ff.). Die zeitliche Dimension unterteilt sich in ein eher monochrones und polichrones Verständnis, d. h. Zeit als planbares Element mit linearen Ereignisketten oder als eher unberechenbare Komponente, weshalb mehrere Handlungen zur selben Zeit ablaufen können und Interaktion zeitliche Flexibilität erfordert (vgl. ebd., 13–18). Ähnlich wie Hall begreifen Hofstede und Trompenaars Kultur als ein Orientierungssystem mit eindeutig erfassbaren Kulturstandards. Diese sind als ein Komplex von Verhaltensregeln, Normen und Regeln aufzufassen, beanspruchen als implizite Theorien handlungsleitende Funktion und gelten als die zentralen Kennzeichen des entsprechenden Kulturraums. Verschiedene Kulturen bilden unterschiedliche Ordnungsrahmen ab, die Auskunft darüber erteilen, was sich innerhalb der Gemeinschaft ziemt und was nicht. Kulturstandards sind Bilder, die den Geist der kulturellen Gemeinschaft kollektiv programmieren und die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheiden

(vgl. Hofstede ²2001, xix, 1–15). Hofstede und Trompenaars erarbeiten u. a. folgende unterschiedliche Kulturstandards: 1) Hohe oder geringe Machtdistanz, d. h. gesellschaftlich gewünschte ungleiche Machtverteilung, Erziehung zu Gehorsam, hierarchische Strukturen in Organisationen vs. flache Hierarchien, Duldung von Kritik und Widerspruch (vgl. ebd., 79–145), 2) Unsicherheitsvermeidung, d. h. der Grad, wie sich Angehörige einer Kultur durch unvorhersehbare und ungewisse Situationen bedroht fühlen (vgl. ebd., 145–209), 3) Individualismus oder Kollektivismus, d. h. „Ich-Bewusstsein“ vs. Gruppenbewusstsein, Verantwortung des Einzelnen vs. Wohl der Gemeinschaft (vgl. ebd., 209–279), 4) Maskulinität vs. Femininität, d. h. eher leistungs- bzw. erfolgsorientierte Kultur mit starkem Selbstbewusstsein des Einzelnen vs. kooperative, kompromissbereite Kultur mit Fokus auf Zwischenmenschlichkeit (vgl. ebd., 279–351) und 5) Langzeit-/Kurzzeitorientierung, d. h. Erhaltung, Bewahrung, Planung, Sparsamkeit vs. Handeln in gegenwärtigen Gegebenheiten (vgl. ebd., 351–373). Zwar mögen die aufgelisteten Standards auf den ersten Blick eine grobe Orientierungshilfe für Verhaltens- und Umgangsformen in fremdkulturellen Kontexten bieten, sie blenden jedoch – für das hier vertretene transkulturelle Bildungsverständnis – die unterschiedlichen Beeinflussungsfaktoren für die Interaktion aus und suggerieren, dass es völlig ausreichend sei, die Kulturstandards und Regeln zu kennen, um interkulturell erfolgreich agieren zu können. Die Erfahrung zeigt, dass das kulturspezifische Bescheidwissen über Dos und Don'ts nur ein vorläufiges Sicherheitsgefühl vermittelt, das sich meist in der Praxis verflüchtigt hat. Interkulturelles Lernen berührt – wie in diesem Kapitel noch gezeigt wird – verschiedene Kompetenzbereiche, ist deshalb weder standardisierbar, noch erschöpft es sich in routinemäßigem Handeln. Gerade weil interkulturelle Begegnungen und ihre vielschichtigen Wirkungszusammenhänge weniger der Starrheit, sondern der ereignishaften Dynamik unterliegen, „kollektive Identität nicht störungsfrei ausgebildet und aufrechterhalten werden kann“ (Nieke ³2008, 136; vgl. ebenso die Kritik von Leiprecht 2008, 135–138), sind sie aufgrund prinzipieller Widersprüchlichkeit und Mehrdeutigkeit unvorhersehbar. Die „Ratgeber-Literatur“ (Knapp ⁴2013, 98) mit ihrer Auflistung generalisierender Kulturstandards oder vereinzelte länderspezifische Trainings, denen es um die Vermittlung von leitmotivartigen Nationaleigenschaften und Normen geht, erweisen sich für die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit deshalb vor dem Hintergrund der „territoriale[n] Versprengung von Kulturen und [...] [der] vielfältigen kulturellen Prägungen einer immer größeren Zahl von Individuen“ (ebd., 97) insofern als mangelhaft, als quasi innerkulturelle Unbeständigkeiten und bei genauerer Betrachtung im Prinzip durchweg zutage tretende Inhomogenität unberücksichtigt bleiben. Vielmehr muss kulturbezogenes Wissen hochgradig differenziert sein, um in einem bestimmten Kulturkontext angemessen handeln zu können: „Die Realität ist – angesichts von Komplexität und Veränderungen von Kulturen – eher Halb- bzw. Teilwissen. [...] Kulturspezifisches Wissen sollte von den Beteiligten daher immer als prinzipiell unvollständig und beständig ergänzungs-, revisions- und differenzierungsbedürftig aufgefasst werden“ (ebd., 97 f.). Ebenso wenig soll hier einer völligen Unreflektiertheit kultureller „Codes“ oder „Scripts“ das Wort geredet werden, bergen doch kulturelle Alltagsmuster oftmals die Gefahr von Konflikten in interkulturellen Aushandlungen (vgl. Auernheimer ⁴2013, 59). So wird „direkter Blickkontakt von deutschen Pädagogen als Zeichen für Aufmerksamkeit gedeutet und erwartet [...], wohingegen er in manchen Kulturen als respektlos gegenüber Autoritäten gilt. [...] Über kulturelle Differenzen solcher Art sind sich die Kommunikationsteilnehmer/innen oft nicht im Klaren, es sei denn, dass Kommunikationsstörungen offensichtlich werden“ (ebd.). Mitunter *können* spezifische Kenntnisse nützlich sein, wenn ihr „exemplarische[r] Charakter“ (ebd., 64) hervorgehoben wird: „Als Grundhaltung ist eine Offenheit für mögliche (!) Differenzen gefordert. Wichtig ist die Fähigkeit, fremde Kulturmuster kooperativ zu erschließen, anstatt sich mit Kulturwissen zu selbstsicheren Deutungen verleiten zu lassen“ (ebd.). Im Sinne der Vielfalt kultureller Praxen und Formen gilt: „Immer offen dafür sein, dass der oder die Andere anders anders sein könnte, als man dachte!“ (ebd., 65).

- liv Lehrer sollten die unterrichtliche Interaktion mit ihren Schülern als *Chance* begreifen, die Biografie jedes Einzelnen und seine persönlichen Eigenarten kennenzulernen. Daran anknüpfend ergibt sich die Frage, *wie* diese individuellen Merkmale für den Unterricht gewinnbringend berücksichtigt werden können und welche spezifisch-individuellen biografischen Aspekte und kulturellen Ressourcen im Einzelnen zu beachten sind (vgl. Takeda 2012, 95). Demgegenüber lassen sich – so die Erfahrung aus meiner eigenen Fortbildungstätigkeit als interkultureller Trainer – mehrere Problembereiche ausmachen, die den Schulalltag bestimmen: 1) Es besteht zwar eine *allgemeine Neugier* am Migrationshintergrund und den kulturellen Prägungen von Lernern. Ebenso kann artikuliert werden, was genau das Reizvolle, Interessante oder Problematische an der anderen Kultur ausmacht. Allerdings wird dabei die eigenkulturelle Prägung vernachlässigt. 2) Gemeinhin wird kulturelle Vielfalt von Lernenden nicht als Bereicherung erfahren bzw. didaktisch fruchtbar gemacht, sondern als Quelle für Ratlosigkeit, Missverständnisse oder Spannungen wahrgenommen. Wie kann mit Irritationen im Unterricht umgegangen werden, die ihren (vermeintlichen) Ursprung in kulturellen Differenzen haben? Verstärkt wird dieses Gefühl, dass Konflikte weniger auf einer „adoleszenten“ Ebene ausgetragen werden, sondern dass sich Lerner in negativer Art und Weise ihre kulturgeprägte Herkunft zunutze machen: „Sie geben mir ohnehin keine gute Note, weil ich aufgrund des Freitagsgebets nicht am Sportunterricht teilnehmen konnte!“. 3) Was ist der Grund dafür, dass die Verhaltensweisen der Lerner aus anderen Kulturkreisen von den Gewohnheiten und Vorstellungen des Lehrers mitunter stark differieren? 4) Was bietet Orientierung bei der Konfrontation mit fremden (nonverbalen) Ausdrucksformen im interkulturellen Dialog? 5) Mangel an kollegialer Fallberatung und ein problemorientierter Reflexions- und Erfahrungsaustausch über interkulturelle Herausforderungen und Fehleinschätzungen. 6) Probleme bei multikulturellen Elterngesprächen. Aus Sicht des Lehrers sind Mutmaßungen über Defizite bei Schülern „oft situationsunspezifisch; sie tragen Merkmale der Generalisierung auf dem Hintergrund eigenkultureller unhinterfragter und positiver bewerteter Orientierungen“ (Bender-Szymanski ⁴2013, 213; Herv. i. O.). Lehrer sind bisweilen nicht imstande, wie Bender-Szymanski betont, „die Argumente der Schüler aus *deren* kulturellem Kontext heraus zu rezipieren, und sie weisen sie häufig auf dem Hintergrund des eigenen Kontextes als unglaubwürdig zurück. [...] Kriterium für die Analyse der Akkulturation von Migranten ist auch hier die Erwartung der *Assimilation* an vermeintliche ‚Standards‘ der aufnehmenden Kultur“ (ebd.; Herv. i. O.). Eine sich daraus ergebende Notwendigkeit für interkulturell kompetentes Agieren bestünde darin, „eine ‚unverzerrte‘ Situations- und Konfliktanalyse vor[zunehmen], um sich mögliche fremdkulturelle Normen- und Regelsysteme zu erschließen“ (ebd.; Herv. i. O.). Ferner darf der angestauten „nutzlose[n] Wut“ (ebd.) kein Raum gegeben werden, sondern es muss eruiert werden, „wo jeder seinen Standpunkt hat“ (ebd.). Weil aggressive Verhaltensauffälligkeiten bei Migrantenkinder „nicht mit einer besonderen ‚Mentalität‘, sondern [oftmals] [...] mit der Erfahrung ständiger Benachteiligung in ursächlichem Zusammenhang stehen“ (ebd., 214), müssen Lehrer eine stets neu zu überprüfende Ursachenforschung vornehmen. Diese mündet in der Frage, „ob die eigenen Realitätsmodelle die realen Verhältnisse richtig abbilden, oder ob alternative Situationsdeutungen angemessener sind [...]“ (ebd.) Eine adäquate „Situations- und Konfliktanalyse“ (ebd.) besteht in der „Suche nach möglichen kulturspezifischen *Handlungsgründen* der Schüler in den fraglichen Konfliktsituationen: Sie [die Lehrer] begeben sich ‚in die Position von Lernenden und (machen) die Schüler zu Experten‘, um zu verstehen, wie sie ihr Verhalten in *ihren* Kontext einbeziehen, ansonsten kommt es permanent zu Missverständnissen“ (ebd., 214f.; Herv. i. O.). Im Verlauf dieser Situationsdeutungen reflektiert der Unterrichtende zugleich „die *Kulturgebundenheit eigenen Denkens, Wertens und Handelns, erkennt sich selbst als individuellen Deuter von Wirklichkeit* [„Das ist *meine* Interpretation und *meine* Schlussfolgerung, die zu bestimmten Verhaltenszuschreibungen und Schlussfolgerungen führen“], *dekonstruiert seine Schemata über ‚typische‘, transsituational gültige und über die Zeit stabile kul-*

turelle ‚Standards‘ [„Um die gemeinhin unterstellte Toleranz und Offenheit in Deutschland ist es ja doch nicht so gut bestellt. Einige Klischees sollten überdacht werden!“] und *entdeckt Gemeinsamkeiten zwischen kulturellen Systemen* [„Nicht nur muslimischen Mädchen wird verboten, am Schwimmunterricht mitzumachen. Ich erlebe dies auch vermehrt bei streng katholisch erzogenen deutschen Schülerinnen!“]“ (ebd., 217; Herv. i. O.).

- lv In diesem Zusammenhang ist ein historischer Abriss zu den unterschiedlichen Beschulungskonzeptionen für Migrantenkinder aufschlussreich. Gegen Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er-Jahre wurde in der *ersten Phase* auf den verstärkten Gastarbeiterzu- zug mit bildungspolitischen Maßnahmen geantwortet, die die Sprachfertigkeiten und die kulturellen „Gepflogenheiten“ des Herkunftslands verstärkt schulen sollten. Diese pädagogischen Maßnahmen erschienen deshalb als sinnvoll, weil angenommen wurde, dass der Aufenthalt der Gastarbeiter nur vorübergehend sei und durch herkunftslandspezifische Instruktion die sich anschließende Reintegration in das jeweilige Heimatland problemloser zu bewerkstelligen sei. Zu diesen segregierenden Eingliederungsmaßnahmen auf Zeit (vgl. Fereidooni 2011, 40) passt es dann auch, dass die Migrantenkinder von ihren deutschen Klassenkameraden getrennt wurden und in „National- oder Übergangsklassen“ (ebd.) in ihrer Landessprache erzogen wurden (vgl. Lengyel 2016, 503). In der Folge kam es allerdings zu Zuwanderungsbewegungen in großem Stil – bis 1991 belief sich die Anzahl der Schüler ausländischer Herkunft auf knapp 1,4 Millionen. Dessen ungeachtet begegnete man der zunehmend stärkeren ethnischen Pluralisierung der ortsansässigen Gesellschaft auch in der *zweiten Phase* mit assimilationistischen Integrationskonzepten (vgl. Fereidooni 2011, 43), die die Talente und Potenziale der allochthonen Schülerschaft nicht einbezogen, sondern hauptsächlich monokulturelle und -linguale (deutsche) Lerngruppen in den Blick nahmen. Auch die damals von der Bundesregierung an Ausländer ausgezahlten Prämien bei vollzogener Rückkehr, um die Anzahl von „Fremden“ gering zu halten, unterstreicht die Verweigerungshaltung gegenüber einer entsprechend zu gestaltenden integrationspolitischen Neuausrichtung. Ebenso verhalten die von der sich ab den 1980er-Jahren neu aufgestellten Interkulturellen Pädagogik lancierten innovativen Programme zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Migranten im Dunst der defizitorientierten Bildungspolitik und verstetigten die Bildungsungleichheiten zwischen deutschen Schülern und ausländischen Mitschülern (vgl. ebd., 47, 49). Zu Beginn der 2000er-Jahre wurde die *dritte Beschulungsphase* von den internationalen Schulleistungserhebungen wie PISA, TIMSS und IGLU bestimmt, wobei „mit klassischen Schichtindikatoren erhebliche Differenzen in Schulleistungen und Bildungsbeteiligungsquoten“ (Ditton ⁴2010, 254) festgestellt werden konnten, und zwar insbesondere bezüglich der „Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und dem Migrationsstatus“ (Baumert/Maaz/Trautwein 2009, 18). Die zwischen 2000 und 2018 ermittelten Daten, die mit je unterschiedlich akzentuierten Forschungsinteressen verbunden waren, bringen die Defizite des deutschen Bildungssystems und seine selektive Praxis als Hinderungsfaktor für Migranten unverhohlen ans Licht. Während PISA 2000 den monolingualen Habitus der Mehrheitsgesellschaft als einen der Hauptgründe für nicht vorhandene Bildungs- und Chancengleichheit bei Migranten bestimmen konnte, wurde in PISA 2009 und 2018 (Sonderauswertungsbericht) die soziale Schulumgebung als Einflussfaktor für die Schulleistungen bei Migranten und ihrer Resilienz näher betrachtet. Diese fallen bei einem motivierenden Schulklima, einheitlichen Regeln und vertrauensvollen Bezugs- bzw. Ansprechpartnern (Lehrern) besser aus, während die Gruppengröße in der Klasse sowie die technische Gerätschaft weniger ins Gewicht fallen (vgl. OECD 2010, 18 ff.; vgl. OECD 2018, 12 f.). Den drei Phasen lassen sich wiederum drei Forschungsphasen zuordnen, die sich jeweils unterschiedlich mit der sozialen Schieflage der Bildungspartizipation als bildungspolitische Herausforderung beschäftigen. Bei der *ersten* explorativen Phase in den 1960er-Jahren wurde v. a. „der direkte Pfad zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung betrachtet“ (Baumert/Maaz/Trautwein 2009, 16), allerdings konnten wegen „der rein bivariaten

Analysen [...] keine Aussagen über die Interdependenzen der verschiedenen Einflussfaktoren gemacht werden“ (ebd.). Die sich in den 1990ern anschließende „zweite[] Forschungsphase lag bei der *Formalisierung* und Vervollständigung des Übergangsmodells“ (ebd., 17; Herv. i. O.). Diese in der Tradition Boudons verwurzelte Periode integriert diverse Faktoren für die Entscheidungsfindung bezüglich des weiteren Bildungswegs und der Schulform, denn: „Sowohl die Erfolgserwartung als auch die Veranschlagung des Bildungsnutzens hängen vom jeweiligen sozioökonomischen Status der Eltern und von der tatsächlichen Leistungsentwicklung des Kindes, die selbst wiederum an die soziale Herkunft gekoppelt ist, ab“ (ebd.). Während der bis heute andauernden *dritten* Phase der Vertiefung war es dank der international vergleichenden Studien wie PISA, IGLU und TIMSS möglich, „unter Verwendung curricular valider Leistungsindikatoren [...], primäre und sekundäre Herkunftseffekte, die an den Bildungsübergängen wirksam werden, voneinander zu trennen und handlungstheoretische Erklärungsansätze in die Modellierung von Bildungsübergängen zu integrieren“ (ebd., 18).

lvi Diese Kritik deckt sich mit der *Rahmenkonzeption zur strukturellen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang* der Universität Münster und den obligatorisch in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zu belegenden praxisorientierten Vorbereitungsseminaren, die „die Studierenden zur Planung, Durchführung und Auswertung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Unterrichtsprojekten“ (Ministerium 2010, 7) anleiten sollen. Auffällig ist, dass sich die Auswahl an Seminarangeboten in der Erziehungswissenschaft fast ausschließlich auf empirische oder psychologische Teilbereiche beschränkt (vgl. Arbeitsgruppe Forschungsmethoden). Ebenso sollen – wie etwa die Fachgruppe Romanistik anmerkt – die Studierenden für die „praktische[] Durchführung und Auswertung des Studienprojekts bzw. [d]ie theoriebasierte[] Praxisreflexion“ (Fachgruppe, 9) in die gängigen (empiriebasierten) Methoden und „wissenschaftlichen Standards orientierter strukturierter Beobachtung“ (ebd., 10) eingeführt werden, wie die „systematische[] Datenerhebung“ (ebd.) oder die „reflektierte[] Ergebnisauswertung“ (ebd.). Erkenntnisgewinn soll v. a., wie es im vom Romanischen Seminar herausgegebenen Leitfaden zu fachdidaktischen Studienprojekten im Praxissemester steht, „datengeleitet und geplant-systematisch“ (Leitfaden, 3) erfolgen, also auf Grundlage „wissenschaftlich kontrollierter Erfahrung und Beobachtung“ (Riemer, zit. nach ebd.), etwa „durch systematische Befragung, Beobachtung im Feld, Messung und durch systematische Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten“ (Riemer, zit. nach ebd.). Für die Erstellung des Projektberichts sollen quantitative und qualitative Untersuchungsmethoden zum Einsatz kommen, wie Fragebögen, Interviews, textbasierte Inhaltsinterpretationen oder genormte Datenerhebungsverfahren (vgl. ebd.). Zwar wird bei der Ausformulierung der Richtlinien des Praxissemesters viel Wert auf die Einbettung in bildungstheoretische Kontexte gelegt: So wird etwa auf die Bedeutung der „systematischen, theorie- und methodengeleiteten Analyse der eigenen Unterrichtspraxis“ (Fachgruppe, 10) verwiesen, die auf die Fähigkeit der „individuelle[n], kritisch-konstruktive[n] Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit“ (Zweite Ordnung, 2046) nicht verzichten kann. Allerdings handelt es sich hierbei um ein durch wissenschaftlichen Methodenzwang restringiertes bzw. fremdbestimmtes Verständnis pädagogischer Professionalisierung. Eine auf Kontrolle und Beherrschung ausgerichtete empirische Forschungspraxis kann ja gerade nicht – wie es vordergründig den Anschein erweckt – zu einer stärkeren Ausbildung von Reflexionsvermögen und zu einem emanzipativen Selbstentwurf der Lehramtsanwärter führen. So kann die gepriesene reflexive „professionelle[] Selbsterkundung“ (Fachgruppe, 10) überhaupt nicht stattfinden, wenn es in antispekulativer und puristischer Manier darum geht, einem Methoden- und „Stichprobenfetischismus“ zu frönen, in dessen Verlauf abgetrennte Teilbereiche zu letztgültigen Wahrheiten stilisiert werden. „Die vielberufene methodische Sauberkeit [...], die Belegbarkeit aller Behauptungen, selbst die logische Stringenz der Gedankengänge ist nicht Geist [...]. Wo

der Konflikt gegen die unreglementierte Einsicht entschieden ist, kann es zur Dialektik der Bildung, zum inwendigen Prozeß von Subjekt und Objekt gar nicht kommen [...].“ (GS 10.2, 496) Im Leitfaden liest man, dass es ausdrücklich nicht um einen „mit Schulwelt-Verbesserungsideen durchwirkten Forschungsauftrag der Schulen“ (Meyer/Fichten, zit. nach Leitfaden, 4), sondern im Sinne strategischer Kalkulation darum gehe, „zu einer empirisch bearbeitbaren Forschungsfrage klein zu arbeiten. Die Forschungsfragen müssen von normativen Ansprüchen und spekulativen Elementen gereinigt werden“ (ebd., 4f.). Daher folgender Appell: „Achtet darauf, dass Eure Forschungsvorhaben klein, überschaubar und erfolgsversprechend angelegt werden, so dass ein Ergebnis mit Gebrauchswert wahrscheinlich wird“ (ebd., 5). Deshalb verlangt die operationalisierende „Messbarkeit von theoretischen Konstrukten [...], [dass] man ihnen beobachtbare Indikatoren zuordnet, um sie zu erfassen“ (Gültekin-Karakoç/Feldmeier, zit. nach ebd., 8), schließlich steht „die Erfassung von Wirklichkeit“ (Meyer/Fichten, zit. nach ebd., 3) im Vordergrund und nicht „gute Absichten (die lassen sich nämlich empirisch nicht überprüfen)“ (ebd.). Gute Beobachtung entscheidet sich daran, ob sie „der Überführung von beobachteter Wirklichkeit in Zahlen“ (Schmelter, zit. nach ebd., 10) gerecht wird. Eine nur methoden- und nicht sachbezogene Orientierung empirischer Wissenschaftlichkeit begünstigt jedoch nur eine bereits präskriptiv festgelegte Sicht auf die zu bearbeitende Frage. Diese am Sinngehalt des Konformismus und der Objektivität angelehnte Idee von Wahrheit hat indes nicht mehr viel mit einer *wahren Gesellschaft* zu tun, wenn Kritik üben v. a. hieß, nicht nur Teilsätze, sondern Kriterien der sachlichen Nachvollziehbarkeit zu berücksichtigen bzw. die gesellschaftliche Vermitteltheit und die in Machtverhältnisse eingebundenen unterrichtlichen Phänomene zu analysieren, wie es im Unterschied dazu das *involvierte Forschen* einfordert: „Indem [...] der gesellschaftliche Prozeß verkannt wird, der das Denken verdinglicht“ (GS 10.2, 497), so Adorno, wird „Ursprünglichkeit selbst wiederum zu einer Branche, zur angeblich radikalen und eben darum spezialistischen Frage“ (ebd.), gemacht. Das in der Rahmenkonzeption positivistisch vorgehende „Forschende Lehren“ (vgl. Fachgruppe, 10; Leitfaden, 2) mit seinen „handlungsbezogenen Kompetenzziele“ (Zweite Ordnung, 2046) affirmiert nur das Bestehende und eliminiert mit seinen fertigen Strategien der Problemlösung diejenigen Handlungsfelder bei den Studierenden, die doch eigentlich zur Autonomie befähigen sollen, wie praktische Vernunft, Urteilsvermögen oder Empathie, d. h. potenziell (noch) nicht objektivierbare Bereiche.

lvii Ohne eine Symmetrierung von Teilnahmebedingungen wie die der „Redegleichheit“ (Habermas 1995, 178) wäre eine kooperative Suche nach einem „wahrheitsverbürgenden Konsensus“ (ebd., 180) bzw. eine sich der Debatte öffnende und den Gedankenzusammenhängen anderer zuhören und hineinversetzen könnende Diskursgemeinschaft ausgeschlossen. Auch wenn der Diskurs im pädagogischen Kontext diese formal getroffene „Antizipation“ (ebd., 180) nicht immer verwirklichen kann – man denke an die schwierig zu realisierende raumzeitliche Entlastetheit von Handlungsdruck in der Reflexion bei einer limitierten Unterrichtsdauer von 45 Minuten oder an „die psychischen Belastungsgrenzen der Diskursteilnehmer“ (ebd., 179) –, bleibt die „ideale Sprechsituation“, welche „Privilegierungen im Sinne einseitig verpflichtender Handlungs- und Bewertungsnormen ausschließ[t]“ (ebd., 178), *normativ*. Dies impliziert ihre „unvermeidliche, reziprok vorgenommene Unterstellung“ (ebd., 180): „Es gehört zu den Argumentationsvoraussetzungen, daß wir im Vollzug der Sprechakte kontrafaktisch so tun, als sei die ideale Sprechsituation nicht bloß fiktiv, sondern wirklich [...]. Das normative Fundament sprachlicher Verständigung ist mithin beides: antizipiert, aber als antizipierte Grundlage auch wirksam“ (ebd., 181). Schallers Entwurf einer *Pädagogik der Kommunikation* (1987) übte deutlich Kritik an Habermas' Diskursethik. Sein Bekunden, dass es nicht ausreichend sei, „für den Bildungsprozeß den herrschaftsfreien Diskurs einzufordern“ (Schaller 1987, 210), darf hingegen nicht darüber hinwegtäuschen, dass sein Entwurf einer kommunikationstheoretischen Pädagogik selbst mit großer Vorsicht zu betrachten ist. Er spricht etwa von einer notwendigen „kommuni-

kationstheoretischen *Umformulierung* der Pädagogik der Entsprechung“ (ebd., 37; Herv. i. O.), die den Versuch unternimmt, „die *gegenwärtig* anstehenden Probleme von Erziehung und Unterricht *angemessen* zu lösen: eine Pädagogik also, die nicht in der Besserung des Zöglings [...] ihr erstes und einziges Ziel erblickt, sondern deren Interesse über das gesellschaftliche Handeln des ‚Zöglings‘ auf Zustand und Wandel (‚Besserung‘) der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse gerichtet ist“ (Schaller 1971, 9; Herv. i. O.). Schaller fragt nicht wie Habermas oder Apel mit ihrer kontrafaktisch vorangestellten „idealen“ Kommunikationsgemeinschaft nach den Voraussetzungen oder (Gelingens-)Bedingungen pädagogischer Praxis, also nach „einer fundierenden *Begündungsebene* und einer daraus normativ abgeleiteten, an Symmetrie orientierten *Vollzugsebene* von Kommunikation“ (Sammet 2004, 78; Herv. i. O.). Kommunikation fungiert eher „als Reflexionshorizont, der gleichsam ‚*nachträglich*‘ auf eine bereits bestehende Konzeption übertragen wird“ (ebd., 80; Herv. i. O.). Dass nach Schaller Erziehung und Bildung ausschließlich in rationalen kommunikativen Handlungszusammenhängen stattfinden, entspricht der bereits kritisierten, scheinbar unproblematisch stattfindenden Übertragbarkeit von kommunikativer Rationalität in pädagogisches Handeln. Mit einer nur *sprachlich* vermittelten Handlungstheorie wird sowohl Bubers Moment der primordialen, leiblich fundierten, dialogischen Unmittelbarkeit von *Ich–Du* als auch – damit zusammenhängend – die pädagogische Beziehung mit dem konkreten Edukanden untergraben, die sich notwendigerweise durch dialogische Komplexität auszeichnet und nicht durch eine fundamentalontologische Begründetheit einer diskursrationalen Symmetrie (vgl. zur Kritik auch Meyer-Drawe ³2001, 11 f.). Während sich noch bei Habermas „normative Sätze im Rahmen der Konsensustheorie [...] nicht so begründen lassen, daß sie pädagogisches Handeln als richtig bestimmen könnten“ (Menze 1979, 14), sondern als „Ideal [...], dessen annäherungsweise Einlösung pädagogisch sinnvoll sein könnte“ (ebd.), fällt dieser „Richtpunkt“ (ebd.) pädagogischen Agierens bei Schaller und Schäfer unter den Tisch. Denn ihr symmetrisches Kommunikationsmodell verschleiert „als pädagogische Norm [...] die Realität des notwendig asymmetrisch pädagogischen Verhältnisses“ (ebd., 17). Ausgehend von diesem Ideal „werden [...] reale pädagogische Situationen als möglichst schnell zu beseitigende Mangelsituationen beschrieben, denen diese Idealität noch fern liegt“ (ebd.). Das bedeutet, das Ideal als Ausdruck symmetrischer Kommunikation „wird [...] zur Voraussetzung seiner eigenen Einlösung“ (ebd.). Weil damit jedoch jeder systematische Zugang zu pädagogischen Fragestellungen versperrt bliebe, „weil ihre Berücksichtigung die erwünschten künftigen Verhältnisse beeinträchtigen könnte“ (ebd.), verfängt sich erzieherisches Handeln unter solchen Vorzeichen selbst in dogmatischen weltanschaulichen Verstrickungen.

- lviii Für eine kleinschrittige, methodisch sorgsame Einführung in Verantwortungsdiskurse, mit denen die oben genannten zu erwerbenden Fähigkeiten trainiert werden können, bietet sich in der Praxis das von Löwisch eingeführte Stufenraster an (vgl. Löwisch 1995, 93–96). Vor allem mit folgenden Stufen sollte sich jeder Pädagoge befassen haben (exemplarisch getroffene Auswahl und typografisch verändert): „1. Stufe: Man versichere sich der Gründe, die für bestimmte abverlangte Normen und Werte in Funktionsfeldern und Handlungsfeldern sprechen“ (ebd., 93). Werte und Normen fordern zu Verhalten und Handeln auf, die bewusst wahrgenommen werden müssen. Von welchen Begründungen lassen sich normative Fragestellungen leiten? Wie werden diese argumentativ bestimmt? Stehen bei Normen eher persönliche, situative oder formale, gesetzmäßige Beweggründe im Fokus? Inwiefern spielen die ermittelten Wertvorstellungen für die Diskurspartner eine Rolle? (vgl. ebd.) „2. Stufe: Man analysiere die Entscheidungssituation, in der man steht, weitestgehend“ (ebd.). Gefordert ist die sachlich-gerechte Beurteilung der Entscheidungssituation, die v. a. gesellschaftliche, politische und sachliche Aspekte sowie Sozialbeziehungen und Interessenlagen umfasst (vgl. ebd.). „3. Stufe: Man lege die gemeinsamen Normen- und Wertansprüche (Stufe 1) auf der Folie der Analyse der Entscheidungssituation (Stufe 2) so aus, daß man vom Negativen herkommend fragt, welche Entscheidung und welches Han-

deln den Normen- und Wertansprüchen wohl nicht entspräche“ (ebd., 93f.). Wenn eine vorherige Klärung darüber stattgefunden hat, was inakzeptabel und menschenunwürdig erscheint, dann kann eine konsensual geführte Debatte ihr eigens erklärtes Ziel eher und störungsfreier erreichen, als unter positiven Vorzeichen, bei denen jeder „seine subjektiven und kaum verallgemeinerbaren inhaltlichen Vorstellungen des Wünschenswerten in den Diskurs einbringt“ (ebd., 94). 5. Stufe: Der Lehrer und die Schüler sollen sich darum bemühen, dass im Diskurs persönliche oder emotionale Momente nicht die Oberhand gewinnen, sondern dass auf ein „sachliches Miteinanderreden in sprachkultivierter Form“ (ebd., 95) hingewirkt wird. Das Einüben in eine diskursgebundene Gesprächskultur könnte mit verantwortungsethischen, wirklichkeitssimulierenden und situativ-probehandelnden Methoden wie dem *freien Gespräch*, der *Pro-Contra-Debatte* oder dem *Rollen-/Planspiel* trainiert werden (ausführlicher hierzu Detjen 2007, 372–392; Hellmuth/Klepp 2010, 167–176). Während sich das Planspiel durch ein komplexes Rollenspiel mit eindeutigen Interessengegensätzen und hohem Entscheidungsdruck auszeichnet (vgl. Detjen 2007, 375–378), handelt es sich beim Streitgespräch um eine inszenierte Meinungsverschiedenheit, um eine Ja/Nein-Frage, die es zu diskutieren gilt (vgl. ebd., 378–382). Die Streitfrage sollte derart gestellt werden, dass eine klare Beantwortung mit Ja/Nein möglich ist, da andernfalls bei mehr als zwei Sichtweisen die Diskussion in unverbindliches Gerede abdriften würde. Dass am Ende der Debatte die Lerner dazu angehalten sind, für das überzeugendste Argument zu votieren, bekräftigt, dass der Sinn des Streitgesprächs jeder Sieger-Verlierer-Logik entbehrt: „Wichtiger sind die erarbeiteten und vorgetragenen Begründungen der Positionen sowie diejenigen *Begründungsargumente*, die das Abstimmungsverhalten des Publikums beeinflusst haben“ (ebd., 379; Herv. i. O.). Für Simulationsspiele aller Art sollten vorab mit der Lerngruppe die Gesprächsregeln zusammen erarbeitet und fixiert werden, um zugleich auf den Wert des freien Austauschs und das Ringen um Konsense als die Grundsäulen freiheitlich-rechtsstaatlicher Gesellschaften zu verweisen. Gezielte, an die nachbereitende Phase anschließende Beobachtungsaufträge könnten das Gesprächsverhalten wie die inhaltliche Ebene beleuchten. Rückmeldungen etwa zur Zweckmäßigkeit der Regeln könnten thematisieren, was überzeugt hat: die sachlich dargelegten Argumente oder das selbstgefällige Auftreten einzelner Mitschüler.

lix In diesen Überlegungen sind Bezüge zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu erkennen, in deren Tradition v. a. Klafki frühere Arbeiten stehen (vgl. Klafki 1993a, 17). So war es Dilthey, der als Begründer dieser zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstandenen Theorie auf ein historisch dimensioniertes und gesellschaftlich begründetes Verständnis von Erziehungswirklichkeit verwies, deren Praxiszusammenhang und die damit in Verbindung stehende pädagogische Erfahrung selbst Ausgangspunkt für eine noch zu bestimmende Theorie zu sein hätten (vgl. Dilthey ⁴1974, 191, 198). Wenn „Erziehung die absichtliche Einwirkung auf das heranwachsende Geschlecht [ist], welche den heranwachsenden Individuen eine bestimmte Form des Lebens, eine bestimmte Ordnung der geistigen Kräfte geben will“ (Dilthey ⁴1963, 45), so unterliegen die damit zu einer gegebenen Zeit sich entwickelnden und im Erziehungsprozess zu verfolgenden Ideale und Wertvorstellungen der *hermeneutischen* Ermittlung, weshalb sich weltanschauliche Philosophien oder Glaubensdogmen für eine wissenschaftsorientierte Pädagogik verbieten, die sich gar anmaßt, „das sittliche Ziel der Menschheit zu definieren, das Ziel der Erziehung daraus abzuleiten [...]“. (ebd.). Vielmehr gilt es, bescheidener aufzutreten und von „der historischen Schule [zu] lernen“ (ebd.), also anzuerkennen, dass erst „[a]us den Bedingungen eines Volkes und einer Zeit [...] weitere Bestimmungen [entspringen], welche für die Festlegung solcher Pläne [für die Gestaltung und Regelung des Erziehungswesens] leitend sein müssen gemäß dem allgemeinen Verhältnis, welches zwischen der Lebensform einer Zeit und eines Volkes und ihrer Erziehung besteht“ (ebd., 45f.). Erich Weniger, der an Diltheys Äußerung der „Entwicklung eines einheitlichen, individualen, in sich wertvollen Seelenlebens“ (Dilthey ⁴1974, 197) den nicht überwundenen „Psychologismus“ (Weniger 1952a, 147; vgl. auch kri-

tisch bei Nohl ¹¹2002, 142 f.) und insgesamt die Überbetonung der „Geschichtlichkeit des Erziehungswesens“ (ebd.) kritisierte, würdigte seinen Kollegen Nohl insbesondere dafür, den Begriff der *Bildung* für eine geisteswissenschaftliche Pädagogik anschlussfähig gemacht zu haben. Denn dieser hat Diltheys Theorie für seine „Theorie der Bildung“, ausgehend von der höchst lebendigen Erziehungswirklichkeit der pädagogischen Bewegung, systematisch geordnet und von da aus die Autonomie der Pädagogik in ihrer Notwendigkeit begründet und unbeugsam verteidigt [...].“ (ebd.). Bildung bzw. „[d]ie ‚Entfaltung aller Anlagen‘ ist immer nur individuell und historisch zu bestimmen, nicht trennbar von den Kulturvoraussetzungen“ (Nohl ¹¹2002, 144). Die Kunst pädagogischen Handelns gründet in einer Verhaltensweise, die darauf zurückgeht, „wie ein Mensch überhaupt im und zum Leben steht“ (ebd., 135). Dieses Eintreten des Menschen in Geschichte, durch dessen Vorgang er sich selbst, aber zugleich auch den Sinngehalt einer konkreten, „bedeutsame[n] Gestalt des Menschentums“ (ebd., 141), das „Gesamtmenschliche“ (ebd.), verwirklicht, ist Quelle „des produktiv-objektivierenden, schaffend-entfaltenden Vorwärtsgehens [...] d[es] neue[n] Bildungsideal[s], das der Kern jeder historischen Pädagogik ist“ (ebd.). Bildung kann in der Beschaffenheit der Erziehungswirklichkeit nur in einem relativen pädagogischen Autonomieverhältnis gelingen, einerseits in Abhängigkeit des Zöglings von den Erziehungsinstanzen, andererseits durch die Förderung von Selbsttätigkeit, sodass „er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (ebd., 169; vgl. ebd., 160). Die dem bildsamen Subjekt gegenüberretende „Welt der bildenden Inhalte“ (Flitner 1983, 216) – dieses „Sachlich-Inhaltliche der bildenden Einflüsse“ (ebd.) – die „zu Sinngefügen, zu objektiviertem Geist [...] eine[r] zweite[n] Welt“ (ebd., 216 f.) werden können, verglich Weniger insgesamt mit einem „Lehrgefüge[.]“ (Weniger 1952b, 6), dessen „Bildungssituation [...] in der Erziehungswirklichkeit jeweils vorgefunden wird, und nicht in der Theorie selbst oder in Prinzipien“ (ebd.). Die durch die Vermittlung von Inhalten „zwischen den Generationen in Unterricht und Lehre“ (ebd.) stattfindende „bildende[.] Begegnung“ (ebd.) übersetzt sich in ein, wie Dilthey sagen würde, „freies und produktives zunehmendes Ins-Spiel-Treten [...] [mit] Mannigfaltigkeit, Herstellung von Beziehungen in ihr. Die Entwicklung entzieht sich dem *causa aequat effectum*“ (Dilthey ⁴1974, 183). Didaktik selbst situiert sich geschichtlich, „muß immer wieder neu sich um das Verständnis der sich wandelnden Lage bemühen und von da aus die Theorie des Handelns umformen“ (Weniger 1952b, 6). Für die pädagogische Gestaltung einer „Didaktik als Bildungslehre“ (Weniger) ist „der *Gegensatz von formaler und materialer Bildung*“ (Nohl ¹¹2002, 181; Herv. i. O.) nicht zu jeweils einer Seite aufzulösen, sondern muss zusammenhängend gedacht werden (vgl. auch Weniger 1952b, 5 ff.). Die von Nohl und Weniger aufgeworfene Kanonfrage hat Klafki aufgegriffen, indem er eine Sachgebiet/Wissenshorizont (material) und Bildungssinn (formal) durchdringende Didaktik ausgearbeitet hat (vgl. Blankertz ¹¹1980, 45 ff.). Darin schloss er an „Derbolavs Kategorialanalyse“ (ebd., 47) an, wonach fachdidaktische Probleme nicht einzelwissenschaftlich zu lösen und vielmehr stets auch normative Aspekte der Wissenschaft in den Blick zu nehmen seien: „Das ist der dialektische Aufstieg vom theoretischen Erkennen zur praktischen Vernunft [...].“ (ebd., 46)

- lx Das bedeutet nicht, dass ein fachübergreifender, auf Epochalprobleme angelegter Unterricht gänzlich auf „fachliche Lehrgangssequenzen“ (Klafki 1993b, 26) verzichten könnte. Vielmehr können einzelne Fächer wirklichkeitsnahe und glaubwürdige Problembeschreibungen und ein für die Modellbildung notwendiges Orientierungs- und Begründungswissen liefern. Die eher fachlich markierten Phasen sind jedoch immer in einem übergeordneten didaktischen Fragehorizont eingelassen, wenn es darum geht, zu eruieren, „welche fachübergreifenden Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit durch Unterricht aufgeschlüsselt werden sollen und welcher fachlichen Erkenntnisse und fachorientierten Methoden es dazu bedarf. [...] Welche Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind unverzichtbar notwendig, um die fachspezifischen Elemente des jeweils anstehenden, fächerübergreifenden, schlüsselproblemorientierten Themas zugänglich zu machen? Damit ist ein neuartiges Verständnis

fachlich akzentuierter Phasen in fächerübergreifenden Unterrichtszusammenhängen angezeigt“ (Klafki 1995b, 38). Matthes' Kritik an Klafki, eine zu sehr am Problembewusstsein orientierte, im politischen „Aktivismus“ verharrende Konzeption entwickelt zu haben, die der Wissensaneignung entbehrte, läuft deshalb ins Leere (vgl. Matthes 1998, 39). Demgegenüber betont Klafki an mehreren Stellen, dass sich ein Bewusstsein für die Problemgründe nicht ohne ein breites und in entsprechenden Situationen aktiv abzurufendes und anzuwendendes Orientierungs- und Faktenwissen einstellen mag. Zwar mögen nicht alle Informationen aufgrund ihrer instrumentellen Verwendung eine bildungsfördernde Wirkung entfalten, für eine Theorie von Allgemeinbildung sind sie hingegen unverzichtbar, wie Klafki dies beispielsweise am naturwissenschaftlichen Unterricht verdeutlicht: Der wissenschaftliche Erkenntnisstand ermögliche es, dass Wirklichkeitszusammenhänge „als akzeptabel beurteilt [...] und später ggf. zu ‚höheren‘ wissenschaftlichen Niveau-Stufen weiterentwickelt werden können“ (ebd., 45). Auf den Chemieunterricht bezogen impliziert dies, dass Lerner u. U. „mit Hilfe von Erkenntnissen und Verfahren [...] urteilsfähiger hinsichtlich der ökologischen Problematik von sog. ‚Pflanzenschutzmitteln‘ geworden sind, über die Kenntnis der chemischen Zusammensetzung und der Wirkungsweise von Pestiziden hinaus“ (ebd., 41). Für die zu erwerbenden Fähigkeiten der politischen Urteilsbildung und der sachkompetenten Auseinandersetzung im diskursiven Miteinander ist es vonnöten, dass Schüler beim Fällen von Sach- und Werturteilen fachgebundene Theorien bzw. fachliches Hintergrundwissen und Erklärungshilfen hinzuziehen können, damit ihre urteilende Bewertung einer reflektierten und differenzierten, der Komplexität der Fragestellung bzw. des Dargestellten adäquaten Begründung gerecht werden. Dadurch lernen Schüler im Austausch mit anderen über den eigenen Rezeptionsprozess zu reflektieren, das Wirkungs- und Funktionspotenzial der Sache zu erkennen, Sachverhalte strukturiert darzulegen, um keinen Vorausurteilen zu verfallen (vgl. Detjen 2007, 226–338). Ähnlich lauten die Anmerkungen im *Kernlehrplan Soziologie für das Abendgymnasium und Kolleg*: „Soziologische Sachkompetenz bildet eine wesentliche Grundlage dafür, soziale, politische, ökologische, kulturelle und ökonomische Probleme mithilfe von sozialwissenschaftlichen Erfassungsweisen, Erklärungsmustern, Modellen und Theorien zu erschließen, einzuordnen und kritisch zu reflektieren“ (Kernlehrplan Soziologie 2015; vgl. diesbezüglich auch den *Kernlehrplan Sozialwissenschaften für die gymnasiale Oberstufe* unter der Rubrik 2.1: *Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des Faches – Urteilskompetenz*).

- lxi Globales Lernen als entwicklungspolitische Bildungsarbeit eignet sich in besonderer Weise dafür, in die kritische Analyse historischer gewachsener Macht-, Ohnmachts- und Herrschaftsverhältnisse – als Themen globaler Ungerechtigkeit des dominanten, globalen Nordens gegenüber dem inferioren Süden – in Form von Fotomappen, audiovisuellem Material und Broschüren einzuführen. Statistiken, Texte und Bilder müssten i. S. des Wirkpotenzials von Multiperspektivität zu neuen Sichtweisen über die ausgewählten Zusammenhänge anregen, ihr Einsatz zu kontroversen Wahrnehmungen, Einschätzungen und Auslegungen provozieren. Seine spezifisch bildende Potenz entfaltet das Material v. a. wenn – beispielsweise die postkoloniale Theorie als koloniales Erbe der Globalisierung mit besonderem Fokus auf den Umgang mit den Subalternen in der europäischen Moderne – visuelles Material die verbreiteten bzw. sozialisationsbedingten, meist paternalistischen oder eurozentristischen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster verunsichert und bestenfalls in eine selbstkritische, horizonterweiternde Verhandlung der eigenen Position mündet. Konkret stünden hierbei weniger „geschönte“, sperrige Bilder oder Texte im Fokus, sondern im Gegenteil: Die Offenlegung und das Bewusstmachen diskriminierender Praktiken auf Mikro- und Makroebene sowie die Entlarvung gewaltvoller Aneignungstechniken seitens der westlichen Welt gegenüber der Peripherie (im Kontext des globalen Kapitalismus) müssen thematisiert werden. Gelingt es, so wäre zu fragen: Können Statistiken oder Graphiken auf die prekäre Lage armer, wirtschaftlich schwacher Regionen und die dort stattfindenden Prozesse hinweisen? Können Karikaturen auf die brutale Selbstverständlichkeit aufmerksam machen, mit der das europäische Zentrum seine Ansprüche und sein

globales „Design“ behauptet? Gesellschaftliche Gruppen inkludierende und exkludierende Prozesse tangieren allgemeine Fragen zu Demokratieentwicklung in weltbürgerlicher Perspektive, die mit neuartigen Raumerfahrungen in Verbindung gebracht werden könnten. Wird das Entfernte durch den Einbezug des Internets direkt erfahrbar, dann sollte von den gängigen raumzentrierten Perspektiven Abstand genommen werden, damit Lernende das Spannungsfeld lokaler und globaler Strukturmerkmale zu spüren bekommen. Wirtschaftsmodelle oder nachhaltige Entwicklungskonzepte könnten in angeleiteten simulierten Podiumsdebatten mit Schülern aus verschiedenen Erdteilen besprochen werden. In dieser Phase des Unterrichts stünden v. a. folgende Bewusstwerdungsprozesse im Vordergrund: Inwieweit gehe ich durch mein lokales Wirken (indirekt) eine soziale Komplizenschaft mit (global)gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen ein und durch welche Form von Kritik könnte darauf hingewirkt werden, diese (meist unhinterfragten) Kontinuitäten kolonialer Errungenschaft zu durchbrechen? Dies beeinflusste zugleich die eigene Identitätsbildung und verhandelte die Frage nach sozialer Zugehörigkeit neu: Fortan würden Schüler dafür sensibilisiert werden, dass für die Handhabung, Beurteilung, Einordnung und Bearbeitung internationaler Phänomene national und regional begrenzte Normen und Werte nicht mehr ausreichend sind. Ebenso wenig ist es in Bezug auf Fragen politischer Verhältnisse wie Diktaturen, totalitäre Regime oder ausbeuterische Wirtschaftskreisläufe mit der bloßen Proklamierung und Bekräftigung von Rechtsstaatlichkeit und Toleranz der europäisch-demokratischen Verfassungsordnung getan. Globales Lernen am Beispiel postkolonialer Kritik kreist deshalb stets um folgende (didaktische) Fragestellungen: „Wie politisiert muss ein handlungsorientiertes Bildungskonzept sein, um transformativ wirken zu können? Wie politisiert darf es sein, um dem Leitgedanken eines Überwältigungsverbotens entsprechen zu können? Wie kann Globales Lernen lokal gedacht und praxistauglich gemacht werden?“ (Garbe/Knake/Matz 2017, 105).

- lxii Der hier verfolgte didaktische bzw. bildungspraktische Ansatz reiht sich in aktuelle Diskurse der Sozialwissenschaften ein, etwa die in der Tradition der Kritischen Theorie stehende resonanztheoretische Studie Rosas, die nach den Möglichkeiten von Verhältnissen der Responsivität zwischen Subjekt und Welt fragt: „Das gute Leben [...] ist mehr als eine möglichst hohe Summe von Glücksmomenten [...]: Es ist das Ergebnis einer Weltbeziehung, die durch die Etablierung und Erhaltung stabiler *Resonanzachsen* gekennzeichnet ist, welche es den Subjekten erlauben und ermöglichen, sich in einer antwortenden, entgegenkommenden Welt *getragen* oder sogar *geborgen* zu fühlen“ (Rosa ⁴2020, 59; Herv. i. O.). Gerade Bildungsprozesse gelingen dann, wenn „die (interaktive) *Anverwandlung von Weltausschnitten*“ (ebd., 58; Herv. i. O.) gewährleistet wird. Die Vorbedingung von Resonanz liegt – und hier kommt die interkulturelle Perspektive ins Spiel – in der „Existenz von Nichtanverwandtem, Fremdem oder sogar Stummem“ (ebd., 317): Resonante Weltbeziehungen zeichnen sich durch ihren unverfügbaren, nicht erzwingbaren und widersprüchlichen Charakter aus (vgl. ebd.) – erst auf dieser Grundlage „kann ein Anderes hörbar werden und antworten, ohne dass die Antwort bloßes Echo oder Repetition des Eigenen ist. *Resonanzfähigkeit* gründet auf der vorgängigen Erfahrung von Fremdem, Irritierendem und Nichtangeeignetem, [...] sich dem Zugriff und der Erwartung Entziehendem“ (ebd.), das heißt Erfahrungen, die das dialogische Geschehen prägen. Eine interkulturell angelegte „Soziologie der Weltbeziehung“ (ebd., 54), die sich den globalgeschichtlich grundierten „*existentiellen Sensibilitäten*“ (ebd., Herv. i. O.) verpflichtet weiß, müsste entsprechend als eine, wie ich meine, enzykliche Resonanzpädagogik verstanden werden (erste Vorarbeiten dazu bei Endres 2020), die das „*Aufeinandereinschwingen*“ (ebd., 55; Herv. i. O.) und „die Verflüssigung von Weltverhältnissen und Beziehungen“ (ebd., 326) thematisiert. Einen durch den anderen erzeugten „*Widerhall* in der Welt zu finden“ (ebd., 327; Herv. i. O.) gelingt nicht, wenn in identitätshermeneutischem, apozyklischem Wahn von gleichen Anschauungen und Entsprechungen ausgegangen wird oder wenn die eigene Wahrnehmungsstruktur versucht, alle Differenzen zu glätten, indem sie die eigenen be-

währten Welterklärungen „zum archimedischen Punkt allen Verstehens“ (Braun/Yousefi 2011, 62; vgl. ebd., 60f.) verabsolutiert. Der Prozess von Verstehen- und Verstandenwerden-Wollen setzt in responsiv ausgerichteten interkulturellen Verhältnissen bei denjenigen Problematisierungen an, die in den o. g. Reflexionsfragen implizit durchschimmern oder explizit aufscheinen: Welchen Blick nehme ich auf meine eigene und auf die andere Art zu denken ein? Welchen Blick nehmen die anderen auf ihre Denkformen und Bezugssysteme ein und wie beurteilen sie meine Art des Verstehens, meine Betrachtungsweisen (vgl. ebd., 67)? Durch diese „Strategie der *Reichweitenvergrößerung*“ (Rosa ⁴2020, 28; Herv. i. O.) wird die Problemsicht auf komplexe Prozesse der Fremd- und Selbstbildung präzisiert und die jeweiligen Erwartungen der Akteure werden nachvollziehbar. Ferner können über diesen wechselseitig, auch irritierenden, kommunikativ und nicht kommunikativ vollzogenen Ver- und Abgleich ergebnisreiche und -offene Interpretationen entstehen und durch das „Knistern im Raum“ (ebd., 29) gemeinsame Verständigungslinien identifiziert werden.