

Klaus Mollenhauer
in diskurs-philosophischer
Perspektive

Inaugural-Dissertation

zur
Erlangung des Doktorgrades
der Heilpädagogischen Fakultät
der Universität Köln

vorgelegt von

Bodo Rödel
aus Köln

Köln 2003

Inhaltsverzeichnis		Seite
	Vorwort	6
	Einleitung und Plan der Arbeit	7
Teil I	Herkunft, Wurzeln und Rekonstruktion des Denkens Klaus Mollenhauers	10
1.	Historischer Rückblick	10
1.1	Historischer Rückblick bis zum ersten Weltkrieg	10
1.2	Historischer Rückblick bis zum zweiten Weltkrieg	12
1.3	Historischer Rückblick ab dem zweiten Weltkrieg	15
2.	Plan der Rekonstruktion des Mollenhauerschen Denkens	16
3.	Mollenhauer im Kontext	16
4.	Mollenhauers Perspektive 1959-1964	20
4.1	Mollenhauers Ausgangspunkt: „Die Ursprünge der Sozialpädagogik“	20
4.2	Mollenhauers Versuch einer ersten Begründung sozialer Arbeit	23
4.3	Sozialpädagogik als Jugendarbeit	25
5.	Mollenhauers Perspektive 1964-1972	26
5.1	Rationalität als Ausgangspunkt der Pädagogik Exkurs: Mit Habermas zum Verhältnis von Theorie und Praxis	26 28
5.2	Bestimmung des Begriffs `Sozialpädagogik´	29
5.3	Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe Exkurs: Mit Habermas zur Logik der Sozialwissenschaften	31 34
5.4	Die Erweiterung der Perspektive: Abweichendes Verhalten	38

5.5	Mollenhauers Ansatz jenseits geisteswissenschaftlicher Pädagogik Exkurs: Symbolischer Interaktionismus	39 43
6.	Mollenhauers Perspektive 1972-1980	47
6.1	Jenseits von Sozialpädagogik: Sozialisation und Interaktion	47
6.2	‘Verstehen’ und Konstruktion von Wirklichkeit als Methodenproblem in der Erziehungswissenschaft	54
6.3	Interaktion, Organisation und Ethnomethodologie	65
7.	Mollenhauers Perspektive 1980-1988	69
7.1	Selbstkritik, Praxis und Ethik in der Erziehungswissenschaft	69
7.2	Die Auseinandersetzung der Pädagogik mit kulturellen Überlieferungen als neues Forschungsfeld	72
7.3	Über ‘Umwege’ zum Begriff der Bildung und Hermeneutik	79
8.	Mollenhauers Perspektive 1988-1998	83
8.1	Sozialpädagogische, hermeneutische und empirische Forschung	83
8.2	Ästhetische Bildung	88
8.3	Was ist (Sozial-)Pädagogik?	92
Teil II	Rekonstruktion der Diskursethik und Diskurs- anthropologie als diskurs-philosophische Grund- annahmen für die Reflexion über das Denken Klaus Mollenhauers	97
1.	Einleitung Exkurs: Verlust an Orientierung?!	97 97
2.	Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg und der Übergang von konventioneller zu post-konventioneller Moral	99

2.1	Von Lawrence Kohlberg zu Apel und Habermas Exkurs: Die Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg	99 99
2.2	Von konventioneller zu post-konventioneller Moral	102
3.	Die Letztbegründung von Normen	105
3.1	Warum ist eine Letztbegründung von Normen sinnvoll?	105
3.2	Reflexive Letztbegründung	107
3.3	Zum Erheben von Geltungsansprüchen Exkurs: Elenchos	111 117
3.4	Fallibilismus und Konsenstheorie der Wahrheit	119
4.	Die diskursive Theorie der Moral	122
4.1	Diskursethik	122
4.2	Moralität und Sittlichkeit	126
4.3	Moralischer Universalismus?	127
4.3.1	Apel und die Postmoderne	128
5.	Zur Architektonik der Diskursethik	131
5.1	Diskursethik als Verantwortungsethik	131
5.2	Architektonik der Diskursethik	132
5.2.1	Struktur der Sprache (Geltungsansprüche II)	135
5.2.2	Warum moralisch sein?	139
5.3	Diskurs- und Universalisierungsgrundsatz Begründungsteil und Ergänzungsprinzip der Diskursethik	145
5.3.1	Primordiale Mitverantwortung	152
5.3.2	Teil (B) der Diskursethik	154

5.3.2.1	Teil (B) und Überlegungen zu Anwendungsfragen im Hinblick auf institutionelle und systemische Sachzwänge	156
5.4	Zur weiteren Klärung: Mit Habermas gegen Habermas	160
6.	Neuere Entwicklungen in der Diskursethik	163
6.1	Kritik an der Abstraktheit transzendentaler Begründung	163
6.2	Anerkennungsverhältnisse	166
6.2.1	Aufweis der Unverzichtbarkeit der Anerkennung von Anerkennungsverhältnissen	168
6.3	Realistische Moraltheorie, Folgenormen und allgemeine Reziprozität	169
6.4	Grundbegriff der Moral?	172
Teil III	Reflexionen über die Theorien Klaus Mollenhauers aus diskurs-philosophischer Perspektive	175
1.	Vorbemerkung	175
2.	Erste Reflexion: Historische Analysen	184
3.	Zweite Reflexion: Kritische Theorie, Emanzipation Etikettierung und Sozialisation	186
	Exkurs: Politische Gerechtigkeit – Hobbes, Kant, Rawls	190
	Exkurs: Utilitarismus	195
4.	Dritte Reflexion: Strukturalismus, Systemtheorie Ethnomethodologie, Interaktionismus und Funktion	197
5.	Vierte Reflexion: Bildungstheorie, Interpretation Hermeneutik, Selbstkritik	200
6.	Fünfte Reflexion: Sozialpädagogische Diagnosen und ästhetische Bildung	207
7.	Sechste Reflexion: Bildung	215
	Literaturverzeichnis	221

Vorwort

Die Aufgabe von Pädagogik - insbesondere der Sozialpädagogik - wird oftmals naiv so (miss-)verstanden, dass sie Individuen hilft, nicht in ein gesellschaftliches Abseits zu geraten, bzw. ihr Abdriften an die Peripherie soll verhindert werden. Zahlreiche Probleme zeigen, dass es hierfür reale Risiken gibt - PISA-Studie und Massenarbeitslosigkeit sind dabei lokale - der 11. September 2001 und Weltwirtschaftskrise - globale Indikatoren.

Demgegenüber steht ein System von pädagogischen Angeboten, das zunehmend durch Mittelkürzungen und Effizienzdenken gekennzeichnet ist. Gleichzeitig ist in der akademischen Pädagogik kein einheitliches Paradigma zu erkennen. Aus diesem Grunde würde ihr Kuhn, so wie er „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“¹ beschreibt, wahrscheinlich den Rang einer Wissenschaft abstreifen. Zunehmendem Druck von Außen und den Anfragen nach ihrer Legitimität im Zeitalter schwindender finanzieller Ressourcen scheint eine desorientierte Pädagogik gegenüber zu stehen. Auch wenn Holtstieges Satz in Bezug auf die Sozialpädagogik von 1976 - „Sozialpädagogik ist - sarkastisch formuliert - der Begriff für eine fehlende Theorie, auf die Studiengänge konzipiert und nach der Bildungsinstitutionen und Berufszweige benannt worden sind (...)“² - nicht mehr unbedingt als zutreffend zu bezeichnen wäre. Schließlich werden mittlerweile von verschiedenen Seiten Theorien unterbreitet.

Diese Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, in der gestellten Problemsituation einen der wichtigsten deutschen Pädagogen mit einer der, meiner Meinung nach, interessantesten Strömung in der Gegenwartsphilosophie ins Gespräch zu bringen. Reflektiert wird dabei über das Thema der (Sozial-)Pädagogik und welche Orientierung ihr Dank einer Philosophie, die den Anspruch erhebt, orientierend zu wirken, innewohnt.

Für ihre Unterstützung danke ich Prof. Dr. Hansjosef Buchkremer und Prof. Dr. Holger Burckhart sowie Dipl. Soz.-Päd. Rosemarie Koch

¹ vgl. Kuhn 1997

² zitiert nach: Kronen 1980 S.135f.

Einleitung und Plan der Arbeit

Klaus Mollenhauer (31.10.1928-18.03.1998) publizierte seit 1959 zum Thema Sozialpädagogik (im weitesten Sinn). Bis zu seinem Tod 1998 veröffentlichte er zahlreiche Bücher und Artikel. Allein zwischen 1969 und 1997 war er der Erstbegutachter von 18 Dissertationen.³ Diese Zahlen markieren die Stellung, die Klaus Mollenhauer in seiner Disziplin einnahm.

Neben Klafki, Thiersch u.a. hatte er einen großen Einfluss auf die Theorie-
diskussion innerhalb der Pädagogik nach dem zweiten Weltkrieg; so war seine
1964 erschienene „Einführung in die Sozialpädagogik“⁴ die damals einzige ihrer
Art - heute liegt sie in der 10. Auflage vor.⁵ Auch die 1959 erschienene Studie zu
den Ursprüngen der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft⁶ ist noch
heute erhältlich und kann als Klassiker der sozialpädagogischen Literatur be-
trachtet werden.⁷ Bereits 1983 stellte Ackermann in seinem Artikel *über* Klaus
Mollenhauer fest: „In den Beiträgen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion
der letzten zehn Jahre zu theoretischen, methodologischen und wissenschafts-
theoretischen Fragen sind zahlreiche Hinweise und belegende Verweise auf die
Schriften *Mollenhauers* zu finden.“⁸ In der 1994 erschienenen Einführung in die
Pädagogik von Kron ist Klaus Mollenhauer - neben Habermas und Klafki - der
Autor, auf den am meisten Bezug genommen wird.⁹ Niemeyer bewertet den
Einfluss Klaus Mollenhauers zwar deutlich zurückhaltender - nimmt ihn aber
dennoch in seinen Kanon der >Klassiker der Sozialpädagogik< auf.¹⁰

Diese Skizze zum curriculum vitae Klaus Mollenhauers soll als Grund für den
Entschluss genügen, sich mit ihm auseinander zu setzen. Selbstverständlich sind
die `intrinsischen` Gründe, welche sich in den Inhalten seiner Theorien und
Überlegungen finden, von wesentlich mehr Interesse für meine Arbeit.

³ Angaben nach: Dietrich 1999 S.163ff.; zum Lebenslauf s. Winkler 2002 S.146f.

⁴ Mollenhauer 1993

⁵ vgl. Buchkremer 1995 S.89

⁶ Mollenhauer 1987

⁷ vgl. Marzahn 1987 S.9

⁸ Ackermann 1983 S.93

⁹ vgl. Kron 1994 S.33, 378

¹⁰ vgl. Niemeyer 1998 S.191ff.

Klaus Mollenhauer wurde insbesondere durch die von ihm maßgeblich geprägte Entwicklung einer *Kritischen Erziehungswissenschaft* bekannt.¹¹ Dabei blieb er auch seiner eigenen Position gegenüber skeptisch eingestellt. Nicht zuletzt aus diesem Grund wechselte wohl sein Forschungsinteresse im Laufe der Zeit hin zur ästhetischen Bildung. Meiner Meinung nach kam er aber gerade von hier aus in den letzten 20 Jahren - bildungstheoretisch belehrt - auf die Sozialpädagogik zurück. Obwohl er zwar zunehmend kritisch eingestellt gegen seine frühe theoretische Orientierung wurde, verwies er doch immer wieder auf die historisch-gesellschaftlichen Abhängigkeiten der Individuen. Der Begriff der *Bildung* ist dabei für Klaus Mollenhauer immer zentral gewesen, wobei ein wichtiger Aspekt dieses Themas die normativen Implikate des Bildungsbegriffs waren. Die Methode, die bei seiner Entfaltung Verwendung fand, wurde (wider Erwarten) die Hermeneutik. Schließlich - und das ist im Folgenden für diese Arbeit wesentlich - rezipierte Klaus Mollenhauer den emanzipatorisch-ideologiekritischen Ansatz des frühen Habermas, die transzendental-hermeneutische Theorie von Apel und wendete sich dem Symbolischen Interaktionismus zu.¹² Ich möchte hier die These wagen, dass Klaus Mollenhauer damit der erste Pädagoge war, bei dem Apels Ansatz eine Anwendung innerhalb einer pädagogischen Theorie fand.

Damit, und dies ist mein *Grundthema*, erscheinen Klaus Mollenhauers Theorie der 70er Jahre, aber auch seine bildungs-theoretischen Überlegungen, anschlussfähig für *aktuelle* Positionen im Rahmen der Philosophie und Pädagogik. Dabei sind für eine diskurs-theoretische Reflexion über die Theorie Mollenhauers folgende Schritte angezeigt: Zunächst wäre kursorisch die Herkunft des Mollenhauerschen Denkens zu klären, um im Anschluss daran die Genese seines Werkes zu rekonstruieren - immer unter dem Blickwinkel der späteren Reflexion. Danach - sozusagen als zweites Werkzeug - werden aktuelle Positionen einer philosophischen Theorie (welche den Menschen als `intersubjektives Wesen´ auszeichnet), besonders im Hinblick auf ihre *normativen Implikate* und deren Ausstrahlung auf die Pädagogik, thematisiert.

Schließlich wird es damit möglich sein zu fragen, ob Mollenhauers Position philosophisch zu verteidigen ist, und umgekehrt, ob sie die Philosophie bereichern kann.

¹¹ vgl. Dietrich 1999 S.10; Mollenhauer 1964

¹² s. Mollenhauer 1968; 1972; 1977

Überblicksgrafik

„Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung,
hat einen szientistisch nicht einholbaren Sinn.“
H. Blankertz¹³

Teil I

Herkunft, Wurzeln und Rekonstruktion des Denkens Klaus Mollenhauers

1. Historischer Rückblick

Damit die Theorien Klaus Mollenhauers korrekt rekonstruiert werden können, ist es wichtig, sie im historischen Zusammenhang zu sehen. Das erste Kapitel beschäftigt sich deshalb mit einem kurzen historischen Abriss der Pädagogik von ca. 1900-1945, insofern er für das Verständnis Mollenhauers von Interesse ist.

1.1 Historischer Rückblick bis zum ersten Weltkrieg

Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts, lassen sich Strömungen in den geisteswissenschaftlichen Theorien, namentlich der Soziologie, in Deutschland identifizieren, welche die Idee von `Gemeinschaft und Gesellschaft` erneuern wollten. Ferdinand Tönnies z.B. setzte dabei seine große Hoffnung gerade auch in die Entwicklung der *Sozialpädagogik*, wobei er als Soziologe immer eine Einbeziehung sozioökonomischer Faktoren forderte. Die Betrachtung des Individuums musste soziale und politische Faktoren berücksichtigen, denn „(...) nur die sittlich begründete Gemeinschaft erzieht unmittelbar, Unterricht vermag nur insofern mitzuwirken, als er durch Soziologie und Geschichte die Idee der

¹³ Blankertz, H. 1982: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart; Wetzlar (S.307) - zitiert nach: Mollenhauer 1998c S.50

Gemeinschaft der Arbeits- und Volksgenossen, endlich aller Menschen erwecken und nähren hilft.“¹⁴

Sozialpädagogik nahm hier eine zumeist konservative Sichtweise auf die Gemeinschaft ein und vertrat die Idee Konkurrenz und Klassenkampf zu überwinden. So war z.B. für Karl Fischer, einem Anhänger Pestalozzis, Sozialpädagogik ein Synonym für staatsbürgerlichen Unterricht, mit der Aufgabe, den erkrankten Volksorganismus zu heilen.

Gleichzeitig wurde gegen Ende des 18. Jahrhunderts das Thema der *Bildung* virulent. Bildung war nun das Medium, mit dem - nach der Aufklärung - dem Menschen ein neuer Platz in der Gesellschaft zugewiesen werden sollte. Damit wurde ein Berufsstand wichtig, der die Bildungsaufgabe übernehmen konnte. Hierin ist sowohl der Beginn des Schulsystems zu sehen, als auch die Entstehung der Bildungstheorie, die die Frage nach den Zielen von Bildung problematisierte - womit direkt auf die Ethik, respektive praktische Philosophie, verwiesen ist. Verständlich wird so auch, dass Pädagogik folgerichtig zunächst Geisteswissenschaft war (nicht etwa empirische Forschung), deren Methode Wilhelm Dilthey Ende des 19. Jahrhunderts als *Hermeneutik* formulierte - zunächst allerdings als Methode der Textinterpretation gedacht.¹⁵ Mit der Übernahme in die Pädagogik ging es bei der Hermeneutik schließlich nicht mehr nur um Textinterpretation, sondern um die Deutung der Erziehungswirklichkeit.¹⁶

In dieser Tradition stehend kann, als ein Vorläufer für die Idee der Bildung des Volkes, das aus England kommende University Extension Movement und daran anschließend die Settlement-Bewegung angesehen werden.¹⁷ In Deutschland wurde staatlicherseits auf diese neuen Orientierungen, welche in der Praxis z.B. die (aus heutiger Sicht völkisch-konservative¹⁸) Wandervogel-Bewegung entstehen ließen, mit einem Erlass vom 18.01.1911 reagiert, der die sogenannte Jugendpflege zu einer nationalen Aufgabe machte, und schließlich 1922 mit der

¹⁴ Tönnies, F. 1894: Buchbesprechung. Paul Natorp, Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und die soziale Frage; in: Archiv 7 (S.716) - zitiert nach: Schröder 1999 S.224. Auf diese Überlegungen wird sich auch Mollenhauer beziehen - siehe Kapitel 4.1 (Mollenhauer 1987). Zur aktuellen Auseinandersetzung mit Tönnies siehe zum Beispiel den Artikel von Rehberg in: Brumlik 1995 S.19ff.

¹⁵ vgl. Fellmann 1996 S.316ff.

¹⁶ vgl. Lenzen 2000 S.21f.; Mollenhauer 1998; 1994

¹⁷ vgl. Wendt 1995 S.150ff.

¹⁸ Diese Meinung vertritt zumindest Wendt (1995 S.231, 239).

Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes. Dieses sollte - nach dem Fiasko von 1918 - zur Wiederherstellung der Volksgemeinschaft führen.¹⁹

1.2 Historischer Rückblick bis zum zweiten Weltkrieg

Nach dem ersten Weltkrieg traten viele Pädagogen für einen gesellschaftlichen, theoretischen und moralischen Neuanfang ein. Besonders Herman Nohl (1879-1960), der 1904 bei Dilthey promovierte, wurde hier zu einem Wortführer der Sozialpädagogik in den 20er Jahren. Von Niemeyer wird er als der „Großvater aller geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik“²⁰ charakterisiert, was seinen großen Einfluss auf die Entwicklung der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts herausstellt. Hintergrund für Nohls Werk war u.a. die Auseinandersetzung zwischen Paulsen und Natorp, in der es um Natorps Forderung ging, Teile der Pädagogik aus der allgemeinen Pädagogik herauszuziehen und in eine neue Disziplin - mit dem Namen `Sozialpädagogik´ - einzulagern. Dabei ging es Nohl aber - im Gegensatz zu Natorp - vorrangig nicht darum, eine Antwort auf die sogenannte `Soziale Frage´ zu finden. Vielmehr betonte er die Autonomie der (Sozial-)Pädagogik und trat für eine Vermeidung von Notständen durch Vorbeugung ein.²¹ Gleichzeitig wurde Nohls Sozialpädagogik durch Diltheys Lebensphilosophie, die sich gegen Kants vermeintliche Verengung des Aufklärungsgedankens richtete, orientiert.²²

Hintergrund für Nohls Denken war auch die sogenannte `Deutsche Bewegung´ (charakterisiert durch Begriffe wie Sturm und Drang, Romantik - und Namen wie Kant und Goethe), hierbei besonders eine kritische Sichtweise auf die Aufklärung. Nohl wandte sich dabei insbesondere gegen eine einseitige Betonung der Rationalität des Menschen. Dagegen setzte er - von Dilthey belehrt - den Lebensbegriff. Die Erziehungswirklichkeit wurde damit als ein Teilkomplex des vernunftbestimmten Lebens gedeutet.

Nohls Erziehungsbegriff führte dabei nicht über Deduktion zu allgemein verbindlichen Normen. Vielmehr ging es ihm um die Verdeutlichung von Beziehungsstrukturen in Reflexion auf die pädagogische Vergangenheit und Gegenwart, um

¹⁹ vgl. Wendt 1995 S.230; Lenzen 2000 S.11-25; Mann 1992 S.536ff.

²⁰ Niemeyer 1998 S.126

²¹ s. Buchkremer 1995 S.83

²² vgl. Fellmann 1996 S.332ff.

Verbindungen von historisch gewonnenen und systematischen Erkenntnissen sowie um die zirkuläre Wirkung von Theorie und Praxis. Sozialpädagogik wurde zur Reaktion auf bestimmte Notlagen des Lebens. Um Pädagogik, respektive Erziehung, beurteilen zu können, musste also auf dieses Konzept des Lebens zurückgegangen werden.

In jedem Fall entscheidend für Nohl war der Begriff des `Pädagogischen Bezugs`; zusammengefasst war damit für ihn Sozialpädagogik der Versuch, die veränderten Aufgaben der gesamten Pädagogik zu analysieren. Ziel dieser Sozialpädagogik war die „Weckung des Willens zur Selbsthilfe und zur Verantwortlichkeit für sich wie für die Gemeinschaft.“²³ Überwunden werden sollten hier rein staatlich orientierte Ansätze. Sozialpädagogik setzte beim Individuum an, nicht an dessen Umwelt. Der Auftrag konkreter sozialpolitischer Änderungen geriet folglich zunehmend in Vergessenheit und ein (metaphysischer) Sozialidealismus entstand. Pädagogisierung aller Bereiche außerhalb der Schule war das Stichwort.

Wie schon angedeutet, bekam hier die Sozialpädagogik - geisteswissenschaftlich und lebensphilosophisch beeinflusst - einen konservativen Charakter, da sie ein Ideal von Gemeinschaft und Volksgenossenschaft konstruierte. Dazu wird Mollenhauer später, mit Bezug auf den mangelhaften Widerstand gegen den Nationalsozialismus, feststellen, dass zweifelhafte Formulierungen von Pädagogen „einen Teil daran haben. So schrieb der (...) bedeutendste Theoretiker der pädagogischen Bewegung der zwanziger Jahre, eben Herman Nohl, im Jahre 1933: `Jede pädagogische Bewegung verläuft in drei Phasen (...). Die *erste* Phase ist immer die des Gegensatzes gegen eine veraltete Bildungsform (...). Es folgt dann eine *zweite* Phase, die das, was hier für das einzelne aristokratische Individuum gewonnen wurde, allen zugute kommen lassen will (...). War das Schlagwort der ersten Phase `Persönlichkeit`, so heißt das der zweiten Phase `Gemeinschaft` (...). (Schließlich; B.R.) setzt eine *dritte Phase* ein (...). Das Schlagwort dieser dritten Phase ist nicht mehr Persönlichkeit und Gemeinschaft, sondern `Dienst` (...). Die dritte Phase der Bewegung betont die Bindung und die Zusammennahme, die Autorität und die Leistung.`²⁴ Nohl (...) wurde von den

²³ Wollenweber 1983 S.48

²⁴ Nohl in: Mollenhauer 1984 S.170

Nationalsozialisten des Amtes enthoben - aber seine Formel war doch missverständlich und konnte für die Barbarei missbraucht werden.“²⁵

Die Sozialpädagogik wurde hier auch zu einer Antwort auf die Umwertung der Werte (Nietzsche) und auf die einsetzende Kulturkrise.²⁶ So konnte Nohl eine Bindungslosigkeit der Individuen diagnostizieren und Solidarität in staatsbürgerlicher Gemeinschaft fordern. Die Sozialpädagogik versuchte also in einem weiten Feld mitzugestalten - zum einen durch die Beseitigung konkreter Notlagen, zum anderen durch Bildungsarbeit. Nohls Pädagogik wandte sich dabei dem Subjekt zu und sprach sich gegen seine Funktionalisierung aus. Bildung war der Prozess, den Widerspruch zwischen dem Subjekt und den Ansprüchen an das Subjekt, zu überwinden. Nohl setzte dabei das Vorhandensein eines „höheren Lebens“²⁷ voraus. Aufgabe der Pädagogik war es, dies bewusst zu machen - dieses Bildungsziel ist wiederum in einer Volksbildung grundgelegt. Folglich sind für Nohl Politik und Pädagogik zwei verbundene Bereiche.

Nohl wandte sich gegen die seinerzeit aufstrebende experimentelle Pädagogik und die Psychoanalyse - für die geisteswissenschaftliche Pädagogik war der Mensch eben zuerst Geistesprodukt. Folgerichtig ergibt sich auf dieser Grundlage Thierschs Definition geisteswissenschaftlicher Pädagogik: „Sie bezeichnet jenes wissenschaftstheoretische Konzept von Erziehungswissenschaft, das die Erziehungswirklichkeit in ihren Alltagsvollzügen verstehend und auf Handeln bezogen aufzuklären versucht.“²⁸

Im Rückgriff auf Schleiermachers Idee einer Pädagogik als selbstständiges Kultursystem war ein weiteres Kernstück der Konzeption Nohls der Begriff der Erziehungswirklichkeit. Diese bedurfte (ähnlich wie die Kunst) eines interpretativen Zugangs und konnte experimentell nicht ausreichend erfasst werden, was sich in Nohls Bildungsbegriff widerspiegelte, der, rekurrierend auf Schleiermacher, der interpretierenden Praxis gegenüber Regeln den Vorzug gab und sich nicht an objektiven Zielen sondern an Individuen orientierte. Insofern war Nohls Sozialpädagogik eine Metatheorie der gesamten Wohlfahrtspflege, darin eingelagert eine Metaphysik von Erziehungsverhältnissen mit dem Ziel einer Höherbildung des Menschen.

²⁵ Mollenhauer 1984 S.170

²⁶ Wie sie z.B. von Golo Mann (1992 S.371ff.) beschrieben wird.

²⁷ Wollenweber 1983 S.56

²⁸ Thiersch in: Niemeyer 1998 S.136

Allerdings gebraucht Nohl den Begriff der Sozialpädagogik in seinem Werk oft missverständlich. Sie war für ihn entweder ein Bereich, der neben der allgemeinen Pädagogik stand, oder Notstandspädagogik; gelegentlich war sie der allgemeinen Pädagogik vorgängig. Zum Teil fielen die Begriffe der Sozialpädagogik und der allgemeinen Pädagogik auch zusammen.

1922 berief man Nohl zum Professor für praktische Philosophie in Göttingen, wo er die Nachfolge Herbarts antrat. Im Laufe der Zeit wurde Göttingen zur einzigen Universität Deutschlands, an der durch Nohl, Bondy und Weniger der Zugang zur Sozialarbeit mit einem theoretischen und praktischen Ausbildungsmodell möglich war. Nohl wollte insbesondere wissenschaftlich forschen, Lehrkräfte und berufliche Fachleute für leitende Stellen ausbilden sowie sozialpädagogische Einstellungen und Erkenntnisse an die Studenten vermitteln. Sozialpädagogik sollte damit federführend im Bereich der Jugendhilfe werden.²⁹

1.3 Historischer Rückblick ab dem zweiten Weltkrieg

Nohl beschäftigte sich erst nach dem zweiten Weltkrieg und angesichts der hier gemachten Erfahrungen intensiver mit Pädagogik im Sinne von Sozialpädagogik. Vorher ging es ihm hauptsächlich um Bildung, Bildungstheorie, pädagogische Anthropologie und Didaktik. Schließlich waren es, neben der Lehreraus- und fortbildung, vor allem die Bedürfnisse der Praxis von Jugendhilfe, -fürsorge, -wohlfahrt und -strafvollzug, die seine Auseinandersetzung mit der Pädagogik inspirierten.

An die in 1.1 und 1.2 kursorisch skizzierten Entwicklungslinien im Bereich der Pädagogik und Sozialpädagogik wurde nach dem zweiten Weltkrieg angeschlossen. So kann Mollenhauer in den Ursprüngen der Sozialpädagogik fast ausschließlich nur Vorkriegsliteratur verwenden.³⁰ Damit ist der Rahmen abgesteckt, in dem sich Mollenhauers Denken zunächst bewegen musste. Jetzt kann mit der Rekonstruktion des Mollenhauerschen Denkens begonnen werden.

²⁹ vgl. Niemeyer 1998 S.125-157; Wollenweber 1983 S.37-61; Wendt 1995 S.230-241

³⁰ Mollenhauer 1959; vgl. Wendt 1995 S.216-242

2. Plan der Rekonstruktion des Mollenhauerschen Denkens

Die Rekonstruktion soll im Folgenden sowohl *systematisch* als auch *chronologisch* verlaufen. Systematisch ist sie in der Herausarbeitung der Teile, die diskursphilosophisch interessant erscheinen und gleichzeitig Mollenhauers Bezugspunkte sind. Chronologisch ist sie in der Abfolge - so werden die wichtigsten Bücher und Artikel in zeitlicher Abfolge behandelt. Damit soll diese Rekonstruktion gleichzeitig Mollenhauers Werk überschaubar machen. Vorbehaltlich einer genaueren Analyse können fünf Phasen in Mollenhauers Denken unterschieden werden:³¹

Kapitel	Jahr	Mollenhauers Perspektive
4	1959-1964	Historische Analyse
5	1964-1972	Kritische Theorie, Emanzipation, Etikettierung, Sozialisation
6	1972-1980	Strukturalismus, Systemtheorie, Ethnomethodologie, Interaktionismus und Funktion
7	1980-1988	Bildungstheorie, Interpretation, Hermeneutik, Selbstkritik
8	1988-1998	(Ästhetische) Bildung, Sozialpädagogische Diagnosen

3. Mollenhauer im Kontext

Aus heutiger Sicht kann festgestellt werden, dass die Entwicklung in Mollenhauers Theoriekonzeption einen allgemeinen Entwicklungsgang widerspiegelt. So erlebt die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre erste Krise durch den Faschismus; wird dann aber durch Nohl und Weniger fortgeführt und schließlich durch eine neue Generation von Pädagogen wie Klafki, Blankertz und Mollenhauer zu ihrem Ende gebracht. Mollenhauer ist dabei der Erste, der Forschungsergebnisse aus

³¹ vgl. Ackermann 1983; Winkler legte 2002 ein pädagogisches Porträt Mollenhauers vor. Dieses wurde für meine Arbeit nicht mehr berücksichtigt - vgl. Winkler 2002

anderen Disziplinen rezipiert und sich explizit der `Kritischen Theorie'³² zuwendet. Dies geschieht in einer kritischen Analyse des Verhältnisses der Pädagogik zum Nationalsozialismus, bei der er letztlich zum Schluss kommt, „(...) dass insbesondere die (von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik favorisierte; B.R.) hermeneutische Methode als eine Ursache dafür gesehen werden muss, dass Geisteswissenschaftliche Pädagogik der Überwältigung durch den Faschismus nichts entgegensetzen konnte.“³³ Die Wirklichkeit von Erziehung kann immer erst interpretiert werden, wenn sie schon Wirklichkeit ist - dies verhindert eine Kritik an der Realität *vor* ihrer Entstehung. Folglich wird gefordert, nicht nur eine Interpretation, sondern vor allem auch eine (Ideologie-)Kritik der Wirklichkeit zu leisten. Diese Kritik muss sich vor allem auch auf die *Absichten* von Erziehung richten und darf sich nicht erst an der bestehenden Wirklichkeit orientieren. *Interpretation und Kritik* werden so zum Kern kritischer Erziehungswissenschaft in der Rezeption der Frankfurter Schule. Dem gegenüber steht die Position der empirischen Sozialforschung mit ihrem Postulat einer wertfreien Wissenschaft und ihrem Anspruch auf objektiven Erkenntnisgewinn (Positivismusstreit).

Habermas vertritt in diesem Zusammenhang die Meinung, dass der Verzicht auf Werte in der Wissenschaft *selber schon einen Wert darstellt* und wissenschaftliche Forschung außerdem immer bestimmten Interessen folgt - es gibt eine Verbindung von „Erkenntnis und Interesse.“³⁴ Dabei stellt sich als Forderung der Kritischen Theorie an die Wissenschaft heraus, „dass (sie, B.R.) einem emanzipatorischen Interesse folgen müsse, wenn sie legitim sein wolle.“³⁵ Insbesondere eine Gesellschaftstheorie muss, im Interesse der Emanzipation von Herrschaftsstrukturen, diese aufdecken und zur Selbstreflexion führen.³⁶ Die Programmatik für die Erziehungswissenschaften im Allgemeinen und für Mollenhauer im Besonderen ist benannt!

Kritische Erziehungswissenschaft und empirische Sozialforschung finden in den 70er Jahren nicht zusammen und die mangelnde Reichweite kritischer Erziehungswissenschaft wird Ende der 70er Jahre deutlich, da ausschließlich durch ideologiekritische Analysen *keine Antworten* auf neue bildungspolitische Probleme

³² vgl. Figal 1994

³³ Lenzen 2000 S.26

³⁴ Habermas 1973

³⁵ Lenzen 2000 S.29

³⁶ vgl. Honneth 1999; Gripp 1984 S.27-35

und Herausforderungen gegeben werden können. Je nachdem wie die Erziehungswissenschaftler damit umgehen, müssen sie den analytischen Boden der Kritischen Theorie verlassen - so z.B. Klafki, der eine Konzeption kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaften erarbeitete.³⁷ Mollenhauer hält zunächst an seiner Konzeption fest und muss dann erleben, dass durch die offensichtliche *Wirkungslosigkeit* der Kritischen Erziehungswissenschaft, welche vor allem in der fehlenden Anleitung und Legitimation praktischer pädagogischer Arbeit offensichtlich wurde, dieses Konzept zunehmend an Bedeutung verlor.³⁸

Die Neuorientierung in der Pädagogik gegen Ende der 70er Jahre kann mit dem Titel *Alltagsorientierung* umschrieben werden. Allerdings entsteht zwischen Mitte der 70er bis Mitte der 80er Jahre ein Theorien-Pluralismus, so dass *keine* führende Theorie-Tradition mehr erkennbar ist. Dabei wird zum einen rückgegriffen auf historische Positionen - Lenzen differenziert materialistische, psychoanalytische, phänomenologische und praxeologische Pädagogik. Zum anderen wird, so wie bei Mollenhauer, Bezug genommen auf zeitgenössische Strömungen aus dem französischen oder amerikanischen Raum; insbesondere auf interaktionistische, systemtheoretische und strukturalistische Pädagogik. Hier gerät die Erziehungswissenschaft in eine postmoderne Diskussion, in welcher der Subjektbegriff kritisiert und das Ende der „großen Erzählungen“³⁹ thematisiert wird. Schließlich wird in der postmodernen Diskussion davon ausgegangen, dass es *keine für alle verbindlichen Theorien mehr gibt*. Als Folge kann es viele privatistische Theorien geben oder die Abwesenheit jeglicher Theorie. Damit kann dann auch die pädagogische Praxis nicht mehr verbindlich durch eine Erziehungswissenschaft angeleitet oder legitimiert werden. Die folgende Graphik skizziert die Zusammenhänge kursorisch:

³⁷ Klafki, W. 1976: *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*; Weinheim, Basel

³⁸ vgl. zu dieser Darstellung: Lenzen 2000 S.26-30; zu Mollenhauer z.B.: Mollenhauer 1977a S.35

³⁹ Das ist das Thema bei J.-F. Lyotard. Er liefert 1971 und 1974 eine kritische Analyse der Emanzipationsideologien. Diese nennt er „große Erzählungen“. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Gesamtkonzeptionen sind. Ihre Ausgangspunkte sind z.B. Befreiung, Wissenschaft, Aufklärung und Religion. Im Gegensatz zu ihnen stehen die vielfältigen „kleinen Erzählungen“. „Gerade durch die Mannigfaltigkeit (und Unvereinbarkeit untereinander) dieser kleinen, anonymen Erzählungen lässt sich unsere Zeit als Postmoderne bestimmen.“ (Hügli 1994 S.562)

Kant 1803
Marx 1850
Freud 1888

DILTHEY

Geisteswissenschaftliche Pädagogik (Nohl, Flitner, Spranger, Litt) bis 1933

Faschismus (Pädagogik des Nationalsozialismus,
Krieg u.a.)

bis 1945

Geisteswissenschaftliche Pädagogik (s.o. und Weniger)

ab 1945

Kritische Theorie
(Adorno, Marcuse,
Habermas)
ab 1965

Kritische Erziehungswissenschaft
(Mollenhauer, Klafki, Blankertz)
ab 1965

Emp.
Sozial-
Forschung
(USA)

Positivismusstreit
60er Jahre

Kritische Erziehungswissenschaft
ab 1970

Empirische Pädagogik
ab 1970

Krise der Kritik
1975

THEORIENPLURALISMUS
Ab 1975

Krise des Subjekts
Ende der „großen
Erzählungen“³⁹

4. Mollenhauers Perspektive 1959-1964

Kapitel vier rekonstruiert die erste Phase in Mollenhauers Arbeiten, die auf den Zeitraum 1959-1964 datiert ist. Sie ist hauptsächlich durch historische Analysen gekennzeichnet

4.1 Mollenhauers Ausgangspunkt: „Die Ursprünge der Sozialpädagogik“

Das Werk Klaus Mollenhauers steht zu Beginn seiner Veröffentlichungen in der Tradition *geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. So ist seine Promotion über „Die Ursprünge der Sozialpädagogik“⁴⁰ (1959), die er bei Erich Weniger anfertigte, der wiederum ein Schüler Herman Nohls war, als Linie Nohl - Weniger - Mollenhauer zu verorten. Für Niemeyer ist er deshalb - neben Hans Thiersch - ein Enkel der geisteswissenschaftlich orientierten Sozialpädagogik. Mollenhauers Dissertation bzw. ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Sozialpädagogik zu beurteilen, erscheint heute schwierig. Niemeyer stellt fest, dass sie „sich bei genauerem Zusehen eher als sperrig erweist und jedenfalls nicht den Rang einer wirkmächtigen Orientierungsbasis erreichte.“⁴¹ Dagegen stellen Otto und Thiersch fest, dass sie „für das Wissenschaftsverständnis der Sozialpädagogik zu einer wichtigen Quelle geworden (ist; sie; B.R.) verfolgt die historisch und ideologiekritisch pointierte modernitätstheoretische Verortung der Sozialpädagogik und profiliert ein entsprechend dezidiertes Selbstverständnis.“⁴² Für Marzahn stellt das Buch einen Klassiker dar, zumal es die erste historisch orientierte Untersuchung zur Sozialpädagogik nach dem zweiten Weltkrieg ist, auch wenn er auf eine gewisse Einseitigkeit in der Darstellung hinweist, da „die schwarze Seite und die dunkle Tradition der Pädagogik gar nicht ins Blickfeld (...komme; B.R.).“⁴³

Mollenhauer selbst weist 1987 im neu hinzugekommenen Vorwort darauf hin, dass sie „(...) eine Diskussion zur Geschichte von Sozialpädagogik und Sozialarbeit innerhalb der Erziehungswissenschaft zu eröffnen half, die einerseits die älteren `Fürsorge´-Theorien verließ und andererseits auch an die Kulturkritik der päda-

⁴⁰ Mollenhauer 1987

⁴¹ Niemeyer 1998 S.192

⁴² Otto 1998 S.427

⁴³ Marzahn 1987 S.14

gogischen Reformbewegungen nicht anschließen mochte.“⁴⁴ Einigkeit besteht in der Bewertung darin, dass Mollenhauers Dissertation einen ersten Schritt in Richtung *Überwindung* der geisteswissenschaftlichen Tradition in der Sozialpädagogik darstellte. Er selbst weist darauf hin, dass die >Ursprünge< seinem „akademischen Lehrer, Erich Weniger, wie ein Bruch mit der geisteswissenschaftlichen Tradition vorkam.“⁴⁵

Mollenhauer untersucht in seiner Dissertation die Ursprünge der Sozialpädagogik. Zu Beginn seiner Analyse stellt er die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Begriffs Sozialpädagogik heraus. Zum einen werde er als Begriff gebraucht, der das Soziale in Erziehungsprozessen beschreibt, zum anderen werde ein bestimmtes Bildungsideal beschrieben. Drittens beschreibe Sozialpädagogik als Begriff Reaktionen auf bestimmte gesellschaftliche Gegebenheiten.

Mollenhauer geht davon aus, dass im Zuge der Industrialisierung neue pädagogische Bedürfnisse entstanden seien - dies betreffe sowohl Einrichtungen als auch Maßnahmen - die von der Sozialpädagogik abgedeckt wurden. Sozialpädagogik diene hier - nach Mollenhauer - dazu, gesellschaftlichen Auflösungsprozessen entgegenzuwirken. Erhellend dabei ist, dass Mollenhauer die Entstehung der Sozialpädagogik auf *gesellschaftliche Entwicklungen* zurückführt, was durch die Analyse sozialpädagogischer Theorien und Einrichtungen herausgestellt wird. Insbesondere werden von ihm Verwahrlosungsphänomene, Vorstellungen von National- und Volkserziehung sowie der Wandel gesellschaftlicher Strukturen untersucht. Hierin meint Mollenhauer die Bedingungen für die Entstehung von Sozialpädagogik am Ende des 18. Jahrhunderts zu finden. Zusätzlich wird hier die im Zuge der Aufklärung zunehmende Säkularisierung wichtig. Nach Mollenhauer führte besonders der Widerspruch zwischen *alter gesellschaftlicher Ordnung* und *neuem Bewusstsein* des Individuums zu neuen pädagogischen Aufgaben. Diese wurden von der Sozialpädagogik übernommen. Mollenhauer kann damit Sozialpädagogik wie folgt definieren: „Die Gesamtheit der institutionellen Mittel, die bereitgestellt wurden, um diese Diskrepanz auszugleichen, ihren praktischen und theoretischen Zusammenhang, nennen wir somit die Sozialpädagogik (...).“⁴⁶

⁴⁴ Mollenhauer 1987 S.5

⁴⁵ Mollenhauer 1987 S.5f.

⁴⁶ Mollenhauer 1987 S.55

Nach Ansicht Mollenhauers spielt besonders die Lücke zwischen gesellschaftlichen Veränderungen im Rahmen der Industrialisierung und dem gesellschaftlichen Bewusstsein eine entscheidende Rolle für die Entstehung von Sozialpädagogik. Ihr wird das Schließen dieser Lücke überantwortet. Mollenhauer kann insofern folgern, dass „mit der Lösung der `sozialen Frage´ im weitesten Sinne des Wortes aufgrund einer gesamtgesellschaftlichen Neugestaltung (...) jene Diskrepanz von Bewusstsein und Wirklichkeit aufgehoben (wäre; B.R.), die wir die ideologische nannten; die Sozialpädagogik hätte sich selbst überflüssig gemacht.“⁴⁷

Mollenhauer postuliert damit einen Zusammenhang zwischen der bisherigen Sozialpädagogik und Ideologie. Er meint, dass die Ideologie - das gesellschaftliche Bewusstsein - nicht realitätsgemäß ist. Die ideologisch gefärbte Interpretation der Wirklichkeit ist demnach konstitutiv für Sozialpädagogik und Mollenhauer kritisiert, dass damit eine theoretische Begründung verhindert wurde. Folglich fordert er eine Überwindung dieser ideologischen Perspektive und stellt heraus, dass die entstandenen sozialen Probleme zum Wesen der entstandenen Gesellschaft gehören. Aufgabe der Sozialpädagogik ist 1959 für Mollenhauer deshalb, „(...) *ein akutes, mit der Struktur der modernen Gesellschaft wesensmäßig gegebenes und im Vergleich zur alten Gesellschaft neues Erziehungsbedürfnis zu befriedigen, das nicht ohne weiteres auf eine Minderwertigkeit, sondern auf eine Andersartigkeit dieser Gesellschaft zurückzuführen ist.*“⁴⁸

Resümierend kann festgehalten werden, dass Mollenhauer in >Die Ursprünge der Sozialpädagogik< die literarischen Quellen pädagogischer Phänomene interpretiert und analysiert. Dies geschieht ideologiekritisch, d.h. die Inhalte jener Quellen werden bestimmten Ideologien zugewiesen. Daraus folgert Mollenhauer, dass die Entwicklung der Sozialpädagogik als Reaktion auf gesellschaftliche Phänomene anzusehen ist. Das heißt aber auch, dass Mollenhauer in seiner Dissertation über weite Strecken in der Tradition einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik argumentiert. Dabei ist besonders zu beachten, dass Sozialpädagogik als Jugendhilfe-Pädagogik verstanden wurde. Die von Gertrud Bäumer 1929 vorgetragene klassische Definition von Sozialpädagogik, sie „bezeichne einen Ausschnitt: alles, was Erziehung aber nicht Schule und nicht

⁴⁷ Mollenhauer 1987 S.105; vgl. Schröder 1999 S.21

⁴⁸ Mollenhauer 1987 S.124; vgl. Gängler 1998 S.509-511

Familie ist“⁴⁹, wurde von Mollenhauer kritisch gesehen und als unnötige Einengung der Sozialpädagogik betrachtet. In späteren Veröffentlichungen wird allerdings auch von Mollenhauer die Sozialpädagogik eng und fast ausschließlich in Zusammenhang mit der Jugendhilfe gesehen.⁵⁰

Diese Entwicklung wurde bereits in den 60er Jahren kritisch diskutiert und auch heute noch kontrovers erörtert. Entgegen der traditionellen Diskussion in Bezug auf die Begriffsbestimmung von Sozialpädagogik löst sich Mollenhauer von dieser Tradition, indem er Erziehung als Prozess zu thematisieren beginnt. Damit wird die Kritik an der geisteswissenschaftlichen Position deutlich und eine zunehmende Polarisierung in Theorien, die sich zum einen in dem alten kulturtheoretisch-geisteswissenschaftlichen Paradigma und zum anderen in dem neuen gesellschaftstheoretischen-sozialwissenschaftlichen Paradigma bewegen, vollzogen.⁵¹ Damit eröffnen die >Ursprünge< ihre eigentlichen kritischen Möglichkeiten, auch wenn Mollenhauer zu diesem Zeitpunkt noch keine Antwort auf die Frage geben kann, wie denn die Wissenschaft der Sozialen Arbeit aussehen muss - zumindest reichen die gegebenen Antworten nicht aus, wie Niemeyer und Marzahn⁵² festhalten.

4.2 Mollenhauers Versuch einer ersten Begründung sozialer Arbeit

An diese Überlegungen anschließend beschäftigt sich Mollenhauer in seiner „Einführung in die Sozialpädagogik“⁵³(1964) mit der theoretischen Begründung sozialer Arbeit. Sozialpädagogik wird damit zur Grundlage der Sozialarbeit.⁵⁴ Indem Mollenhauer feststellt, dass „Sozialpädagogik (...) die Theorie und Praxis eines pädagogischen Bereichs ist, (der; B.R.) durch die industrielle Gesellschaft hervorgebracht wurde“ und deshalb „alles was über sie zu sagen ist, (...) nur im Hinblick auf diese Gesellschaft gesagt werden (kann; B.R.)“⁵⁵, wird der Ansatz aus den >Ursprüngen< systematisch weiterentwickelt. Niemeyer weist allerdings

⁴⁹ Bäumer, G. 1929: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie.; In: Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.) Handbuch der Pädagogik; Bd. 5. Langensalza (S.3-17) - zitiert nach: Niemeyer 1998 S.195

⁵⁰ z.B. Mollenhauer 1986

⁵¹ Allerdings werden Nohl und Weniger nicht explizit genannt, wie Niemeyer (1998 S.198) kritisch vermerkt.

⁵² Niemeyer 1998 S.199; Marzahn 1987 S.14

⁵³ Mollenhauer 1993

⁵⁴ Die Begriffe Sozialarbeit und Soziale Arbeit werden von mir synonym verwendet.

⁵⁵ Mollenhauer 1993 S.19

darauf hin, dass es sich im Vergleich zu späteren Ausführungen noch immer um eine „gänzlich harmlose, vor-kritische Problemdiagnose handelt (...).“⁵⁶ Hinzu kommt 1964 auch zum ersten Mal eine anthropologische Perspektive, in der *Sozialisation* zum Thema wird. Damit rückt Mollenhauer von der rein historischen Analyse ab und stellt zunehmend die Frage nach zukunftsorientierten Aufgaben der Sozialpädagogik: „Konnten Familie und Schule zunächst noch darauf insistieren, dass in ihnen die gewordene Gesellschaft und eine harmonisch festgelegte Tradition zu reproduzieren, der Nachwuchs in diese einzuüben sei, so sah und sieht sich die Sozialpädagogik dem *W e r d e n* dieser Gesellschaft gegenübergestellt, d.h.: den Schäden, die sie dem Menschen zufügt oder zuzufügen im Begriff scheint. So produziert sich die Gesellschaft im Sozialpädagogen einen ihrer heftigsten Kritiker.“⁵⁷ Hier deutet sich bereits ein Perspektivenwechsel an, weg von der Sozialpädagogik als Erfüllungsgehilfen bürgerlicher Lebensvorstellungen, hin zu einer gesellschaftskritischen, rational analysierenden - anstelle einer ideologisch-religiös geformten - Sozialpädagogik. Wichtig werden Themen, wie Fragen nach Formen des Heranwachsens und damit verbunden Begriffe wie *Mündigkeit*, *Selbstwerdung* und *demokratischer Bürger*. Sozialpädagogik wird weiter als Funktion der Gesellschaft bestimmt, soll jetzt aber Veränderungspotentiale produzieren. Dementsprechend verändert sich ihr Verhältnis zur *Bildung*: „Sie hat keine `Bildungsinhalte´ zu vermitteln, sondern Haltungen und Fähigkeiten, die die Bewältigung konkreter Gegenwartsprobleme (...) ermöglichen.“⁵⁸ Erweitert wird diese Perspektive durch eine Hereinnahme soziologischer Theorien, wie den Etikettierungsansatz bzw. Labeling Approach. Damit kann verdeutlicht werden, dass Normensysteme von der Gesellschaft induziert werden und folglich prinzipiell unter Ideologieverdacht stehen. Sozialpädagogische Institutionen werden hinter dieser Folie als Organe gesellschaftlicher Regulierung angesehen. Diesen Zusammenhang thematisierend, ist besonders die Verbundenheit von Pädagogik und Politik einer ideologiekritischen Analyse zu unterziehen. Anthropologisch gewendet stellt sich die Frage, welche Bedingungen ein Existieren ermöglichen. Dabei rekurriert Mollenhauer auf den Humanitäts-Ge-

⁵⁶ Niemeyer 1998 S.200

⁵⁷ Mollenhauer 1993 S.21

⁵⁸ Mollenhauer 1993 S.27

danken. Folgerichtig kann er feststellen, dass „die zu schützende Humanität (...) als ein Postulat die gesamte Sozialpädagogik durchzieht (...).“⁵⁹

Festzuhalten bleibt, dass die >Einführung in die Sozialpädagogik< keine neue Begründung einer Sozialpädagogik als Wissenschaft liefert. Sie gibt aber einen weiteren Anstoß für die Forschungsvorhaben der nächsten Jahre und nachfolgender Generationen. Dieser hieß: „Gesellschaftsanalyse statt Kulturkritik.“⁶⁰

4.3 Sozialpädagogik als Jugendarbeit

Mollenhauer verfolgt seinen Denkansatz in den Überlegungen zur Jugendarbeit weiter.⁶¹ Über die damals von Mollenhauer und seiner Generation vertretenen Ansätze stellt Müller rückblickend fest, dass ihr Ziel die Entwicklung einer neuen Pädagogik war, die durch ihre Unabhängigkeit von Institutionen, explizit der Schule, charakterisiert sein sollte, denn die Schule reicht Mollenhauer als Basis für eine Pädagogik nicht mehr aus. Damit wendet er sich auch gegen eine Reformpädagogik, die sich nur im Kontext von Schule bewegt. Grundaxiom der entstehenden Theorie zur Jugendarbeit wurde damit, „dass (...) Menschen Erziehung brauchen, dass aber die Erziehung, die ihnen institutionell garantiert wird (die Schulerziehung), nicht ausreicht, ihr eigentliches Bildungsbedürfnis zu befriedigen.“⁶² Maßgeblich für eine neue pädagogische Theorie ist für Mollenhauer das Prinzip der *Mündigkeit*. Dabei kommt der Theorie der Jugendarbeit die Aufgabe zu, jene Punkte aufzudecken, welche das Erwachsen von Mündigkeit in der Gesellschaft verhindern. Jugendarbeit ist weiterhin dadurch charakterisiert, dass in ihr nicht das traditionell angenommene Herrschaftsverhältnis von Erzieher zu Erziehenden auftritt. Vielmehr ist sie ein Feld, „das dem Heranwachsenden seine Selbstveränderung in Richtung auf ein Mündigwerden erleichtert.“⁶³ Hier knüpft Mollenhauer an Schleiermachers Vorstellung von Pädagogik als Vorbereitung des gesellschaftlichen Fortschritts an.

Die Jugendarbeit wird damit für Mollenhauer zu einem wichtigen Bestandteil der demokratischen Gesellschaft, da hier Kritikfähigkeit an den bestehenden Verhältnissen eingeübt wird - sie bekommt einen *aufklärenden* Charakter - dies

⁵⁹ Mollenhauer 1993 S.103

⁶⁰ Niemeyer 1998 S.201

⁶¹ vgl. Mollenhauer 1986

⁶² Müller in: Mollenhauer 1986a S.9

⁶³ Mollenhauer 1986 S.92

macht auch ihre Ergänzungsfunktion zur Schule aus und ist ihr wichtigstes Merkmal. Dabei unterscheidet sich Jugendarbeit von der Schule besonders in der Freiwilligkeit der Teilnahme und der Offenheit ihrer Inhalte. Gefragt wird jetzt nicht mehr nach einem Bildungskanon, sondern nach dem, was die Jugendlichen selber formulieren. Folgerichtig bemerkt Mollenhauer auch: „Alle Inhalte, alle möglichen Objekte der Bildung scheinen sich in die subjektive Verfassung derjenigen, die an Jugendarbeit teilnehmen, aufgelöst zu haben; (...) sie scheinen keinen `objektiven` Anspruch mehr zu erheben; sie scheinen unverbindlich zu sein.“⁶⁴ An die Stelle von Bildungsinhalten rückt der kritisch aufklärende Charakter von Jugendarbeit - insbesondere über die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Dies kulminiert im Begriff der Geselligkeit. „*Geselligkeit geschieht als freies Gespräch der gebildeten, sich aufklärenden und aufgeklärten Bürger.*“⁶⁵ Indem hier Momente der Unterdrückung zur Sprache kommen entsteht eine *kritische Theorie der Jugendarbeit* mit dem Auftrag gesellschaftlicher Verbesserungen.

5. Mollenhauers Perspektive 1964-1972

Kapitel fünf rekonstruiert den Wandel, welcher in Mollenhauers Denken ab 1964 stattfand. Mollenhauer beschäftigte sich jetzt mit Forschungsansätzen, die durch die Begriffe Kritische Theorie, Emanzipation, Etikettierung und Sozialisation gekennzeichnet sind.

5.1 Rationalität als Ausgangspunkt der Pädagogik

1964 erscheint auch Mollenhauers Artikel über „Pädagogik und Rationalität“,⁶⁶ in dem er fordert, sowohl die Pädagogik (als wissenschaftliche Disziplin) als auch die pädagogische Praxis *rational* zu gestalten. Damit wendet er sich gegen die Vorstellung, dass die Erziehungswirklichkeit rational nicht beschreibbar sei und stellt heraus, dass so die gesellschaftlichen Bedingungen der Pädagogik nicht analysiert werden könnten, was besonders am Verhältnis von Erziehung als Wissenschaft und empirischer Forschung deutlich werde. Mollenhauer plädiert in diesem Zusammenhang auch für eine *Rationalisierung* der pädagogischen

⁶⁴ Mollenhauer 1986 S.109

⁶⁵ Mollenhauer 1986 S.113

⁶⁶ Mollenhauer 1964

Theorie. Er diagnostiziert, dass zur Zeit die Theorie nur „durch die Beschreibung der Praxis gerechtfertigt wird.“ Damit aber „bleibt die Theorie ohne Erkenntniswert.“⁶⁷ Mollenhauer wendet hier in Anschluss an Herder, Humboldt und Rousseau einen Bildungsbegriff an, der sowohl *normativ* als auch *kritisch* eine Aufklärungsfunktion über die gesellschaftlichen Bedingungen der Existenz übernimmt. Allerdings sei, so Mollenhauer, dieser einstmals fortschrittliche, gesellschaftskritische und damit rational `aufgeladene´ Bildungsbegriff aufgegeben worden „zugunsten einer Assoziation mit konservativ-bürgerlichen Ideologien.“⁶⁸ Damit kann Mollenhauer zu seiner Kernthese kommen, „dass für die Pädagogik in unserer gesellschaftlichen Situation das erste Moment des Bildungsbegriffs von entscheidender Bedeutung ist, will diese Pädagogik mehr sein als eine Rechtfertigungslehre dessen, `was ohnehin geschieht´.“⁶⁹ Als Aufgabe der Pädagogik kann er dann herausstellen, *Möglichkeiten zur Veränderung der Gesellschaft hervorzubringen*. Dies geschieht, indem der Bildungsbegriff in einem kritisch-rationalen Verfahren ausbuchstabiert wird. Das bedeutet: Für Mollenhauer wird der Rationalitätsbegriff der Wissenschaft gleichzeitig ein Kriterium zur Beurteilung von Erziehung und „allein dieser Sachverhalt rechtfertigt und sichert das Vorhandensein einer Erziehungswissenschaft (...).“⁷⁰ In diesem Zusammenhang rezipiert Mollenhauer den frühen Habermas (s.u.), indem er sich dessen Meinung zum Verhältnis von Theorie und Praxis anschließt und feststellt, dass die „*Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke*, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, zusammengenommen erst *die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft* sind.“⁷¹

Mollenhauer tritt für eine Verbindung von *empirischer Forschung* und *kritischer Hermeneutik* als erziehungswissenschaftliches Forschungsprogramm ein. Der von ihm verwendete Rationalitätsbegriff beschreibt also nicht nur (als Rechtfertigungslehre) das, was sein *sollte* - in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik, noch nur das, was *ist* - als empirische Forschung, sondern verweist hermeneutisch-kritisch auf die Bedingungen der Existenz und zeigt Möglichkeiten zu ihrer Veränderung auf. Dies geschieht zunächst durch Kritik an den be-

⁶⁷ Mollenhauer 1964 S.64

⁶⁸ Mollenhauer 1964 S.66

⁶⁹ Mollenhauer 1964 S.66

⁷⁰ Mollenhauer 1964 S.67

⁷¹ Mollenhauer 1964 S.67

stehenden Verhältnissen, die durch „Unterdrückung, Verfälschung, Vorurteil, Ideologie“⁷² gekennzeichnet sind. Dem Wissenschaftler kommt die Verantwortung zu, bei der Realisierung von Mündigkeit zu helfen, denn „die Vernunft wird fraglos gleichgesetzt mit dem Talent zur Mündigkeit und mit der Sensibilität gegenüber den Übeln dieser Welt. Sie ist für das Interesse an Gerechtigkeit, Wohlfahrt und Frieden immer schon entschieden; gegen Dogmatismus wehrt sich eine dezidierte Vernunft.“⁷³ Verantwortung ist damit kein metaphysisches Moment mehr, sondern Teil des verwendeten Begriffs von Rationalität.⁷⁴

Exkurs: Die Überlegungen von Habermas kreisen zu diesem Zeitpunkt um das „(...) Lebensproblem der verwissenschaftlichten Zivilisation (...): wie nämlich die heute noch naturwüchsige Beziehung zwischen technischem Fortschritt und sozialer Lebenswelt reflektiert und unter die Kontrolle einer rationalen Auseinandersetzung gebracht werden kann.“⁷⁵ Habermas versucht dabei die Folgen zu analysieren, welche sich mit dem Aufkommen der Naturwissenschaften für die Einheit von Philosophie und Wissenschaft ergeben haben. Philosophie erhebt zunächst noch den Anspruch, die allgemeingültige Erkenntnistheorie zu formulieren. Schließlich geht aber auch dieser Standpunkt mit der aufkommenden Wissenschaftstheorie verloren. Damit verändert sich auch die Beziehung zwischen Theorie und Praxis - diese ist jetzt erfahrungswissenschaftlich geprägt. Wissenschaft soll nun Techniken produzieren, die eine bessere Beherrschung der Welt ermöglichen. Habermas beschreibt die Folgen dieser Entwicklung: „Die empirisch-analytischen Wissenschaften erzeugen technische Empfehlungen, sie geben aber keine Antwort auf praktische Fragen. Der Anspruch, mit dem sich einst Theorie auf Praxis bezog, ist apokryph geworden. Anstelle einer Emanzipation durch Aufklärung tritt die Instruktion der Verfügung über gegenständliche oder vergegenständlichte Prozesse. Die gesellschaftlich wirksame Theorie ist nicht mehr an das Bewusstsein zusammenlebender und miteinander sprechender, sondern an das Verhalten hantierender Menschen adressiert. Sie verändert als eine Produktivkraft der industriellen Entwicklung die Basis des menschlichen Lebens, aber sie reicht nicht mehr kritisch über diese Basis hinaus, um das Leben selbst, und für es, auf eine andere Stufe zu heben.

Die eigentliche Schwierigkeit im Verhältnis der Theorie zur Praxis erwächst freilich nicht aus dieser neuen Funktion der Wissenschaft, die zur technischen Gewalt wird, sondern daraus, dass wir zwischen technischer und praktischer Gewalt nicht mehr unterscheiden können. Auch eine verwissenschaftlichte Zivilisation ist von der Beantwortung praktischer Fragen nicht dispensiert; deshalb entsteht eine eigentümliche Gefahr, wenn der Prozess der Verwissenschaftlichung die Grenze technischer Fragen überschreitet, ohne sich doch von der Reflexionsstufe einer technologisch beschränkten Rationalität zu lösen. Dann nämlich wird ein vernünftiger Konsensus der

⁷² Mollenhauer 1964 S.69

⁷³ Habermas 1969 S.235

⁷⁴ Der Begriff der Verantwortung wird auch in Teil II wieder eine wichtige Rolle spielen - s. Kapitel 5.3.1

⁷⁵ Habermas 1970 S.107

Bürger über die praktische Beherrschung ihrer Geschicke gar nicht mehr angestrebt. An seine Stelle tritt der Versuch, die Verfügung über Geschichte ebenso unpraktisch wie unhistorisch in der Art einer perfektionierten Verwaltung der Gesellschaft technisch zu erlangen.“⁷⁶

Wie kann jetzt das Verhältnis von technologischer Rationalität und praktischer Vernunft neu gedacht werden und wie werden die Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts für die Praxis analysierbar? Habermas unterscheidet dafür zwischen dem institutionellen Rahmen (d.i. die soziale Lebenswelt) des Gesellschaftssystems und dem darin eingegliederten technisch-zweckrationalen System - beide konstituiert durch soziales Handeln. Ersteres ist dabei kommunikativ, letzteres instrumentell-strategisch geprägt. Damit kann Habermas nach dem Einfluss fragen, welchen das technisch-zweckrationale System auf die soziale Lebenswelt nimmt und ob der Fortschritt in ersterem System auch gleichbedeutend mit Fortschritt in letzterem ist.⁷⁷ Letztlich kann Habermas so das Verhältnis von Theorie und Praxis nur unzureichend neu bestimmen - dies sollte sein zukünftiger Arbeitshorizont werden. Zu diesem frühen Zeitpunkt kann er lediglich feststellen, dass technischer Fortschritt und gesellschaftliches Leben dann zu vermitteln sind, „wenn es gelänge, die politischen Willensbildungsprozesse auf die Grundlage allgemeiner öffentlicher und herrschaftsfreier Diskussionen zu stellen.“⁷⁸

5.2 Bestimmung des Begriffs `Sozialpädagogik`

In dem 1966 erschienenen Artikel „Was heißt `Sozialpädagogik`“⁷⁹ diagnostiziert Mollenhauer die Lage der Sozialpädagogik als bedenklich. Der aktuelle Begriff von Sozialpädagogik ist seinerzeit für ihn „alles andere als fruchtbar“⁸⁰ und er kritisiert die aktuellen Veröffentlichungen zu diesem Thema. Dabei stellt er vier Linien heraus, die die Lage der Sozialpädagogik 1966 beschreiben:

- Zum einen gilt sie als „eine Lehre von besonderen Erziehungszielen oder sogenannten Bildungsidealen“.
- Zum anderen als Verwirklichung einer bestimmten ethischen Vorstellung von sozialem Handeln.
- Sozialpädagogik scheint weiter eine bestimmte Wissenschaft zu bezeichnen
- oder einen Spezialfall von Erziehung.

Alle diese Vorstellungen werden von Mollenhauer kritisiert und verworfen, da sie entweder dem geisteswissenschaftlichen Paradigma nahe stehen und so *his-*

⁷⁶ Habermas 1969 S.232f.

⁷⁷ Habermas 1970 S.62f.

⁷⁸ Gripp 1986 S.25

⁷⁹ Mollenhauer 1998

⁸⁰ Mollenhauer 1998 S.429

torische Bildungsideale formulieren, oder lediglich einen Randbereich der Erziehungswissenschaft beschreiben. Für Mollenhauer kranken diese Bestimmungsversuche von Sozialpädagogik daran, das `Wesen´ der Sozialpädagogik entdecken zu wollen, indem die Wortbestandteile `Sozial´ und `Pädagogik´ analysiert werden. Dies kann seiner Meinung nach nur scheitern, da insbesondere die Bestimmung des Begriffs `Sozial´ *inhaltsleer* bleiben muss, es sei denn er wird mit `Erziehung´ gleichgesetzt. Eine Lösung dieses Problems bietet sich für Mollenhauer im Rückgriff auf die `Soziale Frage´ an und auf die Erkenntnis, dass „die formulierte Hervorhebung aller sozialen Aspekte des Erziehungsgeschehens auf gesamtgesellschaftliche Grundlagen dieser einzelnen Symptome hinweisen.“⁸¹ Die Gesellschaft hat dabei zum einen den Sozialisationsprozess zum Teil institutionalisiert, zum anderen hat sie die Ansprüche an das Individuum in Bezug auf seine Sozialisation erhöht. Solch ein Prozess bewirkt die Aufgliederung des Erziehungswesens, von dem ein Teil bekanntlich mit Jugendhilfe oder Jugendwohlfahrt bezeichnet wird. Entsprechend differenziert sich auch die Theorie der allgemeinen Pädagogik in Theorien, die sich auf die einzelnen institutionellen Bereiche beziehen. Sie sind für Mollenhauer aber „nicht von der allgemeinen Pädagogik abgelöst, sondern diese im Hinblick auf die Aufgaben der einzelnen Bereiche konkretisierend.“⁸² Der Begriff der Jugendhilfe wird dabei fast synonym zum Begriff Sozialpädagogik, da er sich mit den negativen Folgen der gesellschaftlichen Veränderung beschäftigt. *Für Mollenhauer löst das die Probleme einer Begriffsbestimmung von Sozialpädagogik* - eine Suche nach ihrem Wesen erübrigt sich -, da sie jetzt mit der Bestimmung von Sozialpädagogik als *Theorie der Jugendhilfe* erfolgt. Damit gezeigt werden kann, dass eine Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe tatsächlich auch die unterschiedlichen Institutionen erfasst, ist eine ihrer wichtigsten Aufgaben die Aufdeckung der ihnen gemeinsamen Strukturen.

Mollenhauer wendet sich gegen die geisteswissenschaftlichen Theorien, indem er festhält, dass „nicht die Versuche, die leidige Vieldeutigkeit des Wortes `sozial´ zum Ausgangspunkt der Theorie zu machen, sondern allein die Analyse der Struktur des Geschehens (...) erfolgversprechend zu sein scheint.“⁸³ Allerdings gibt Mollenhauer kritisch zu bedenken, dass offensichtlich der Terminus Sozial-

⁸¹ Mollenhauer 1998 S.431

⁸² Mollenhauer 1998 S.432

⁸³ Mollenhauer 1998 S.433

pädagogik *mehr* bedeutet als eine Theorie der Jugendhilfe. Hier werde vielmehr das Feld beschrieben, das andere als *Soziale Arbeit* bezeichnen. Wobei damit der Gedanke an Erziehung deutlich in den Hintergrund rücke - dieser sei ja im Begriff der *Sozial-Pädagogik* noch enthalten. Diese Skepsis gegenüber dem Erziehungsbegriff ist für Mollenhauer in dem Moment gerechtfertigt, wenn unter Erziehung die Vorstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts verstanden werden, welche heute nicht mehr zu den stark veränderten gesellschaftlichen Strukturen passen.

5.3 Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe

Schärfer als im Artikel >Was heißt Sozialpädagogik?<, stellt Mollenhauer 1968 fest, dass die Gleichsetzung von `Sozialpädagogik´ und `Theorie der Jugendhilfe´ „einleuchtend klingt, aber vielleicht so vernünftig nicht ist, wie es den Anschein hat.“⁸⁴ Dies bezieht Mollenhauer vor allem darauf, dass Sozialpädagogik dann zur rein karitativen Einrichtung degeneriert und angeblich unvermeidliche Probleme nur zu lindern versucht. Die Lösung dieses Problems liege in der Einnahme einer *soziologisch-kritischen Perspektive*. Thema werden damit die „gesellschaftliche(n) Bedingungen der Sozialpädagogik.“⁸⁵ Der entscheidende Artikel erscheint 1968 in dem einflussreichen Buch über „Erziehung und Emanzipation“⁸⁶ - hier wird auch der Artikel über >Pädagogik und Rationalität< erneut veröffentlicht.⁸⁷

Mollenhauer wendet sich schon in der Einleitung explizit gegen eine Pädagogik in geisteswissenschaftlicher Tradition, indem er feststellt, dass sie „nur begrenzt leistungsfähig ist im Hinblick auf die Aufklärung derjenigen Zusammenhänge, die die Wirklichkeit der Erziehung ausmachen.“⁸⁸ Er analysiert jetzt die realen Verhältnisse und wendet sie gegen die Konstruktion einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Analyse steht im Dienst seines Vorhabens einer vernünftigen,

⁸⁴ Mollenhauer 1968 S.134

⁸⁵ Mollenhauer 1968 134ff.

⁸⁶ Mollenhauer 1968

⁸⁷ Mollenhauer wird knapp 10 Jahre später über sein Buch sagen: „Unsere Frage war damals, ob der Vorwurf einer eher marxistisch inspirierten Sozialkritik in Deutschland, die geisteswissenschaftliche Hermeneutik sei nichts anderes als bürgerliche Ideologieproduktion, eigentlich stimme. (...) Wir meinten, dass es nicht nur um eine Erweiterung der Pädagogik in diesem oder jenem Stück gehen, sondern, dass das pädagogische Denken anders angelegt werden müsse (...). Insofern ist mein Titel ganz unoriginell; ich habe nur das Glück gehabt, mir einen originellen Titel einfallen zu lassen, der nun auch noch modisch genau in die Szene hineinpasste.“ Mollenhauer 1987b S.55

⁸⁸ Mollenhauer 1968 S.9

respektive rationalen, *Begründung* der durch die Gesellschaft ausgeführten Erziehungsordnung. Indem er feststellt, dass „die Gesellschaft ihrer jungen Generation gegenüber ihre Ordnung nicht nur als zweckmäßig oder gar notwendig plausibel zu machen, sondern *als vernünftig zu begründen* hat“⁸⁹, knüpft er an Rousseau, Humboldt und Schleiermacher, aber auch an Marx und Freud, an. Konflikte der Jugendlichen (der zu Erziehenden) mit den Erziehern (der erwachsenen Generation) sind dann nicht mehr als Jugendkultur abzutun und wegzuglätten, sondern stellen eine Herausforderung an die Gesellschaft dar. Insofern ist Rousseaus, Humboldts und Schleiermachers Vorhaben noch nicht verwirklicht worden.

Mollenhauer diagnostiziert treffend den Zeitgeist, wenn er feststellt, dass die Jugend ihre Lage als unbefriedigend und widersprüchlich erfährt⁹⁰ - dies verdeutlicht er u.a.

- an dem Anspruch demokratischer Beteiligung, aber der mangelhaften Lehre von Kritikfähigkeit;
- an theoretisch postulierter Chancengleichheit, aber faktischer Ungleichheit in Bezug auf die Bildungschancen;
- an der angeblichen Freiheit, aber der faktischen Eingebundenheit in ökonomische Abhängigkeiten;
- an dem Widerspruch zwischen ökonomischen- und Bildungsinteressen;
- an dem Anspruch einer Allgemeinbildung, aber ihrer faktischen Kritiklosigkeit.

Mollenhauer stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich die vorgeblich zunehmende Demokratisierung der Gesellschaft diametral zur Entwicklung der Kritikfähigkeit bzw. der Entwicklung von Mündigkeit und Emanzipation zu verhalten scheint.⁹¹

Mit diesen Gedanken ist er auch im *Mainstream* des Zeitgeistes der sogenannten 68er Generation - besonders auch im Hinblick auf psychoanalytisch motivierte Ideologiekritik, was besonders für seinen Beitrag über „Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche“⁹² (1968) gilt. Hier geht es ihm um

⁸⁹ Mollenhauer 1968 S.101

⁹⁰ vgl. Bauer 1991 S.28ff.

⁹¹ vgl. Mollenhauer 1968 S.102-114

⁹² Mollenhauer 1968 S.97ff.

die aufkommende *Legitimationsproblematik* der Gesellschaftsordnung und damit wiederum um die Sicht sozialpädagogischer als von der Gesellschaft induzierter Probleme.

Die Ausführungen in >Erziehung und Emanzipation< können als Gründungsschrift einer *Kritischen Erziehungswissenschaft* gelesen werden. Niemeyer bewertet sie denn auch als „Grabreden auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik (...).“⁹³ Dies wird im Vergleich mit früheren Aufsätzen besonders deutlich, in denen es ja mehr um eine moderne Fassung geisteswissenschaftlicher Pädagogik zu gehen schien, was ebenfalls der Vergleich der Beiträge in >Erziehung und Emanzipation< untereinander zeigt, die zwischen 1962 und 1968 entstanden sind oder an der früheren Abfertigung eines Nohl Textes in dem es heißt „in manchen Städten gibt es (...) Häuser der unverträglichen asozialen Familien (...), wahre Brutstätten von Zank und Verbrechen (...).“ Hier herrscht eine „(...) Brutluft der Gemeinheit (...).“⁹⁴ Mollenhauer reagiert darauf mit folgenden Feststellungen, die seine ablehnende Haltung gegenüber Nohl noch einmal klar herausstreichen und seine ideologiekritische Position verdeutlichen: „Das sind gewiss keine theoretischen Sätze; an ihnen zeigt sich aber etwas Allgemeines: die Furcht des Bürgers vor dem, was er für eine Bedrohung seiner eigenen Vernunft hält.“⁹⁵

Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war daran gelegen, ihren autonomen Status zu begründen - die Folgen dieser Bemühungen werden von Mollenhauer in dem Artikel über „Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung“⁹⁶ problematisiert. Dabei kritisiert er an der geisteswissenschaftlichen Position vor allem ihre Kritiklosigkeit in Bezug auf die *gesellschaftliche Bedingtheit* von Pädagogik. Namentlich gegen Nohl und Weniger wendet er ein: „Die Tatsache, dass Erziehungsprozesse bis hin zu dem im Begriff des ‚Pädagogischen Bezuges‘ von Nohl theoretisch vergegenwärtigten Grundverhältnis gesellschaftlich vermittelt sind, wurde überhaupt nicht zum Gegenstand der Reflexion.“⁹⁷

Fragen der Sozialpädagogik werden jetzt von *soziologischen Fragestellungen* im Anschluss an die Kritische Theorie ersetzt. Dies verdeutlicht Mollenhauers These, dass „(...) die pädagogischen Probleme der Jugendhilfe, insbesondere dort, wo sie

⁹³ Niemeyer 1998 S.201

⁹⁴ Nohl in: Mollenhauer 1993 S.135f.

⁹⁵ Mollenhauer 1993 S.136

⁹⁶ Mollenhauer 1968 S.22-35

⁹⁷ Mollenhauer 1968 S.24

sich mit dissozialem Verhalten auseinander zu setzen hat, geprägt sind von den Merkmalen der sozialen Schichtung in unterschiedliche sozio-ökonomische Strata.“⁹⁸

Gleichzeitig rezipiert er die von Habermas eingeleitete wissenschaftstheoretische Diskussion über hermeneutische versus empirische Wissenschaftstheorie.

Exkurs: Damit sind Habermas' Antrittsvorlesung über „Erkenntnis und Interesse“⁹⁹ und vor allem seine Überlegungen „Zur Logik der Sozialwissenschaften“¹⁰⁰ gemeint. Die Ausführungen zu Erkenntnis und Interesse gehen der Frage nach, ob es ein theoretisches Erkennen geben kann, welches von jeglicher Interessenbasis losgelöst ist. Habermas verneint dies und wendet sich damit gegen eine positivistische Position in der Wissenschaft. Zur Begründung rekurriert er auf seine Unterscheidung zwischen zweckrationalem und kommunikativen Handeln, da für ihn unser Leben an zwei Medien gebunden ist: Arbeiten und Sprache. Erstere bezieht sich - wie das zweckrationale Handeln - auf die Verfügbarmachung von Welt, letztere - wie das kommunikative Handeln - auf das gesellschaftliche Eingebettetsein der Arbeit. Gleichzeitig ergeben sich daraus zwei unterschiedliche Erkenntnisinteressen: Arbeit folgt Zweckrationalität, gleichzeitig kann dies aber nur im Rahmen von Verständigung geschehen. Habermas glaubt nun diese beiden Elemente - „technische Verfügbarmachung und (...) intersubjektive Verständigung“¹⁰¹ im Rahmen wissenschaftlicher Theorienbildung wieder zu finden. Da Wissenschaft nichts anderes ist als Aneignung von Welt, beinhaltet sie auch die Medien Arbeit und Sprache. Damit aber enthält sie auch beide, den Medien zugeordneten, Erkenntnisinteressen, was gegen eine `reine Theorie´ spricht. Habermas folgert für unterschiedliche Typen von Wissenschaft: „In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft geht ein *technisches*, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaft ein *praktisches* und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaft (ein; B.R.) *emanzipatorisches* Erkenntnisinteresse ein (...).“¹⁰² Technisches, praktisches und emanzipatorisches Erkenntnisinteresse treten durch den Zwang des Menschen zur Arbeit (zwecks Reproduktion) und durch seine Ausstattung mit Sprache hervor. Diese Möglichkeiten der Auffassung von Welt haben für Habermas einen quasi-transzendentalen Status, was 1970 auch für das emanzipatorische Erkenntnisinteresse gilt. Die genannten Kategorien stellen „Informationen, die unsere technische Verfügungsgewalt erweitern; Interpretationen, die eine Orientierung des Handelns unter gemeinsamen Traditionen ermöglichen; und Analysen, die das Bewusstsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten lösen (...)“¹⁰³ zur Verfügung. Später verändert Habermas seine Position, indem er dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse einen abgeleiteten Status einräumt.¹⁰⁴

⁹⁸ Mollenhauer 1968 S.139

⁹⁹ Habermas 1970 S. 146ff.

¹⁰⁰ Habermas 1982

¹⁰¹ Gripp 1986 S.28

¹⁰² Habermas 1970 S.155

¹⁰³ Habermas 1970 S.162

¹⁰⁴ vgl. Habermas 1973 S.400

Das zweite Buch, auf das sich Mollenhauer in >Erziehung und Emanzipation< bezieht ist: „Zur Logik der Sozialwissenschaften“¹⁰⁵. Hier geht es Habermas um den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Aspekt der Sozialwissenschaften im Kontrast zu den Naturwissenschaften. Er konstatiert, dass empirisch gewonnenes Wissen der Naturwissenschaft zunehmend auch in Bereichen der Psychologie, Soziologie und Politik seine Anwendung findet. Parallel dazu gibt es aber auch historisch-hermeneutische Verfahren, die sich vor allem mit tradierten Wissensbeständen auseinandersetzen. Dabei nehmen die Sozialwissenschaften eine Zwischenposition ein, welche weder ganz dem einen noch dem anderen Verständnis von Wissenschaft zuzuordnen ist. „Während Natur- und Geisteswissenschaften sonst indifferent, in einem gewiss mehr schiedlichen als friedlichen Nebeneinander leben können, müssen die Sozialwissenschaften die Spannung divergierender Ansätze unter einem Dach austragen; hier erzwingt die Forschungspraxis selbst die Reflexion auf das Verhältnis analytischer und hermeneutischer Verfahrensweisen.“¹⁰⁶ Gripp fasst Habermas´ Schlussfolgerungen prägnant zusammen: „Eine Theorie von Gesellschaft kann nicht ohne Sinnverstehen auskommen. Die Methode des Sinnverstehens kann aber nicht im Sinne der philosophischen Hermeneutik verstanden werden, vielmehr muss die hermeneutische Interpretation mit Ideologiekritik verbunden werden.“¹⁰⁷

In diesem Zusammenhang wendet sich auch Mollenhauer gegen eine strikte Trennung beider Positionen und fordert eine Erziehungswissenschaft, deren Forschungsinteresse *Emanzipation* heißt. Hieraus gewinnt sie ihre Maßstäbe der Kritik - sie wendet sich gegen die „Unterdrückung der Vernunft“¹⁰⁸ und verweist empirisch forschend auf gesellschaftliche Problemfelder. Unter `Kritik´ versteht Mollenhauer dabei die „intersubjektiv prüfbare Analyse der Bedingungen für Rationalität“ und unter `Emanzipation´ „die Befreiung der Subjekte (...) aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken.“ Das *Thema der Erziehungswissenschaft* ist folglich „die Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation.“¹⁰⁹ Mit dieser Konzeption wendet er sich gegen eine Erziehungswissenschaft als reine Erfahrungswissenschaft (im Sinne des Kritischen Rationalismus) - namentlich gegen Brezinka - und verweist im Anschluss an Habermas darauf, dass sich Erziehung immer im Rahmen einer *Kommunikationsgemeinschaft* vollzieht, deren Mitglied auch gleichzeitig das Objekt der Erziehung ist.

Auf der anderen Seite wendet sich Mollenhauer auch gegen eine Erziehungswissenschaft von lediglich hermeneutischer Natur, da diese nicht in der Lage ist,

¹⁰⁵ Habermas 1982

¹⁰⁶ Habermas 1982 S.91f.

¹⁰⁷ Gripp 1986 S.33; vgl. Habermas 1982 S.309f.

¹⁰⁸ Mollenhauer 1968 S.10

¹⁰⁹ Mollenhauer 1968 S.11

ihre eigene ideologische Bedingtheit zu reflektieren. Die empirische Forschung hat dabei die Aufgabe, die Bedingungen zu erforschen, welche „die Rationalität des Subjekts verhindern oder erschweren. Die Verwendung von Verfahren, die dem empirisch-analytischen Wissenschaftsbegriff verpflichtet sind, ist deshalb die Bedingung dafür, dass die Erziehungswissenschaft ihren emanzipatorischen Charakter entfalten kann.“¹¹⁰

Gewissermaßen versucht Mollenhauer damit eine Antwort auf die seit Rousseau und Schleiermacher gestellte Frage zu geben, wie - durch Pädagogik - eine *Verbesserung der Gesellschaft* erzielt werden kann. Allerdings birgt die von Mollenhauer gegebene Antwort der Emanzipation auch Konfliktstoff, da sie sich tendenziell gegen das bestehende soziale System richtet - in diesem Sinne kann Erziehung (im Anschluss an die Soziologie Parsons¹¹¹) disfunktional sein. Von Parsons wird die Frage, wie die Funktionalität eines Gesellschaftssystems aufrecht erhalten werden kann, mit dem Verweis auf gemeinsame Werte und Normen beantwortet. Dies ist für Mollenhauer insofern problematisch, als das disfunktionale Momente nur noch unter ihren, den Zusammenhalt der Gesellschaft störenden Charakter thematisiert werden. Folglich wendet er sich gegen diese Annahmen und verteidigt die *Wichtigkeit disfunktionaler Momente*, da „wir davon ausgehen müssen, dass (für; B.R.) die Erziehung wie (für; B.R.) die Gesellschaft, in der sie geschieht, (...) Konflikte und Antagonismen konstitutiv sind.“¹¹²

Jene neue Sichtweise bleibt dabei durchaus distanziert, z.B. mag diese Perspektive im Einzelfall Sozialisationsschäden vermeiden helfen oder aber kompensieren. Letztlich ist sie gegen die *gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen* dieser Probleme machtlos. Diesen gesellschaftlichen Bedingungen steht Mollenhauer dann auch pessimistisch gegenüber, obwohl in >Erziehung und Emanzipation< klar ein ideologiekritischer Ansatz und ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse vertreten wird. In Bezug auf die durchgeführten Maßnahmen zur Jugendhilfe bedeutet das, sie dienen eher dazu, die bestehenden Verhältnisse aufrecht zu erhalten. Für Mollenhauer „(...) hat es den Anschein (...) als werde genau jenes Sozialisationssyndrom fortgesetzt, das durch die ökonomischen Be-

¹¹⁰ Mollenhauer 1968 S.19

¹¹¹ Parsons entwickelte seine einflussreiche strukturell-funktionale Theorie im Anschluss an Spencer und Durkheim. Er begreift Gesellschaft als einen Organismus. In ihm wirken einzelne Elemente funktional zusammen. Indem der Beitrag eines Elementes zur Erhaltung der sozialen Struktur bestimmt wird, lässt sich sein gesellschaftlicher Stellenwert festlegen. Folglich sind alle Elemente, die das systemische Gleichgewicht stören disfunktional - vgl. Wiswede 1991 S.106f.

¹¹² Mollenhauer 1968 S.35

dingungen der sozialen Schicht erzwungen, die Entstehung der Dissozialität vordem gerade begünstigt hatte. (...) Aufgabe einer demokratischen Jugendhilfe aber wäre die Aufhebung der Gültigkeit des Modells.“¹¹³

Damit wird deutlich, was emanzipatorisches Erkenntnisinteresse im Sinne der Kritischen Theorie bedeutet: Die Prozesse in der Gesellschaft sollen erklärt und die darin enthaltenen Widersprüche aufgelöst werden. Folglich verfährt Mollenhauer nicht mehr historisch analysierend, sondern - mit dem Hintergrund der Kritischen Theorie - die *Gesellschaft empirisch erforschend*. Insbesondere werden jetzt *Sozialisationsprozesse* zum Thema, wobei besonders ökonomische Faktoren zunehmend Beachtung finden, z.B. in der Diskussion um Schichtzugehörigkeit und Delinquenz.¹¹⁴ Damit wendet er sich wieder gegen die Konzeption einer wertfreien, positivistischen Pädagogik (Brezinka). Die empirische Forschung wird für Mollenhauer ein wichtiges Korrektiv. Das heißt, seine Beiträge in >Erziehung und Emanzipation< versuchen „(...) das Emanzipationsproblem in dem sich an Rationalität bindenden Bewusstsein zu lokalisieren und auf die empirischen, das heißt aber im wesentlichen gesellschaftlichen Bedingungen wenigstens hinzuweisen, sofern sie solches Bewusstsein verhindern oder einschränken.“¹¹⁵

Da abweichendes Verhalten jetzt durch Begriffe wie *Sozialisation* und *Stigmatisierung* erklärt werden sollen, verändert dies auch die Perspektive der Sozialpädagogik. War sie vorher eher für Bereiche gerade außerhalb von Schule und Familie zuständig, *rücken jetzt Familie und Schule als wichtige Orte der Sozialisation in den Mittelpunkt*. Folgerichtig widmet sich Mollenhauer in weiteren Veröffentlichungen der Analyse von Erziehungsprozessen, der Kommunikation innerhalb der Familie und der Familienerziehung.¹¹⁶ Wegweisend werden die Begriffe Familie, Kommunikation, Interaktion. Damit wird auch ein bislang bedeutendes Merkmal von Sozialpädagogik verändert - die Konzentration auf Bereiche außerhalb der Familie sowie auf Kinder und Jugendliche. Marburger fasst diese weitreichenden Veränderungen einer Sozialpädagogik - vormals als Theorie der Jugendhilfe explizierten Sozialpädagogik - folgendermaßen zusammen: „*Sozialpädagogik wird damit der Begriff für eine Theorie spezieller Sozialisationshilfen für*

¹¹³ Mollenhauer 1968 S.149f.

¹¹⁴ Mollenhauer 1968 S.148ff.

¹¹⁵ Mollenhauer 1968 S.10

¹¹⁶ vgl. Mollenhauer 1972, 1972a, 1978

die Bewältigung der im Laufe der lebenslangen Sozialisation auftretenden Konflikte, Hilfen, die sowohl auf eine Änderung des Individuums, eine Erweiterung seiner kognitiven, emotionalen und psycho-motorischen Kompetenz zielen als auch auf die Beseitigung der diesem Konflikt zugrunde liegenden häufig system-immanenten Ursachen.¹¹⁷

5.4 Die Erweiterung der Perspektive: Abweichendes Verhalten

Zehn Jahre später - 1974 - kommt ein weiterer Abschnitt zu der >Einführung in die Sozialpädagogik< hinzu, in dem es um „Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens - Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik“¹¹⁸ geht.

In diesem Artikel stellt Mollenhauer heraus, dass es sich bei der Erklärung devianten Verhaltens um tradierte Erklärungsmuster handelt.¹¹⁹ Er rekurriert dabei auf Überlegungen von Rousseau, abweichendes Verhalten in Kategorien der Entfremdung zu verorten und im Spannungsfeld von Natur und Gesellschaft zu positionieren.¹²⁰ Diese Entfremdung verhindert Individualität und kann nur mit *Emanzipation* (in Anschluss an Schleiermacher) überwunden werden. Im Rückgang auf Pestalozzi wird außerdem deutlich, dass deviantes Verhalten und sozialpolitische Kontrollfunktionen miteinander verbunden sind, was schließlich in die *Kritik bürgerlich-liberaler Pädagogik* einmündet, da in dieser abweichendes Verhalten nicht zureichend erfasst werden kann. Als zweiten Aspekt bringt Mollenhauer den Prozess der *Stigmatisierung* ein, welcher durch die bürgerlich-liberalen *Interpretationen* abweichenden Verhaltens hervorgerufen wird. Damit rezipiert er seinerzeit neueste Forschungsergebnisse aus dem Feld des Labeling Approach (verbunden mit den Namen Goffman, Bateson und Cohen).¹²¹ Mit einem negativen Etikett wird vor allem das belegt, was der *bürgerlichen Vernunft* zuwider läuft, womit sich Mollenhauer erneut offen gegen Nohl wendet. Als weiterer Punkt in diesem Zusammenhang wird die zunehmende Institutionalisierung in Verbindung des Umgangs mit abweichendem Verhalten diskutiert.

¹¹⁷ Marburger in: Ackermann 1983 S.111

¹¹⁸ Mollenhauer 1972a S.127; ursprünglich erscheint der Artikel 1972

¹¹⁹ Mollenhauer ist vermutlich auch einer der wenigen, die in dem Zusammenhang seinerzeit die Arbeiten von Norbert Elias zur Kenntnis genommen haben - vgl. Mollenhauer 1972a S.136; Elias 1993; 1994.

¹²⁰ vgl. Rousseau 1985 S.13

¹²¹ vgl. Mollenhauer 1972a S.137

An die Kritik der bürgerlich-liberalen Pädagogik, die also wiederum ein Abgesang auf die geisteswissenschaftliche Tradition in der Pädagogik ist, anschließend, verweist Mollenhauer auf drei neue Ansätze; es werden genannt

- Prozesse der *Sozialisation*,
- der *Kommunikation*
- und ihr vorgängig der *kommunikativen Kompetenz*,

womit sich Mollenhauer zunehmend an soziologischen Theorien orientiert.¹²²

Mollenhauer entwickelt sich jetzt zu einem der führenden Vertreter der sogenannten 'Offensiven Wende' (synonym für 'Emanzipatorische Sozialpädagogik') in der Sozialpädagogik Mitte-Ende der 60er Jahre - die Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird endgültig verlassen.

5.5 Mollenhauers Ansatz jenseits geisteswissenschaftlicher Pädagogik

Im Verlauf der 70er Jahre ändert Mollenhauer sein Theorieverständnis von Sozialpädagogik weiter. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik spielt jetzt *keine* Rolle mehr, denn „jenseits der Reproduktion des historisch Vorgegebenen vermag ein solcher Ansatz nichts“¹²³, schon gar nicht eine Anleitung zu gesellschaftlichem und politischem Handeln. Auch wird die Frage nach einer Autonomie der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin oder Praxisfeld als „gegenstandslos“ oder „zumindest uninteressant“¹²⁴ erklärt.

In den „Theorien zum Erziehungsprozess“¹²⁵ (1972) tritt als Gewährsmann aus der Vergangenheit schließlich nur noch Schleiermacher in Erscheinung - vor allem, weil Schleiermacher das Verhältnis der Generationen zueinander thematisierte;¹²⁶ ansonsten bezieht sich Mollenhauer auf die Ansätze von Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas, George Herbert Mead und Karl Marx.

Mollenhauer führt den Begriff des „pädagogischen Feldes“¹²⁷ in die Diskussion ein. Dabei geht es vor allem darum, Erziehung als von der Gesellschaft abhängige

¹²² vgl. Mollenhauer 1972a S.146; 1972; Ackermann 1983

¹²³ Mollenhauer 1972 S.44, 11

¹²⁴ Mollenhauer 1972 S.134

¹²⁵ Mollenhauer 1972

¹²⁶ Ein Thema, das Mollenhauer bis zum Ende beschäftigen wird.

¹²⁷ Mollenhauer 1972 S.35

Variable zu begreifen und als *Ziel* der Erziehung das Hervorbringen erkenntnis- und handlungsfähiger Subjekte zu bestimmen. Das pädagogische Feld wird also interessant als ein Ort, „an dem `bessere´ Möglichkeiten gesellschaftlicher Existenz hervorgebracht werden können.“¹²⁸ Nach Niemeyer ist das der Kern dessen, was Mollenhauer unter „Kritischer Erziehungswissenschaft“ versteht.¹²⁹ Mollenhauer wendet sich damit gegen die Theorievorschläge - namentlich gegen Brezinka und Bernfeld -, welche er als unnötige Engführungen betrachtet.

Im Gegensatz zu ihnen formuliert Mollenhauer eine Analyse des Sinnzusammenhangs innerhalb des pädagogischen Feldes (letztlich das Thema der „Theorien zum Erziehungsprozess“¹³⁰) - und zwar in drei Richtungen: Zum einen die Analyse der *Sinnkonstitution* - diese ist im pädagogischen Feld u.a. durch Spontaneität geprägt. Zum zweiten die Analyse der *Sinntradierung* - hier werden die „ökonomisch und kulturell vorgegebene(n) Definitionen der Erziehungsaufgabe“¹³¹ analysiert. Und schließlich unter pädagogischer Perspektive die der *Sinnerschließung*, welche die Teilnahme an (historisch bedingten) Zusammenhängen sichern soll. Damit können drei Kategorien (anschließend an Bernstein, Goffman, Watzlawick) einer Theorie der Erziehungsprozesse benannt werden, welche wiederum auf dem Begriff des pädagogischen Feldes fußen: Die des *Sinns*, der *Argumentation*, respektive der Kommunikation (Interaktion) und des *Diskurses*.¹³²

Desweiteren macht Mollenhauer das *Lebensweltkonzept* - als Ort des pädagogischen Sinnzusammenhangs - für die pädagogische Forschung fruchtbar. Dessen Rekonstruktion betrachtet Mollenhauer als den eigentlichen Beginn erziehungswissenschaftlicher Forschung, was er an Hand einer Analyse des Themas Obdachlosigkeit zeigt¹³³ und womit er die These der *Kolonialisierung* von Lebenswelten auf den Plan bringt, die für nachfolgende Forschergenerationen prägend sein sollte. So stellt Rauschenbach die >Theorien zum Erziehungsprozess< als bemerkenswerten und vielbeachteten Versuch heraus und greift selber dieses Konzept rund 30 Jahre später wieder auf.¹³⁴

¹²⁸ Mollenhauer 1972 S.19

¹²⁹ Niemeyer 1998 S.209

¹³⁰ vgl. Mollenhauer 1972 S.27

¹³¹ Mollenhauer 1972 S.31

¹³² vgl. Niemeyer 1998 S.209

¹³³ vgl. Mollenhauer 1972 S.37ff.

¹³⁴ vgl. Rauschenbach 1999 S.86, 123ff.

Damit die Felder der Erziehung im Rahmen des Lebenswelt-Konzepts angemessen analysiert werden können, postuliert Mollenhauer zwei Ansätze: Zum einen ist eine Theorie der *Kommunikation* notwendig. Dabei geht es um „die Tatsache, dass Erziehungshandeln immer intersubjektive Verständigung ist und infolgedessen pädagogische Aussagen immer Aussagen über den in solcher Verständigung enthaltenen oder hervorgebrachten Sinnzusammenhang sind.“¹³⁵ Zum anderen eine Theorie über die *materiellen Bedingungen*, die die Lebenswelt konstituieren.

Für Mollenhauer ergeben sich hier zwei elementare Fragen: Aus dem kommunikationstheoretischen Ansatz ergibt sich die Frage, ob sich Erziehungswissenschaft „als Sozialtechnologie versteht oder (...) einem Postulat folgen kann, das den empirischen Erscheinungen der Erziehung gegenüber transzendental ist und für die Theorie ein normatives Minimum auf eine legitimierbare Weise setzt (...)“; aus der zweiten Annahme ergibt sich die Frage, ob „nicht alle Pädagogik, also das Handeln und Denken, notwendig auf seine materiell-gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen zurückgeführt werden und damit als ein im ganzen ideologisches Teilsystem der bürgerlichen Gesellschaft gelten können (muss; B.R.).“¹³⁶

Die auf die erste Frage gegebenen Antworten aus geisteswissenschaftlich-historischer oder positivistisch-empirischer Perspektive weist Mollenhauer zurück und verweist darauf, dass der Geltungsanspruch von Normen sich erst in der Kommunikation erweisen kann, was konsequent zum Begriff der *Kommunikationsgemeinschaft* führt. Dieser wiederum zeigt unmittelbar auf den Begriff des *Diskurses*, die für Mollenhauer „fundamentale Ebene des Bildungsprozesses“ und „letzte Legitimationsbasis für Lernzielentscheidungen“¹³⁷, womit er auf Überlegungen von Apel¹³⁸, Habermas¹³⁹ und Lorenzer rekurriert. Indem er den Diskurs-Begriff auf die Erziehungswissenschaft anwendet, ergibt sich folgendes Fazit: „Erziehung muss verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglichen.“ Deshalb rückt der „Erwerb von Fähigkeiten einer kritischen Beteiligung am `praktischen Fortschritt`, des Kampfes gegen

¹³⁵ Mollenhauer 1972 S.41

¹³⁶ Mollenhauer 1972 S. 42

¹³⁷ Mollenhauer 1972 S.62

¹³⁸ vgl. Mollenhauer 1972 S.62f., 64

¹³⁹ vgl. Mollenhauer 1972 S.65-68

diskurseinschränkende Bedingungen“ in den Mittelpunkt. Für Mollenhauer kann also „kein pädagogischer Akt (...) unabhängig von diesem Legitimationskontext wahrhaft gerechtfertigt werden.“¹⁴⁰ Im Rahmen der weiteren Analyse dieses kommunikationstheoretischen Ansatzes rezipiert Mollenhauer die seinerzeit aktuellen Theorien von Watzlawick und Mead bis zu Piaget und Kohlberg.¹⁴¹ Die Theorieansätze der genannten Autoren helfen ihm, die Aspekte von Erziehung herauszuarbeiten, in der sie sich vollzieht - was sich vor allem auf kognitive Strukturen (Piaget), Beziehungsdefinitionen (Watzlawick), Inhalte der Kommunikation und Verwendung symbolischer Kommunikationsmittel (Mead) bezieht. Damit sind gleichzeitig die Themen benannt, mit denen sich Erziehungswissenschaft beschäftigen muss. Indem Erziehungswissenschaft jene Faktoren benennt, die auf die Prozesse der Erziehung einwirken, wird sie zur „organisierte(n) Aufklärung.“¹⁴² Mollenhauer differenziert damit zwischen der Ebene einer *Begründung von Erziehungszielen* - die im *Diskurs* vollzogen wird - und der Ebene einer Analyse konkreter *Kommunikation*, welche der Diskurs-Ebene vorgelagert ist und mit *Interaktion* bezeichnet wird. Dabei „verhalten sich Interaktion und Diskurs zueinander wie die Stufen der kognitiven Entwicklungstheorie (Piagets und Kohlbergs; B.R.).“ Der Diskurs setzt die Interaktion voraus, wobei „Lernzielentscheidungen auf der Ebene der Interaktion mit Bezug auf ihn (,den Diskurs,; B.R.) gefällt werden, *anders blieben sie unkritisch*.“ Der Diskurs benötigt aber auch eine funktionierende Interaktion, d.h. „Lernzielentscheidungen, die den Diskurs unmittelbar betreffen, müssen deshalb diese Voraussetzungen (, der funktionierenden Interaktion,; B.R.) mit einbeziehen; *anders blieben sie empirisch blind*.“ Lernzieldiskussionen müssen sich schließlich in Bezug auf „die Bedingungen von Situationen, Lebenswelten, Institutionen, Produktionsverhältnissen und Klassenlagen begründen (lassen; B.R.) *anders blieben sie politisch leer*.“¹⁴³

Interaktion wird von Mollenhauer anhand der Theorien des *Symbolischen Interaktionismus*, im Anschluss an Mead, Goffman, Bateson u.a. beschrieben.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Mollenhauer 1972 S.68

¹⁴¹ vgl. Mollenhauer 1972 S.72-80

¹⁴² Mollenhauer 1972 S.81

¹⁴³ Mollenhauer 1972 S.82f.

¹⁴⁴ vgl. Mollenhauer 1972 S.84ff.

Exkurs: Der *Symbolische Interaktionismus* kann als die von Alfred Schütz und Georg Herbert Mead geschaffene Synthese aus den Theorie-Beständen des deutschen Idealismus und amerikanischen Pragmatismus angesehen werden. Auch wenn er keine geschlossene Theorie darstellt, wird immer auf dieselben Fragestellungen Bezug genommen: Wie schafft es die Gesellschaft, ihre Individuen handlungsfähig zu machen? Wie können die Individuen trotzdem unverwechselbare Subjekte bleiben? Dabei geht der Symbolische Interaktionismus davon aus, dass soziales Handeln immer in Bezug auf ein Gegenüber stattfindet und dass das Individuum ein Repertoire an Handlungen und Orientierungen schon gelernt hat, d.h. „Rollen bzw. Rollenauslegungen oder Sinn-deutungen müssen internalisiert worden sein.“¹⁴⁵ Die Definition der Rollen wird dabei von der Gesellschaft bestimmt (Identifizierung). Das Individuum kann aber auch seine Vorstellungen in die Gesellschaft einbringen. Daraus folgt, dass das Individuum Rollen nicht nur lernt, sondern gleichzeitig auch interpretiert. Dabei werden allerdings in verschiedenen Bereichen die Interpretationsspielräume unterschiedlich weit gefasst bzw. durch Regeln vorgegeben. *Symbolisch* ist die Interaktion, weil sie sich in den Medien Sprache, Gestik bzw. Mimik oder Körperkontakt vollzieht, wobei die Symbole jeweils unterschiedlich von den Empfängern interpretiert werden können - dies ist ein Hauptunterschied zu rein mechanistischen Lerntheorien. Wie die Symbole letztlich interpretiert werden, wird durch Sozialisation bzw. Enkulturation beeinflusst. In Bezug auf den emanzipatorischen Charakter von Erziehung fordert der Symbolische Interaktionismus insofern geradezu dazu auf, sowohl den Inhalt als auch die Form von Vermittlung zu betrachten. Dem Subjekt wird die Fähigkeit zur Sinnauslegung unterstellt. Diese geschieht mit einer bestimmten Intentionalität. In einer sozialen Interaktion gibt es deshalb viele Intentionalitäten und nicht nur z.B. die des Erziehers. Deswegen kann Erziehung nicht mechanistisch funktionieren. Zwar folgen z.B. Lehrer und Schüler ihren Rollen, gleichzeitig können sich aber Abweichungen, Variationen, neu hinzukommende Kenntnisse und damit neue Perspektiven ergeben. Das heißt, dass unter der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus Erziehung nicht mehr Verstärkung der Sozialisation, sondern der Prozess (gegenseitiger) Aufklärung sein soll - sie kann daher „als ein soziales Handeln verstanden werden, in welchem es um die Realisierung der Intentionen aller in einer pädagogisch relevanten Situation beteiligten Personen geht. Dabei sind alle Beteiligten an der Erfüllung der Situation selbst und des darin produzierten und miteinander vereinbarten Sinnes, d.h. der Ziel- und Zwecksetzung, der Inhalte, Mittel, Methoden und Medien interessiert.“¹⁴⁶

Individuen haben aber nicht nur einen je eigenen Sinn mit ihren Rollen und Handlungen, sondern sind immer auch gesellschaftlich eingebunden. Handeln wird somit dann sozial bedeutsam, wenn die Handlungen auf einen gemeinsamen Sinn bezogen sowie auch im Prozess an einem gemeinsam zu ermittelnden Sinn orientiert sind. Damit wird *Gegenseitigkeit* zum zentralen Punkt der Erziehung. Mollenhauer definiert folglich: „Erziehung“ sind danach diejenigen Prozesse zu nennen, in denen die Grundqualifikationen des Rollenhandelns erworben, erlernt werden. „Erfolgreiches Rollenhandeln“ bezeichnet die formale Norm, an der Sozialisationsprozesse und Erziehungsvorgänge orientiert werden sollen bzw. sich notwendig orientieren müssen, wenn über-

¹⁴⁵ Kron 1994 S.248

¹⁴⁶ Kron 1994 S.259

haupt das heranwachsende Individuum zum Mitglied von Gruppen und also der Gesellschaft werden soll.“¹⁴⁷

Hier wird insbesondere den Problemen in der Interaktion zwischen den Individuen Aufmerksamkeit geschenkt (gegen Parsons). Mollenhauer stellt dabei die von Bateson¹⁴⁸ entwickelte Theorie des `Double-Bind` als Grundmerkmal in der Beziehung zwischen den Generationen heraus. Auch greift er die Diskussion um den *Sprachcode*, anschließend an Bernstein und Searl, auf und zeigt, dass „die subtile Erforschung der kommunikativen Situation, in denen sich der Lernende befindet, das erste Gebot einer erziehungswissenschaftlichen Empirie sein muss.“¹⁴⁹ Es geht also um die Art der *Definition* einer kommunikativen Situation die, auf Bourdieu und Cicourel rekurrierend, für Mollenhauer eine Frage des „herrschenden Interesses“ wird;¹⁵⁰ d.h., dass jetzt „das Erziehungs- und Bildungswesen verstanden werden muss als ein Unternehmen, mit dessen Hilfe die (...) Vielzahl möglicher Situationen, in die ein (...) Individuum kommen kann, und die ebenso große Vielzahl von Situationsdefinitionen, die denkbar wäre, auf ein Maß reduziert werden, das die Aufgabe der generativen Reproduktion der Gesellschaft empirisch wahrscheinlich macht.“¹⁵¹

Mollenhauer bringt damit den *Etikettierungsansatz* in die Diskussion ein. Er denkt, dass die Individuen zu einer „kongruenten Situationsdefinition“ mit Hilfe eines „System(s) von definierten Situationen mit unterschiedlichem Institutionalierungsgrad“ gebracht werden sollen. Dafür werden „den Individuen Merkmale zugeschrieben, die es erlauben, ihnen gegenüber eine durch die institutionelle Situationsdefinition gestützte interpersonelle Taktik anzuwenden, und zwar relativ unabhängig davon, wie das betroffene Individuum selbst die Situation definiert.“¹⁵²

Mollenhauers Kritik zielt also darauf ab, der (institutionalisierten) Macht, Situationen zu definieren, *mit einer kritischen Erziehungswissenschaft zu begegnen*, um dem Ideal einer Erziehungswirklichkeit näher zu kommen, welche in einer sinnkonstituierenden, -tradierenden und -erschließenden Kommunikation besteht.¹⁵³ Mollenhauer schließt damit an seine Überlegungen aus „Bewertung und

¹⁴⁷ Mollenhauer 1972 S.56

¹⁴⁸ vgl. Bateson 1994 S.353ff.

¹⁴⁹ Mollenhauer 1972 S.120

¹⁵⁰ Mollenhauer 1972 S.125

¹⁵¹ Mollenhauer 1972 S.138

¹⁵² Mollenhauer 1972 S.139

¹⁵³ vgl. Niemeyer 1998 S.211

Kontrolle abweichenden Verhaltens - Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik“¹⁵⁴ an. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung erfolgversprechend hält er eine Verbindung zwischen der pädagogisch-kommunikativ-psychologischen Analyse und der gesellschaftlich-politisch-ökonomischen Forschung. In diesem Forschungsparadigma werden beide Bereiche vermittelt; ein Bereich allein kann nur defizitäre Analysen leisten.

Mit seinen Ausführungen verleiht Mollenhauer der Diskussion um den Labeling-Ansatz sowie den Überlegungen zum Verhältnis von Hilfe und Kontrolle entscheidende Impulse.¹⁵⁵ Rauschenbach stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Diskussion um den Zusammenhang von *Hilfe und Herrschaft* die Theorieentwicklung der letzten 30 Jahre entscheidend bestimmt hat. Zu Beginn der 70er Jahre „wurde Hilfe als Ideologie entschleiert, Kontrolle und Herrschaft als die eigentliche Funktion der Sozialen Arbeit hervorgehoben.“¹⁵⁶ In der Folge prosperieren soziologische Theorien im Bereich der Sozialpädagogik und als ihre Konsequenz politische Lösungsansätze für soziale Probleme.

Demgegenüber ist der Begriff des pädagogischen Handelns bei Mollenhauer durch eine naive Diskurs-Idee gekennzeichnet. Eine Möglichkeit zur Verständigung wird unterstellt - im Gegensatz zu der Annahme, dass Herrschaftsstrukturen diese Verständigung verhindern und es deshalb Lösungen in einem größeren politischen Rahmens bedarf; doch dazu später.

Nachdem Mollenhauer Erziehung als „symbolisch vermitteltes kommunikatives Handeln“ beschrieben hat, welches aber unter der Institutionalisierung anderen als den kommunikativen Regeln folgt - hier wird das Machtgefälle zwischen Erzieher und Zögling manifestiert - *transformiert sich Erziehungs- in Gesellschaftstheorie*. Wurden in einem ersten Schritt die „transzendental-hermeneutischen Bedingungen pädagogischen Handelns“ expliziert, versucht Mollenhauer zum Schluss der Theorien zum Erziehungsprozess zu klären, wo der historische Ursprung mangelhaft funktionierender Interaktion liegt.¹⁵⁷ Gefragt wird also nach den Konstitutionsbedingungen der Interaktion. Mollenhauer findet sie in „den Reproduktionsprinzipien der bürgerlichen Gesellschaft.“¹⁵⁸ Diese können im

¹⁵⁴ Mollenhauer 1972a S.127ff.

¹⁵⁵ vgl. Mollenhauer 1994 S.452ff.

¹⁵⁶ Rauschenbach 1999 S.126

¹⁵⁷ Mollenhauer 1972 S.168ff.

¹⁵⁸ Mollenhauer 1972 S.171

Rahmen der Marxschen´ Theorie einer historisch-materialistischen Analyse unterworfen werden, wobei ihm bereits bestehende Ansätze nicht weit genug gehen: Sie analysieren seiner Meinung nach hauptsächlich ökonomische Faktoren, statt sich auf das gesamte pädagogische Feld zu beziehen. Gesucht wird vielmehr ein Prinzip, das „einerseits die Struktur der Interaktion organisiert, andererseits aber auch zurückgeführt werden kann auf die historische Gestalt einer Gesellschaft, deren materielles Substrat die bürgerlich-kapitalistische Produktionsweise (...)“¹⁵⁹ ist. Dieses Prinzip findet er (im Anschluss an Sohn-Rethel) im Begriff der *Tauschabstraktion*. Gleichzeitig weist Mollenhauer darauf hin, dass eine materialistische Erziehungswissenschaft nur dann Bestand haben kann, wenn sie sich unmittelbar auf Interaktion bezieht - insofern ist sie 1972 nur Programm. Materialistisch belehrt bleibt aber als Thema der Erziehungswissenschaft, „dass ihr Gegenstand nicht die lernenden Individuen sind (...), sondern die Regeln, denen die pädagogische Kommunikation historisch-faktisch folgt, und die besondere Form von Vergesellschaftung, die in solchen Regeln am Werke ist.“¹⁶⁰

¹⁵⁹ Mollenhauer 1972 S.178

¹⁶⁰ Mollenhauer 1972 S.187

6. Mollenhauers Perspektive 1972-1980

Kapitel sechs beschreibt das Denken Mollenhauers von ca. 1972 bis 1980. Sein theoretischer Ansatz verschiebt sich während dieser Phase erneut und beschäftigt sich jetzt mit Begriffen wie Strukturalismus, Systemtheorie, Ethnomethodologie, Interaktionismus und Funktion.

6.1 Jenseits von Sozialpädagogik: Sozialisation und Interaktion

Im weiteren Verlauf der 70er Jahre beschäftigt sich Mollenhauer weniger explizit mit sozialpädagogischen Fragestellungen, sondern, wie weiter oben bereits angedeutet wurde, mit Prozessen der *Sozialisation* und *Interaktion*, insbesondere im Hinblick auf die Familie.¹⁶¹ Dies ist insofern interessant, als es zu diesem Zeitpunkt kaum (historisch-orientierte) Forschung auf diesem Gebiet gab. Herrmann konstatierte in diesem Zusammenhang der historischen Familienforschung „einen gewaltigen Nachholbedarf.“¹⁶² Die zu jenem Zeitpunkt aktuelle Forschung entstand außerdem hauptsächlich in Frankreich, England und den USA.¹⁶³

Mollenhauer geht es gegen Ende der 70er Jahre auch um das Zusammenführen mikro- und makrosozialer Perspektiven¹⁶⁴ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Allerdings darf in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, dass 1972 seine Einführung in die Sozialpädagogik neu aufgelegt wurde. Mollenhauer lässt demnach den vorher entstandenen theoretischen Ansatz nicht völlig hinter sich. Niemeyer beschreibt den Wandel in Mollenhauers Denken dennoch als „eine gewisse Ermüdung gegenüber der über Jahre hinweg geforderten und durchaus auch gepflegten sozialwissenschaftlichen Herangehensweise (...).“¹⁶⁵ So weist Mollenhauer im Vorwort der >Familienerziehung< (1975) darauf

¹⁶¹ vgl. Mollenhauer 1978

¹⁶² Herrmann 1978 S.210

¹⁶³ vgl. Herrmann 1978 S.207ff.

¹⁶⁴ Die *mikrosoziale* Perspektive beschäftigt sich mit dem Individuum. Sie fragt u.a. nach dem sozialen Lernen und dem Prozess der Sozialisation. Dabei werden z.B. unterschiedliche Lerntheorien zum Thema gemacht. In Bezug auf die Sozialisation wird nach sozialen Kontexten und sozial-strukturellen Bedingungen, wie etwa Schichtzugehörigkeit, oder nach unterschiedlichen Sozialisationsstilen gefragt. Schließlich geht es um das Entstehen von Wertvorstellungen, Einstellungen und Verhaltensmustern. Die *makrosoziale* Perspektive beschäftigt sich mit der Gesellschaft. Sie fragt z.B. danach, wie eine Kultur oder ein bestimmtes Wertesystem entsteht. Gefragt wird nach den Mechanismen, die bestimmte Lebensstile entstehen lassen und danach wie groß die Spielräume für unterschiedliche Lebensstile innerhalb einer Gesellschaft sind - vgl. Wiswede 1991 S.129ff., 217ff.

¹⁶⁵ Niemeyer 1998 S.214

hin, dass „auf die Fülle familiensoziologischer Daten (...) wenig Bezug genommen“ und „von der breiten empirischen Forschungslage zum Sozialisationsprozess kaum Gebrauch gemacht wird;“ auch „die gesellschafts-theoretische Verortung der Familie nimmt (in Mollenhauers >Familienerziehung<; B.R.) nicht den gewünschten Raum ein.“¹⁶⁶ Beim weiteren Lesen der >Familienerziehung< muten aber sowohl Mollenhauers Vorwort als auch Niemeyers Bemerkungen wenig plausibel an, da Mollenhauers Ausführungen sowohl zum interaktionistischen (Mead), zum kognitivistischen (Piaget) und gesellschaftstheoretischen (Marx, Elias) Aspekt der Familienerziehung an bereits gegebene Theoriebestände anschließen. Selbst wenn man konstatiert, dass die bis jetzt von Mollenhauer angesprochene Theorie-Perspektive in den Hintergrund rückt, kann festgehalten werden, dass die theoretischen Grundannahmen in Bezug auf Interaktion und Kommunikation, ihrer Manifestation in kognitiven Schemata und ihre Beeinflussung durch die Gesellschaft beibehalten werden. Insofern kann man Niemeyers Behauptung nur zum Teil zustimmen.

Mollenhauer entdeckt jetzt aber auch ein neues Verfahren, seine theoretischen Annahmen zu erschließen und plausibel zu machen: Die *Textinterpretation*. Genauer: Mollenhauer analysiert nicht die Entwicklung der Familie im Verlauf der Zeit, sondern beschäftigt sich mit „der Geschichte ihrer Darstellungsmuster.“¹⁶⁷ Dieses hermeneutische Verfahren wird er zukünftig vermehrt anwenden, explizit wissenschaftstheoretisch in den „Methoden der Erziehungswissenschaft“¹⁶⁸ (1977). Allerdings darf dies meiner Meinung nach nicht mit einer Rückkehr zur geisteswissenschaftlichen Hermeneutik verwechselt werden, da es Mollenhauer hier ausschließlich um das Verfahren der Textinterpretation geht.

Mollenhauer bezieht sich in der >Familienerziehung< auch weiterhin auf das Lebensweltkonzept. Dies wird mit der Interpretation von Texten in Verbindung gebracht. Dabei dient die Interpretation der Quellen nicht nur als Verdeutlichung von Theorien - diese müssten wir dann „als zweifelsfrei gültig unterstellen“¹⁶⁹, was einem Dogmatismus gleichkommen würde - sondern sie sind die Erkenntnisquelle selbst. Dabei antizipiert Mollenhauer konstruktivistische Theoreme, indem er

¹⁶⁶ Mollenhauer 1978 S.7

¹⁶⁷ Mollenhauer 1978 S.23

¹⁶⁸ vgl. Mollenhauer 1977

¹⁶⁹ Mollenhauer 1978 S.40

davon ausgeht, dass sich eine Familie ihre Wirklichkeit im Rahmen ihrer Interaktion und Deutungen selbst konstruiert.¹⁷⁰

Mollenhauer analysiert vor allem die Wechselwirkung von *Familie und Umwelt*, die materiellen Voraussetzungen der Familie, ihre Normen und Werte sowie die Funktion des Familien-Systems. Dabei bezieht sich Mollenhauer auf theoretische Annahmen von Norbert Elias - wie weiter unten gezeigt wird - und rezipiert dessen *Interdependenztheorie*. Damit lässt sich die Familie „als ein komplexes Feld mit mannigfachen Interdependenzen (...) sowohl im Inneren als auch nach außen“¹⁷¹ darstellen. Mollenhauer untersucht damit das nach bestimmten Regeln funktionierende Familiensystem in Bezug auf die *Interdependenz* von Eltern-Eltern, Eltern-Kinder und Kinder-Kinder. Innerhalb dieser Interdependenzen treten Probleme immer als *Interaktions-Probleme* zutage. Dabei werden besonders in der Analyse der Beziehungen Eltern-Kinder Grundfragen der Erziehungswissenschaft deutlich, nämlich was diese Beziehung charakterisiert - „die Zweckorientierung an einem gesellschaftlich gewünschten (nützlichen) Resultat des Erziehungsvorgangs (das ist die Frage nach den materiellen Bedingungen, wie z.B. der Schichtzugehörigkeit; B.R.), oder die Orientierung an der erlebten kommunikativen Wirklichkeit der personalen Beziehungen und ihrer Darstellung in der Interaktion (das ist die Frage nach dem Kommunikationsstil innerhalb der Familie; B.R.).“ Damit rekuriert Mollenhauer wieder auf die These der *Verflochtenheit von materiellen, produkt- und konsumorientierten Faktoren mit der Interaktion zwischen den Individuen*, hier der Familie.¹⁷² Das heißt, dass Thema *Sozialisation* rückt erneut in den Mittelpunkt. Sie beginnt „unter der Bedingung der Herrschaft der Eltern über ihre Kinder“ und es zeigt sich „dass diese Bedingung für die Kinder ausweglos (ist; B.R.).“¹⁷³ Das bedeutet auch, dass die (Familien-) Erziehung „ein durch und durch historisches Phänomen ist. (...) Sie kann deshalb auch (...) durchaus historisch überflüssig werden.“¹⁷⁴ Für Mollenhauer ist damit wieder die *grundsätzliche Frage aller Erziehungswissenschaft* gestellt - von einer Ermüdung in diesen Fragestellungen kann also keine Rede sein.

¹⁷⁰ vgl. Mollenhauer 1978 S.76

¹⁷¹ Mollenhauer 1978 S.46; vgl. Elias 1993, 1994, 1993a, 1994a

¹⁷² Mollenhauer 1978 S.87

¹⁷³ Mollenhauer 1978 S.62, 86

¹⁷⁴ Mollenhauer 1978 S.87 - Das Mollenhauer die Familie allein als historisches Phänomen ansieht ist sicherlich ein kontrovers zu diskutierender Punkt.

Im weiteren Verlauf seiner Überlegungen zur Familienerziehung wendet sich Mollenhauer den in den >Theorien zum Erziehungsprozess< eingeführten Begriffen von *Interaktion* und vor allem *Kommunikation* zu. Dabei stellt er noch einmal heraus, dass die Familie als *Kommunikationssystem* zu betrachten ist. Hier bildet der von Mead erarbeitete Punkt des „taking the role of the other“ (Perspektivwechsel) den wichtigsten Aspekt. Erst der Perspektivwechsel ermöglicht eine funktionierende Kommunikation. Im Anschluss an Mead und Goffman kann so erneut, wie bereits in den >Theorien zum Erziehungsprozess<, herausgearbeitet werden, dass die wesentlichen Punkte der interaktionistischen Theorie, in der „Handlungslenkung über Symbole, (der; B.R.) Antizipation der Verhaltensweisen anderer in Regelzusammenhängen (und der; B.R.) Ausbildung personaler Identität durch ständige Konfrontation individueller Initiativen mit generellen Verhaltenserwartungen“¹⁷⁵ zu sehen sind. Dies wird mit Bezug auf die entstehende Interaktion mit den Entwicklungstheorien Piagets und Kohlbergs in Zusammenhang gebracht. Später wird Mollenhauer - daran anschließend - die Familie als System mit komplexen Verflechtungen darstellen. Wichtig ist ihm dabei auch, wieder auf die unterschiedliche *Machtverteilung* innerhalb solch eines Systems hinzuweisen, was er an Fallbeispielen und mit Bezug auf Watzlawick und Bateson (Double-Bind) verdeutlicht.

Bei alledem sieht Mollenhauer, genau wie schon in den >Theorien zum Erziehungsprozess<, dass hier eine letztlich unbegründete „normative Unterstellung im Spiel“ ist. Es wird nämlich vorausgesetzt, „dass eine Entscheidung über wünschbare und nicht-wünschbare Ergebnisse des familialen Bildungsprozesses schon gefallen ist.“¹⁷⁶ Damit wird vorausgesetzt, dass wir bereits wissen, *was eine gelungene Kommunikation* ist. Diese Voraussetzung stammt aus der familientherapeutischen Literatur; ihr wichtigster Aspekt ist auch heute noch die `echte´ oder `authentische´ Kommunikation.¹⁷⁷

Die in den ersten beiden Teilen der >Familienerziehung< gemachten Analysen unter den Perspektiven von Kommunikation und Kognition werden schließlich um eine dritte erweitert: Die *gesellschaftlichen Einflüsse*. Genauer: Es geht um die

¹⁷⁵ Mollenhauer 1978 S.93

¹⁷⁶ Mollenhauer 1978 S.107f.

¹⁷⁷ vgl. Schulz von Thun 1996, 1995, 1994

Frage, „welche Sozialstrukturen welche Familienstrukturen `produzieren´.“¹⁷⁸ Damit stellt Mollenhauer zugleich eine der wichtigsten Fragen in der Erziehungswissenschaft: *Sind pädagogische Interventionen überhaupt wirkungsvoll?* Und: *Welche pädagogischen Interventionen sind wirkungsvoll?* Mollenhauer hofft durch die Sozialisationsforschung auf Beantwortung dieser Fragen. Dass in ihr hauptsächlich soziologisch orientierte Theoreme zur Geltung kommen, hat zur Folge, dass nicht nur „über die Angemessenheit pädagogischer Interventionen, sondern mindestens ebenso über politische Strategien“¹⁷⁹ entschieden wird. Dabei wird zum einen auf den von Marx geprägten Begriff der `Verkehrsform´, zum anderen auf den in der Forschung postulierten Zusammenhang von Sozialstruktur - Familienstruktur - Charakterstruktur (Bildungsstruktur) zurückgegangen. Hier werden die seinerzeit bestehenden Ansätze, die die Bildungsstruktur aus der Sozialstruktur zu erklären bzw. abzuleiten versuchen, von Mollenhauer kritisiert, weil der angenommene Zusammenhang zwischen den beiden Strukturen bereits als wahr vorausgesetzt wird - dies ist ein wissenschaftstheoretisches Argument. Mollenhauer merkt aber auch an, dass „der Ruf nach totaler Umgestaltung aller gesellschaftlichen Verhältnisse noch so berechtigt sein mag - kein Elternpaar, keine Bezugsperson, kein Kursleiter weiß darum besser, wie sie mit Kindern oder Jugendlichen umzugehen haben.“¹⁸⁰ Eine für den Autor von >Erziehung und Emanzipation< und >Theorien zum Erziehungsprozess< erstaunliche Aussage.

Mollenhauer geht, nach den wissenschaftstheoretischen Überlegungen über die Unzulässigkeit von der Sozial- auf die Charakterstruktur zu schließen, auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen der Begriffe von *Klasse*, *Schicht* und *Stände* ein. Es lassen sich zwei Typen von Theorien identifizieren, von denen die einen mit der Analyse *ungleicher Machtverteilungen* befasst sind, während die anderen diese Machtverteilung für eine funktionierende Gesellschaft als notwendig erklären. Dabei geraten sowohl die Theorien in Schwierigkeiten, welche die Charakterstruktur durch schichtenspezifische Eigenheiten (Einkommen, Arbeitsbedingungen, Lebensstile) erklären wollen als auch marxistische Theorien, die in Begriffen von `Klassen´ denken. Hier stellt sich vor allem das Problem, die Begriffe von Klasse und Schicht kompatibel zu machen. Gleiches gilt für die Annahme,

¹⁷⁸ Mollenhauer 1978 S.144

¹⁷⁹ Mollenhauer 1978 S.145

¹⁸⁰ Mollenhauer 1978 S.148

dass das - durch ökonomische Faktoren bedingte - Verhalten der Eltern das Verhalten der Kinder konstituiert. Dies beruht, nach Meinung Mollenhauers, auf einer nicht geprüften sozialpsychologischen Annahme. Dabei ist herauszustellen, dass die Verbindung von Klassenstruktur - Familienstruktur - Charakterstruktur in verschiedenen Theorien unterschiedlich dargestellt wird und diese nicht miteinander vergleichbar sind. Insbesondere „das pädagogisch-normative Problem einer Lehre von der Familie, wie nämlich warum erzogen werden sollte, steht (...) in keiner angebbaren bzw. angegebenen Verbindung zu (diesen Theorien; B.R.).“¹⁸¹ Mollenhauer versucht im Folgenden einen „begrifflichen Rahmen zu entwickeln, innerhalb dessen sich die Frage, wie über die Familie (als einer Institution der Gesellschaft) bestimmte Merkmale des Handelns von Personen ausgebildet werden (...).“¹⁸² Dieser soll die drei Perspektiven auf *Gesellschaft*, *Familie* und *Psyche* vereinen. *Damit kann diese Theorie auch eine Theorie der Erziehung begründen.*

Als Grundaxiom geht Mollenhauer dabei von dem Gedanken aus, dass menschliches Leben nur im Rahmen einer Gesellschaft möglich ist. Der Umgang der Menschen miteinander wird dabei mit Rückgriff auf Marx im Begriff der `Verkehrsform´ analysiert, welchen Mollenhauer im Anschluss an Elias Theorie der `Figurationen´¹⁸³ entwickelt. Dabei ist davon auszugehen, dass sich die Familie als „unity of interacting persons“ analysieren lässt, die „nicht beliebig wandelbaren Umgangsregeln folgt.“ Sie lässt sich also - genauso wie dies Elias für den Begriff von Gesellschaft postuliert - nur verstehen, wenn man sie nicht als Ansammlung „isolierter Organismen“ begreift. Vielmehr stehen die Individuen in vielfältigen *Interdependenzzusammenhängen*. Unter diesen Voraussetzungen können die Entwicklungen von Charakterzügen - mit Bezug auf die Ausführungen über Interaktion und Kommunikation zu Beginn der Familienerziehung - als „Vorwegnahmen auf die vermeintlichen Erwartungen anderer“¹⁸⁴ betrachtet werden. Gleichzeitig kann nicht nur die Interdependenzbeziehung innerhalb der Familie für sich alleine stehen, sondern die *Familien-Figuration* muss im Zusammenhang mit anderen

¹⁸¹ Mollenhauer 1978 S.159

¹⁸² Mollenhauer 1978 S.159

¹⁸³ Den Begriff der Figuration benutzt Elias als begriffliches Werkzeug um die Lücke im Nachdenken über Individuum und Gesellschaft zu überbrücken. Die Individuen sind für Elias ausgerichtet auf ein Ziel, aufeinander angewiesen, voneinander abhängig und so aneinander gebunden. Sie befinden sich deshalb in `Interdependenzgeflechten´ oder eben Figurationen, die ihrerseits wieder durch labile Machtbalancen gekennzeichnet sind - vgl. Elias 1993a S.12, 139ff.

¹⁸⁴ Mollenhauer 1978 S.166

Interdependenzen gesehen werden. Hier versucht Mollenhauer Elias' Theorie weiterzuentwickeln. Gefragt wird, wie die Familie im Zusammenhang zum *ökonomischen System* steht. Dabei bezieht sich Mollenhauer auf den von Marx geprägten Begriff der `Verkehrsform'; dieser beschreibt „die durch die Notwendigkeit der materiellen Produktion geprägten Interaktionsmuster innerhalb von Figurationen, die die Menschen in einer bestimmten Gesellschaft eingehen.“¹⁸⁵ Damit beantwortet Mollenhauer auch die von ihm in den >Theorien zum Erziehungsprozess< gestellte Frage, *an welchem Punkt eine materialistische Theorie von Erziehungswissenschaft sich auf Interaktion bezieht und damit für Pädagogik interessant wird.*¹⁸⁶ Dies ist der Fall, wenn (mit Marx) festgestellt werden kann, dass „auf allen Ebenen menschlichen Handelns (...) der Umgang mit Menschen dadurch gekennzeichnet ist, dass sie sich mehr und mehr nicht mehr substantiellen Zielen und Bedürfnissen zuwenden, sondern sich nach zunehmend abstrakten Größen (Geld, Status) ausrichten und sich schließlich zueinander nicht mehr als wirkliche menschliche Individuen, sondern als `Rollenträger', `Charaktermasken', `Funktionsinhaber' usw. verhalten.“¹⁸⁷ *Da sich die Individuen an abstrakten Größen ausrichten, wird die Position des Individuums im Rahmen des Produktionsprozesses bestimmend für die Position in allen anderen Bereichen.* Mollenhauer geht in der Theorie der Verkehrsformen davon aus, dass alle Beziehungen von Individuen ähnliche Merkmale haben - insbesondere Merkmale, die in der Interaktion zum Tragen kommen. Mit ihnen lassen sich gleichzeitig die Merkmale des Produktionssystems im Hinblick auf die Gesellschaft beschreiben, was zu einer Reformulierung der Frage nach dem Wesen von Familienerziehung führt. Sie kann *weder* im Rahmen der Anthropologie als Sozialisation, *noch* als historisch bedingte Instanz zur Bildung von Identität vollständig begriffen werden. Vielmehr ist die Frage nach der Familienerziehung „zugleich die Frage nach der Bedeutung familialer Interaktion in einer gegebenen Gesellschaftsformation (...).“¹⁸⁸

¹⁸⁵ Mollenhauer 1978 S.169

¹⁸⁶ vgl. Mollenhauer 1972 S.181

¹⁸⁷ Mollenhauer 1978 S.173f.

¹⁸⁸ Mollenhauer 1978 S.197

6.2 `Verstehen´ und Konstruktion von Wirklichkeit als Methodenproblem in der Erziehungswissenschaft

In den >Methoden der Erziehungswissenschaft< wendet sich Mollenhauer erneut wissenschaftstheoretischen Fragestellungen zu, wobei es ihm vor allem um die Analyse erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden - gerade auch mit einem kritischen Blick auf ihre Genese - geht. Das führt für Mollenhauer aber nicht in einen Methoden-Relativismus sondern zur Aufdeckung begründeter Erkenntnisstrukturen. Dabei erkennt Mollenhauer auch die Bedeutung von wissenschaftstheoretischen Fragestellungen für die Normen-Problematik (die Frage nach den Erziehungszielen), was gerade in den im letzten Teil der >Methoden< vorgestellten Verfahren der Inhaltsanalyse virulent wird, da „in diesem Verfahren zwei Forschungstraditionen konvergieren, die bisher vorwiegend als Alternativen behandelt wurden: die empirische und die hermeneutische. Die wichtigste methodologische Aufgabe für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft ist vermutlich, die Frage zu beantworten: Wie ist ein objektivierendes Verstehen pädagogischer Sachverhalte möglich?“¹⁸⁹

Mollenhauer versucht herauszustellen, dass der Graben zwischen wissenschaftlicher Methode und Alltagshandeln gar nicht so groß ist, wie vielfach angenommen wird. Im Alltagshandeln stellt er drei Grundsituationen fest: Zunächst einmal wird nach den sozialen Rahmenbedingungen von Ereignissen, Äußerungen und Handlungen gefragt. Gefragt wird auch nach der Bedeutung der verwendeten Symbole sowie nach der Logik und Ordnung von Äußerungen und Ereignissen. Auf diese drei Punkte wird in Sprechhandlungen Bezug genommen. Zusätzlich zu diesen drei Dimensionen identifiziert Mollenhauer noch eine Reihe weiterer Mechanismen: So wird klassifiziert, nach Relevanz abgewogen, ein Geltungsanspruch¹⁹⁰ wird erhoben, Reliabilitäts-Prüfungen werden vorgenommen, Intersubjektivität im Sinne von Verständigungsfähigkeit wird vorausgesetzt.¹⁹¹

Mollenhauer zählt damit Operationen im Alltagshandeln auf, die seiner Meinung nach auch im Rahmen wissenschaftlicher Methoden von Bedeutung sind. Im Anschluss daran greift Mollenhauer die Debatte um die Genese dieser Oper-

¹⁸⁹ Mollenhauer 1977 S.8

¹⁹⁰ Mollenhauer nennt hier Verständlichkeit und Validität - s. Mollenhauer 1977 S.22

¹⁹¹ vgl. Mollenhauer 1977 S.21-27

ationen und Methoden auf, indem er deren Historizität oder dogmatische Setzung thematisiert. Insbesondere die entstehende Handlungsforschung¹⁹² wird hier zum kritischen Gegenpol. Mollenhauer stellt fest, dass die Kritik der Handlungsforschung zwar die praktische Verwertbarkeit der Operationen und Methoden anzweifelt, nicht aber die These „dass diese Kriterien notwendigerweise Geltung beanspruchen müssen, wenn man es auf Erkenntnis abgesehen hat, ja, wenn überhaupt sinnvolles Handeln möglich sein soll.“¹⁹³ Dies wird von ihm am Geltungsanspruch ‚Wahrhaftigkeit‘ erläutert; er kann seiner Meinung nach nicht beliebig sein. Dies betrifft auch andere Geltungsansprüche, so dass Mollenhauer als Grundthese formuliert: „Überall wo und immer wenn zielgerichtetes Handeln auf dem Spiel steht, müssen von den Handelnden notwendigerweise die Kriterien Wahrhaftigkeit, Verständlichkeit, Richtigkeit und Wahrheit einer Äußerung bzw. Aussage in Anspruch genommen werden.“¹⁹⁴ Dieser These unterliegen auch die Vertreter der Handlungsforschung. Trotzdem ist der Begriff von Wissenschaft und die Art ihrer Methoden abhängig vom historischen und sozialen Kontext - hier rezipiert Mollenhauer die Theorien Kuhns und Habermas‘.¹⁹⁵ Dabei geht es Mollenhauer darum, herauszustellen, dass die angeführten Geltungsansprüche auch in einer uns fremd anmutenden Kultur oder Wissenschaftstradition erfüllt sein können; er rekurriert (im Anschluss an Bourdieu) auf den von ihm schon in den >Theorien zum Erziehungsprozess< verwendeten Ausdruck des *Habitus* von Wissenschaftlichkeit.¹⁹⁶ Als Ergebnis der Rezeption dieser Theorie-Strömungen in den 70er Jahren kann Mollenhauer als Kernaussage und entscheidende Variable für die Methoden einer Erziehungswissenschaft Folgendes festhalten: „In der Wahl der Operationen drückt sich zugleich aus, was als Gegenstand der Erkenntnis, was als die zu erkennende ‚Realität‘ definiert wird. Die Verfahren, die wir anwenden, die ‚Realität‘, auf die sie sich beziehen, und die Sprache, in der wir von dieser reden, sind offenbar auf eine eigentümliche Weise ineinander verflochten, sie verweisen wechselseitig aufeinander. In diesem Sinne kann man auch sagen, dass durch ein sprachliches Symbol oder eine ‚passende‘ Operation

¹⁹² vgl. Klafki 1982

¹⁹³ Mollenhauer 1977 S.28

¹⁹⁴ Mollenhauer 1977 S.31

¹⁹⁵ vgl. Kuhn 1997 (1969); Habermas 1973

¹⁹⁶ Der *Habitus* beschreibt Schemata, die das Denken regeln. Als kognitives Muster regelt der *Habitus* sowohl das Verstehen als auch das Produzieren kultureller Güter - vgl. Mollenhauer 1977 S.33; 1972 S.144ff.

der Ausschnitt von `Welt`, auf den sie bezogen sind, als `Wirklichkeit` mitkonstruiert wird (...).“¹⁹⁷

Das Verständnis von dem, was `Wirklichkeit` ist und unsere Vorstellungen von Welt sind also historisch (mit-)bedingt. Daraus folgt, dass z.B. die erziehungswissenschaftliche Forschung die Gegenstände, die sie erforscht, erst durch die Anwendung ihrer Methoden in einem gewissen Sinne (mit-)konstruiert. Diese Konstruktion wird dann im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses tradiert. In den Sozial-, besonders den Erziehungswissenschaften, ist diese Problemstellung virulent, da hier zum einen öfters unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen aufeinandertreffen und zum anderen oft ein Machtgefälle zwischen diesen festzustellen ist. Forscher in solchen Bereichen müssen sich also besonders der Konstruiertheit ihrer Forschung bewusst sein, was sich sowohl auf den Forschungsgegenstand als auch auf die angewendeten Methoden bezieht. Dieser Ansatz tritt folgerichtig in Mollenhauers Ausführungen über die Methode der Beobachtung wieder zu Tage.¹⁹⁸

Auch stellt er heraus, dass das je gewählte Forschungsparadigma ein bestimmtes Alltagshandeln befördert. In diesem Zusammenhang verdeutlicht er, „dass unsere Sympathie (...) einem Typus von Forschungsentscheidungen gilt, die im Hinblick auf die Alltagspraxis eher `störend` wirken.“¹⁹⁹ Zur Begründung geht er noch einmal auf die Verfahren der Wirklichkeitskonstruktion zurück, von denen er zwei grundlegende analysiert: Zum einen Wirklichkeitskonstruktion durch sinnliche Wahrnehmung; zum anderen Wirklichkeitskonstruktion durch symbolische Erfahrungen.

Die zweite Möglichkeit ist die für die Erziehungswissenschaft interessante: Sie ist die Konstruktion der Beziehungen zwischen Menschen; aber gleichzeitig die weniger kontrollierbare, „da sie sich der Beobachtung nur in Form von Deutungen darbieten.“²⁰⁰ Dies wirkt sich auch auf die Betrachtung des Sozialisationsprozesses aus: Individuen wachsen in eine *immer schon gedeutete Welt* und nicht in `die` Wirklichkeit. Besonders problematisch wird das Verhältnis der Ebenen von Wirklichkeitskonstruktion, wenn in Vergessenheit gerät, dass zwischenmenschliche Beziehungen der zweiten Ebene angehören und diese eine Konstruktion

¹⁹⁷ Mollenhauer 1977 S.34

¹⁹⁸ vgl. Mollenhauer 1977 S.146ff., 204

¹⁹⁹ Mollenhauer 1977 S.41

²⁰⁰ Mollenhauer 1977 S.42

aus symbolischen Erfahrungen ist. Betrachtet man sie jetzt „*wie ein Ding* (...), das unveränderlich ist, dann handelt es sich um einen `Mythos´.“²⁰¹ Daraus folgt für Mollenhauer: Je mehr Mythen das Alltagshandeln beherrschen, um so weniger kommt es zu Prozessen der Verständigung. Der Grund dafür ist, dass der Mythos schon für das vermeintlich Eindeutige gehalten wird. Also ist für Mollenhauer die Aufgabe von Wissenschaft „Alternativen sichtbar zu machen und damit eine der Bedingungen dafür zu schaffen, dass das Handeln und Denken freier wird.“²⁰²

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich für Mollenhauer, dass die Identifikation pädagogischer Ereignisse und deren Verstehen - genauer: Die Interpretation des pädagogischen Textes sinnvoller Äußerungen - der Startpunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung ist. Dabei werden immer auch autobiographische Momente einer Person interpretiert, wobei Mollenhauer, Habermas rezipierend²⁰³, darauf verweist, dass Äußerungen immer einen *intersubjektiven* Charakter haben - sie können nur im Rahmen einer Sprachgemeinschaft getätigt werden. Dies findet z.B. seine methodische Entsprechung in der *Analyse von Sprechakten*. Grundlage dafür ist „das intensive Sich-Einlassen des Interpreten auf den Text, der ernsthafte Versuch, die Perspektive des Textes virtuell zu übernehmen (...).“²⁰⁴ Das verweist direkt auf einen Punkt der Theorie des kommunikativen Handelns: Die Perspektiven-Übernahme mit der Methode der Interpretation von Äußerungen (des pädagogischen Textes) unseres Gegenübers - immer auch unter der Prämisse, dass eine voraussetzungslose Begegnung mit dem Gegenüber nicht möglich ist.²⁰⁵

Mollenhauer weist darauf hin, dass eine Interpretation mindestens dreier Vorannahmen bedarf:

²⁰¹ Mollenhauer 1977 S.42; vgl. Feyerabend 1977

²⁰² Mollenhauer 1977 S.44

²⁰³ Habermas 1973

²⁰⁴ Mollenhauer 1977 S.54

²⁰⁵ Mollenhauer wird später zu der Rezeptionsgeschichte Habermasscher Gedanken sagen: „ (...) ich bezog aus dieser heuristischen Hypothese in den 70er Jahren viel Motivation, aber nur deshalb, weil sie mir einen Kontinuitätsentwurf für meine Karriere erlaubte. Der objektive wissenschaftstheoretische Sachverhalt ist weniger eindeutig, besonders dann, wenn man die Kritische Theorie nicht nur in der Variante von Habermas vor Augen hat, sondern in der von Adorno und Horkheimer (...).“ Mollenhauer 1995a S.362

- Worte und Sätze müssen verstehbar,
- Ereignisse müssen klassifizierbar,
- theoretisch reflektierte Vorbegriffe müssen vorhanden sein.²⁰⁶

Als Ergebnis interpretativer Anstrengungen erscheint schließlich die Möglichkeit der *Perspektivenübernahme*. Das Interpretations-Ergebnis hat dabei immer den wissenschaftstheoretischen Status einer Hypothese. Im Anschluss an Popper verweist Mollenhauer darauf, dass diese im Rahmen von Wissenschaftlichkeit falsifizierbar²⁰⁷ sein muss. *Kritisch* ist eine Interpretation dann, im Gegensatz zur naiven Alltagsinterpretation, wenn sie sich nicht mit konventionellen Deutungen (Mythen) zufrieden gibt und gleichzeitig ihre eigenen Methoden reflektiert.²⁰⁸ Daran anschließend stellt Mollenhauer aber heraus, dass gerade in den Erziehungswissenschaften ein Kontinuum an Alltags- und Wissenschaftsklassifikationen von Ereignissen festzustellen ist. Wo Alltagsklassifikationen aber i.d.R. direkt verwendet werden, finden wissenschaftliche Klassifikationen indirekte Verwendung zur Erklärung des Alltagshandelns. Ihr direkter Zweck ist der, 'besserer' Erkenntnis und die Verminderung von Fehlinterpretationen. Daraus folgt, dass „die Erkenntnisprozesse der Erziehungswissenschaft den Zweck haben, die Erziehungspraxis aufgeklärter zu machen.“²⁰⁹ Dabei wird eine Struktur postuliert, in der Klassifikationen auf Regeln zurückgeführt werden, die die Klassifikationen anleiten. Die Regeln existieren ihrerseits wieder auf dem Hintergrund einer Theorie. In diesem Sinne sind Klassifikationen Deduktionen aus einer Theorie, d.h. sie stehen und fallen mit der Richtigkeit dieser Theorie. Die Möglichkeit empirischer Forschung ist für Mollenhauer das Maß für die Wissenschaftlichkeit von Klassifikationen. Folglich wendet er sich in den >Methoden der Erziehungswissenschaft< genau diesem Themenkomplex ausführlich zu - gleichzeitig rezipiert er damit ein Hauptthema der seinerzeit geführten Diskussion. Die Hauptfrage ist: „Wie aber ist eine intersubjektiv bindende, triftige Argumentation für oder gegen den Wahrheitsanspruch von Behauptungen möglich?“²¹⁰

Aus der Vielzahl an Wahrheitstheorien greift Mollenhauer eine heraus, der er für die empirische Forschung besondere Bedeutung beimisst. Im Sinne einer Prüfung von Geltungsansprüchen einer Theorie geschieht dies in der empirischen For-

²⁰⁶ vgl. Mollenhauer 1977 S.59

²⁰⁷ s. Fußnote 214 und 431

²⁰⁸ vgl. Mollenhauer 1977 S.61f.

²⁰⁹ Mollenhauer 1977 S.63

²¹⁰ Mollenhauer 1977 S.72

schung, respektive Prüfung einer Theorie, durch *Beobachtungen*. Dabei bezieht sich Mollenhauer auf empirische Aussagen in Form von `wenn...dann...' Konstruktionen. In der Tradition des Kritischen Rationalismus (Popper), können Aussagen weder als wahr noch als `wahrscheinlich wahr' ausgezeichnet werden. Poppers Position besagt bekanntlich, dass Aussagen nicht verifiziert werden können, lediglich eine Falsifikation ist möglich. Theorien können sich also lediglich im Rahmen eines Falsifikationsversuches *bewähren*, m.a.W.: Falsche Theorien lassen sich aussortieren, indem man sie falsifiziert. Nicht beantwortet wurde damit aber das sogenannte `Basisproblem', wie nämlich gültige Falsifikations-Verfahren, respektive Beobachtungs-Verfahren, von ungültigen unterschieden werden können - dies ist der Einwand von Habermas. Es stellt sich die Frage, „nach welchen (als richtig anzusehenden) Regeln ein gültiger Konsens über wahre Sachverhalte herbeizuführen ist.“²¹¹ Habermas geht davon aus, dass Wahrheitskriterien durch Rückgriff auf den Lebensbezug zu gewinnen sind. Dieser Argumentation folgt Mollenhauer jedoch nicht, sondern betrachtet sie als zirkulär: „Wenn aber der Wahrspruch nur dort gelingen kann, wo bereits eine alltagspraktische Vorverständigung über wahre Sachverhalte getroffen ist, auf die die Beschlussfassenden Bezug nehmen können, so ist (...) eine strikte Antwort auf die Frage nach allgemeingültigen Wahrheitskriterien nicht möglich.“²¹² Trotzdem geht er davon aus, dass in der alltäglichen Praxis Wahrheitskriterien unterstellt werden - *Wissenschaft erhält damit die Aufgabe der Explikation dieser Kriterien*. In diesem Sinne sind die >Methoden der Erziehungswissenschaft< „der Versuch einer Explikation (...) alltagssprachlich schon eingespielter, wissenschaftlich zu präzisierender Methoden der Wissenserweiterung.“²¹³

Diese wissenschaftstheoretischen Erläuterungen führen Mollenhauer weiter, indem er sich mit dem Konzept von Erklärungen - verstanden als Argument zur Verteidigung eines Geltungsanspruchs (Beantwortung der Warum-Frage) auseinandersetzt.

Das in der Regel verwendete wissenschaftliche Erklärungsmodell (Hempel-Oppenheim-Schema²¹⁴) basiert auf der Ableitung (nach logischen Regeln) des zu

²¹¹ Mollenhauer 1977 S.77

²¹² Mollenhauer 1977 S.79

²¹³ Mollenhauer 1977 S.80

²¹⁴ Die hier skizzierten wissenschaftstheoretischen Überlegungen basieren auf der Philosophie des logischen Positivismus (synonym: logischer oder wissenschaftlicher Empirismus, Neopositivismus).

Erklärenden (Explanandum) aus Sätzen (Explanans). Dabei lässt sich die Ableitung des Explanandum aus generellen Sätzen, z.B. physikalischen Gesetzen und Rand- oder Antecedensbedingungen, von der Stützung des Explanandum aus empirischen Aussagen, Teilerklärungen oder Erklärungsskizzen unterscheiden. Erstere sind deterministisch, deduktiv-nomologisch - letztere sind probabilistisch, statistisch-induktiv und normalerweise das Thema der *Erziehungswissenschaft*.²¹⁵ Nach der Meinung Mollenhauers beruht das Hempel-Oppenheim-Schema darauf - und funktioniert insofern auch für die Erziehungswissenschaft, dass jeweils für Argument und Gegenargument „auf für *beide* akzeptierte Annahmen, Normen zurückgegriffen wird.“²¹⁶ Erklärungen von Phänomenen der Erziehungswissenschaft, die allgemeine Geltung beanspruchen, rekurrieren also auf *intersubjektives Hintergrundwissen* der Lebenspraxis „und eben diese allgemeinen Annahmen / Normen lassen sich in generellen Sätzen formulieren, durch die Erklärungen allgemein stringent werden.“²¹⁷

Die vorangegangenen Überlegungen gelten auch für Prognosen.²¹⁸ Besonders wichtig ist dies im Hinblick auf die sozialen *Folgen* und die Möglichkeit der *Beeinflussung* von Gesellschaft durch Pädagogik. Prognosen, die begründete Aussagen machen wollen, folgen der selben Argumentationsstruktur im Sinne der Erklärung von kausalen Zusammenhängen: `Wenn...dann...`

Es stellt sich damit die Frage: „Unter welchen Bedingungen können wir (...) erwarten, dass unsere Handlungsfolge-Prognosen zutreffend sind, dass wir also im erwarteten Sinne *erfolgreich* handeln?“²¹⁹ Hier spielen erneut *soziale Konven-*

Besonders einflussreich waren zum Ende des 19. bzw. zum Beginn des 20. Jh. die Philosophen des Wiener Kreises (z.B. Ernst Mach). Der Grundgedanke war, im Anschluss an Kant und Hume, dass Wissenschaft nur zusammenfassende Beschreibungen liefern soll, wobei das Unbekannte auf das Bekannte zurückgeführt wird. Weiter kann der Wiener Kreis durch seine antimetaphysische Haltung charakterisiert werden. Dieser Ansatz wurde maßgeblich von Entwicklungen in der Mathematik und Physik mitbestimmt. Hempel entwickelte auf diesem Hintergrund die Auffassung, dass Erklärungen innerhalb empirischer Wissenschaften die gleiche Struktur haben (sog. deduktiv-nomologisches Erklärungsmodell). Erklärungen müssen demnach vier Anforderungen, verstanden als kritischen Maßstab für die Güte der Erklärungen, genügen: 1. Deduktionsforderung, damit ist gemeint, dass das Explanandum (das Zu-Erklärende) eine logische Folge des Explanans (das Erklärende) sein muss. 2. Gesetzesforderung, d.h. für eine ausreichende Erklärung muss es mindestens eine allgemeine Gesetzmäßigkeit im Explanans geben. 3. Das Explanans muss empirisch sinnvoll sein. 4. Die Sätze im Explanans müssen wahr oder zumindest empirisch bestätigt sein - vgl. Flor 1996 S.158ff.

²¹⁵ vgl. Mollenhauer 1977 S.82f.

²¹⁶ Mollenhauer 1977 S.87

²¹⁷ Mollenhauer 1977 S.87; vgl. Habermas 1982

²¹⁸ Mollenhauer bezieht sich hier auf Carnaps induktive Logik - vgl. Störig 1993 S.664ff.

²¹⁹ Mollenhauer 1977 S.93

tionen (Codes) für Mollenhauer eine entscheidende Rolle. So ist ebenfalls ein entscheidender Unterschied zu den Naturwissenschaften markiert: Soziale Konventionen sind veränderbar und unterliegen historischen Entwicklungen.²²⁰ Genauso wie Erklärungen verlangen aber auch Prognosen nach den *Bedingungen der Möglichkeit intersubjektiven Handelns*, wie sie oben zunächst skizziert wurden. Prognosen haben also zum einen den *invarianten Kern*: Bedingungen der Intersubjektivität - zum anderen den *varianten Anteil*: Historische Codes. Der Bezug auf historisch gebildete Verhaltensweisen hat für Mollenhauer einen konservativen Charakter von Erziehungswissenschaft zur Folge.²²¹ Zugleich wird damit auch die Frage aufgeworfen, ob diese Konventionen weiterhin befolgt werden sollen: Hier trifft Mollenhauers Methodik der Erziehungswissenschaft auf die *Ethik*.

Dies wird noch deutlicher, wenn Mollenhauer die *Gütekriterien* von Forschung verhandelt (Frage nach der Validität). Entscheidend ist für ihn wieder die *intersubjektive Prüfbarkeit* der Forschungsergebnisse, welche wiederum deren Objektivierbarkeit voraussetzt. Gleichzeitig kann für ihn Forschung aber auch von einem *ethischen Standpunkt* aus bewertet werden. Es stellt sich die Frage: „Was sollen wir erkennen?“²²² Die Frage, welche Fragen in der Forschung die richtigen Fragen sind, setzt damit „eine plausible normative Handlungstheorie“²²³ voraus - legitimierte Normen werden dann impliziert. Deshalb zählt für Mollenhauer „zu den Aufgaben einer nicht bloß an der Oberfläche operierenden Erziehungswissenschaft (...) die Frage nach der ethischen Legitimation (...) ihrer eigenen Standards grundsätzlich zu untersuchen.“²²⁴ Gefragt wird nach der *Begründbarkeit von Erziehungszielen* (Normen), was für Mollenhauer die Aufgabe der praktischen Philosophie ist.

Dass Handlungsziele sinnvoll begründet werden können, ist für Mollenhauer nicht sicher. So verweist er zunächst auf die Methodik empirischer Forschung in der Tradition Max Webers. Danach kann nur gefragt werden, ob sich Aussagen bewähren, nicht, ob sie im normativen Sinne falsch oder richtig sind. Auch der Kritische Rationalismus (z.B. Albert, Popper) verweist darauf, dass aus Tatsachen keine Normen abgeleitet werden können - damit wird eine *wertfreie* Wissenschaft propagiert. Mit diesem Konzept wird auch versucht, Aufklärung und individuelle

²²⁰ s. Elias 1993, 1994, 1994a

²²¹ vgl. Mollenhauer 1977 S.131, 138

²²² Mollenhauer 1977 S.99

²²³ Mollenhauer 1977 S.99

²²⁴ Mollenhauer 1977 S.100

Freiheit zusammenzuführen, d.h. (wissenschaftliche) Aufklärung befindet sich nicht am Gängelband einer Ethik, die vorschreibt, wie Forschung zu betreiben sei - im Gegensatz dazu soll objektiv geforscht werden. Damit erhält der Kritische Rationalismus eine politische Komponente, indem er einen Gegensatz von Dogmatismus und ethischem Pluralismus konstruiert.²²⁵

Gegen diese Position wendet sich Mollenhauer. Er gibt zu bedenken, dass „der Verweis praktischer Entscheidungen in die Willkür der jeweils Betroffenen nicht befriedigen kann (...).“²²⁶ Geleistet werden muss mehr als lediglich die Beschreibung einer Situation - nämlich ihre *Bewertung*. Hier schließt Mollenhauer wieder an Überlegungen im Rahmen der Kritischen Theorie an. Wichtig ist dabei besonders Habermas Analyse über „Erkenntnis und Interesse“²²⁷, in der er zeigt, dass empirische Forschung keineswegs wertfreie Forschung ist, sondern vielmehr Normen immer schon voraussetzt. Bekanntlich mündete die Auseinandersetzung beider Positionen im Positivismusstreit der deutschen Soziologie.

Verwechselt werden darf dies nicht mit einer Kritik an empirischer Forschung generell; diese ist für Mollenhauer konstitutiv für moderne Erziehungswissenschaft: „Wir haben keine Zweifel daran, dass das Experimentieren für jede nicht ritualisierte Erziehungs- und Bildungspraxis grundlegend ist.“²²⁸

Mollenhauer sieht auch, dass die Begründung von Normen nicht durch den Verweis auf andere Normen geschehen kann (Münchhausen Trilemma - siehe Teil II, Kapitel 3.2). Er verweist darauf, dass die Begründung von Handlungszielen „erst sinnvoll als Unternehmen in *Dialogsituationen* wird (...).“²²⁹ Damit geht es um das Auffinden von Normen, die in einem Dialog gerechtfertigt werden und dann „nach *Ansicht der Beteiligten* keiner Begründung mehr bedürfen.“²³⁰ Es geht also nicht mehr - wie Mollenhauer feststellt - um die Letztbegründung von Handlungszielen, sondern darum, „dass ein Konsensus aller Beteiligten (und unter Einbeziehung aller Betroffenen) über die Anerkennung gemeinsamer Handlungsnormen erzielt werden kann.“²³¹ Diese Ethik bezeichnet er als *Konstruktive Wissenschaftstheorie* und rekurriert damit auf Schwemmer, Kambartel, Kamlah, Lorenzen und Mittel-

²²⁵ vgl. Popper 1975, 1975a

²²⁶ Mollenhauer 1977 S.104

²²⁷ Habermas 1973

²²⁸ Mollenhauer 1977 S.184

²²⁹ Mollenhauer 1977 S.106

²³⁰ Mollenhauer 1977 S.106

²³¹ Mollenhauer 1977 S.107

straß. Die Konstruktive Wissenschaftstheorie postuliert ein Gefüge von Normen, Supernormen, Subnormen und Oberzwecken, die in einem Prozess gegenseitiger Beratung abgewogen werden. Gleichzeitig müssen die Normen auch rekonstruiert werden. Dies geschieht im Rückgang auf das Programm einer *materialistischen Erkenntniskritik*, welche die historische Genese von Bewertungskriterien rekonstruiert.

Ein ähnliches Programm, „transsubjektive Normen“²³² zu gewinnen, glaubt Mollenhauer in der *Universalpragmatik* von Habermas zu erkennen, die er in den >Methoden der Erziehungswissenschaft< analysiert, indem er auf Habermas' Erforschung von Verständigungssituationen im Zusammenhang mit der Sprechakt-Theorie (Searle, Austin) verweist. Habermas kommt zu vier universalen Geltungsansprüchen jeder sinnvollen Rede: „-sich verständlich *auszudrücken*, -*etwas* zu verstehen zu geben, -*sich* dabei verständlich zu machen, -und sich *miteinander* zu verständigen.“²³³ Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit sind damit die Grundbedingungen kommunikativer Handlungen. Weiterhin impliziert dies eine *Konsenstheorie* der Wahrheit. Mollenhauer versteht Habermas so, dass Verständigung auf einen Konsens abzielt, was korrekte Wahrheitskriterien voraussetzt, die ihrerseits in einem Konsens festgelegt werden.

Solch eine Aporie (das Erreichen eines Konsens setzt schon Wahrheitskriterien voraus, die aber selbst erst im Konsens festgelegt werden sollen, was selbst wieder schon Wahrheitskriterien voraussetzt, usw.) wird geklärt, indem auf die formalen Eigenschaften des Diskurses zurückgegangen wird; „der Ausgang eines Diskurses kann weder durch logischen noch durch empirischen Zwang allein entschieden werden, sondern durch die ‚Kraft des besseren Argumentes‘.“²³⁴ Wie aber ist es möglich, zu einem wahren Konsens zu kommen, wenn die Methoden eines Diskurses nicht von außen vorentschieden werden können? Dies geschieht durch die Unterstellung einer Kommunikationssituation, in der allein die Kraft des Argumentes zählt: *Die ideale Sprechsituation*. Sie ist empirisch nicht erreichbar, hat aber auch nicht nur den Status bloßer Konstruktion - vielmehr wird sie in jedem faktischen Diskurs unterstellt als „*regulatives Handlungsprinzip*, das wir in

²³² Mollenhauer 1977 S.112

²³³ Habermas zitiert nach: Mollenhauer 1977 S.112

²³⁴ Habermas zitiert nach: Mollenhauer 1977 S.114

Zusammenhängen der Verständigung (...) immer schon anerkannt haben müssen, wenn wechselseitige Verständigung überhaupt gelingen soll.“²³⁵

Mollenhauer verweist weiter auf Karl-Otto Apel, indem er feststellt, dass eine solche ideale Sprechsituation die Bedingung einer idealen Lebensform ist, die „es Individuen ermöglicht, in einer durch argumentationsfremde Zwänge nicht mehr restringierten Situation gleichberechtigt miteinander zu kommunizieren. Eben hier finden wir eine transsubjektive ethische *Norm* (...).“²³⁶ Sie ist eine *Bedingung der Möglichkeit von Kommunikation* und kann insofern zwar verletzt, aber nicht verneint werden.

Neben der Konstruktiven Wissenschaftstheorie sind für Mollenhauer die Programme von Habermas und Apel lediglich andere Versuche der Begründung einer Ethik, die in Zukunft Erziehungswissenschaft orientieren könnten. Dafür fehlt ihnen aber nach Mollenhauers Meinung eine *praktische Komponente* - sie sind nur ein anderer Weg, die Welt verschieden zu interpretieren, und noch kein Ansatz, sie auch zu verändern. In diesem Sinne stellt sich für Mollenhauer die Frage nach der *Relevanz*, respektive der Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Theorien als ein *Gütekriterium* von erziehungswissenschaftlicher Forschung. Das Relevanz-Kriterium betrifft dann z.B. auch die Bewertung experimenteller Forschung.²³⁷

Im letzten Kapitel der >Methoden< wendet sich Mollenhauer konsequenterweise dem Verfahren der *Inhaltsanalyse* zu. Jenes ist für ihn, im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung, von „fundamentaler Bedeutung“, da sich Erziehungswissenschaft eben mit der Interpretation pädagogischer Texte von Aussagen, Situationen und Handlungen beschäftigt. Mollenhauer greift die vorangegangene Methodenreflexion auf, indem er feststellt, dass das dargestellte Verfahren der Inhaltsanalyse „als Versuch einer Objektivierung und Validierung solcher alltäglicher Textauslegungen verstanden werden kann.“²³⁸ Die Inhaltsanalyse steht in Deutschland in der Tradition hermeneutischer Verfahren, wobei Mollenhauer konstatiert, dass zunehmend auch empirische Verfahren aus dem angelsächsischen Raum Verwendung finden. Er differenziert im Folgenden zwei

²³⁵ Mollenhauer 1977 S.115 - Teil II wird das deutlich herausarbeiten.

²³⁶ Mollenhauer 1977 S.115

²³⁷ vgl. Mollenhauer 1977 S.182

²³⁸ Mollenhauer 1977 S.185

übergeordnete Kategorien der Inhaltsanalyse: Zum einen werden direkt einzelne Text- oder Bildelemente analysiert, zum anderen wird der Zusammenhang von Elementen untereinander betrachtet. Dabei können die Analysen einzelner Elemente im Rahmen der „Diskurs-Analyse“ mit einbezogen werden - da die korrekte Interpretation einzelner Elemente erst im Kontext des Gesamtzusammenhangs gelingen kann, ist dies die eigentlich interessante Methode.²³⁹ Das Diskurs-Modell der Inhaltsanalyse hat die Absicht „deutlich (bzw. verstehbar) zu machen, nach welchen Regeln das Material aufgebaut ist, welche Intentionen in ihm enthalten sind, welche eigentümliche `Gesamt-Struktur` es hat.“²⁴⁰ Damit bezieht er sich auf Arbeiten aus dem Bereich des Symbolischen Interaktionismus und der *Ethnomethodologie*.

6.3 Interaktion, Organisation und Ethnomethodologie

Wurde gegen Ende der 60er Jahre noch die Verwendung soziologischen Materials propagiert, rückt sein Gebrauch jetzt in den Hintergrund - an die Stelle tritt die Berücksichtigung literarischer Quellen. So stellt Mollenhauer seinem Aufsatz über „Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern“²⁴¹ (1977) demonstrativ einen Textauschnitt von Bernhard voran und hält mit Bezug auf ihn fest: „In diesem Textauszug (...) ist das Thema, über das ich sprechen soll, präziser angegeben als in den Texten, die unter dem Namen von Wissenschaft sich um die Klärungen der Frage zu bemühen scheinen, von denen mit Hilfe der Stichworte `Interaktion` und `Organisation` die Rede sein soll.“²⁴² Dabei geht es Mollenhauer um die seinerzeit virulente Frage, *wie Organisation und Interaktion in Beziehung zu setzen sind*. Die bis jetzt gebrachten Modelle - namentlich z.B. das Modell von Hurrelmann - haben für ihn nur einen begrenzten Erklärungswert, wenn es darum geht, Interaktionen, z.B. zwischen Kindern und Erwachsenen, zu verbessern.²⁴³ Mollenhauer entwickelt im Gegensatz dazu sein Modell „interpersonalen Handelns“, in dem „Organisation und Interaktion nicht als zwei mehr oder weniger kovariierende Variablen bestimmt werden, sondern als verschiedene Aspekte des-

²³⁹ vgl. Mollenhauer 1977 S.189, 196

²⁴⁰ Mollenhauer 1977 S.199

²⁴¹ Mollenhauer 1977a

²⁴² Mollenhauer 1977a S.12

²⁴³ vgl. Niemeyer 1998 S.216

selben Gegenstandes, den ich interpersonales Handeln nenne.“²⁴⁴ Wichtig wird, dass er weder der soziologischen Analyse einer materialistischen, noch der Analyse zwischenmenschlicher Interaktion einer interaktionistischen Handlungs- oder Sozialwissenschaft den Vorrang geben will. Es geht m.a.W. um die Frage, ob *gesellschaftliche Zusammenhänge oder zwischenmenschliche Beziehungen* primordial für das Verständnis pädagogischer Abläufe sind. Mollenhauer stellt dabei heraus, dass für ihn beide Ansätze nicht ausreichen, weil sie pädagogische Prozesse nicht grundlegend erfassen. Das könne nämlich nur da geschehen, „(...) wo der Gegenstand als interpersonales Handeln bestimmt wurde und versuchsweise analytische Begriffe zu Beschreibungen nicht von je besonderen und konkreten Interaktionen, sondern von generellen Mustern oder Strukturen vorgeschlagen oder erprobt wurden.“²⁴⁵ Mollenhauer wendet sich damit dem *Ethnologischen Strukturalismus*, namentlich verbunden mit Bourdieu, Passeron, Cicourel, zu, d.h. die Erforschung der Kindheit oder des Jugendalters soll wie die Reise in ein fernes Land vollzogen werden.

Es geht jetzt also nicht mehr um gesellschaftskritische Analyse, sondern um eine *Funktionsbestimmung* der Sozialpädagogik innerhalb des Erziehungssystems unter strukturalistischen (systemtheoretischen) Gesichtspunkten. Damit stellt sich die Frage, inwiefern das Erziehungssystem zur Steuerung der Gesellschaft, insbesondere zur materiellen Reproduktion, beiträgt. Thematisiert werden die *Funktionen der Sozialpädagogik* - diese sind, neben der *Legitimation von Normen*, vor allem *Kontrollfunktionen* und der Ausgleich von Mängeln. Mollenhauer stellt in diesem Zusammenhang fest, dass „soziale Institutionen (...) im Regelfall die Funktion haben (...), Beunruhigungen zu liquidieren, Eindeutigkeiten herzustellen, `Gemeinschaft` der Symbolwelten und damit der Lebenswelten durch Ausschließung des Abweichenden zu sichern.“²⁴⁶ Daraus folgt für ihn auch, dass der vormals verwendete Labeling-Ansatz kein spezielles Problem ist, sondern „ein Grund-sachverhalt von Weltdeutung“²⁴⁷ darstellt. Problematisiert werden also Fragen der *Macht* - und zwar derjenigen Macht, die die Art der Weltdeutung bestimmt. Dass

²⁴⁴ Mollenhauer 1977a S.16

²⁴⁵ Mollenhauer 1977a S.17

²⁴⁶ Mollenhauer 1977a S.19; vgl. 1978b S.54f.

²⁴⁷ Mollenhauer 1977a S.35; vgl. 1978a; 1978b; Freud 1968 S.454ff.; Foucault 1993

die Welt in einer bestimmten Art und Weise gedeutet wird, ist dabei gerade auch bei wissenschaftlicher Forschung zu thematisieren.

Entscheidend ist, dass die Thematisierung solcher Funktionen den sozialpädagogisch Handelnden die Reflektion der ihrem Handeln *zugrundeliegenden Regeln* ermöglicht. Mollenhauer stellt im Rahmen einer Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik fest: „Diese Grundregeln, denen sowohl unser pädagogisches Vorstellungsvermögen wie auch unsere Handlungen im Durchschnitt folgen, werden (...) dadurch gestützt, dass die Jugendhilfeeinrichtungen und `Hilfe´ in der modernen Massengesellschaft überhaupt in organisierter Form erfolgt.“²⁴⁸

Erst jetzt können die Regeln, welche sozialpädagogisches Handeln leiten, was wiederum die Funktion des Pädagogen in der Gesellschaft bestimmt, reflektiert und damit verändert werden. In Anschluss an den Französischen Strukturalismus²⁴⁹ bezeichnet Mollenhauer diese Regeln als `Codes´ und genauso, wie Ethnologen in ihrer Forschung Ethnozentrismus feststellen, können Pädagogen jetzt sprechen vom „Kulturzentrismus wissenschaftlicher Theorien, die sich selbst nicht mehr im Lichte der Lebenswelt reflektieren, die sie sich zum Gegenstand machen.“²⁵⁰ Ziel wäre demnach eine kritische Analyse dieser Codes und gegebenenfalls ihre Veränderung. Hier vollzieht Mollenhauer erneut einen Wechsel, weg von makrosozialen Ansätzen, die in ihrer Konsequenz pessimistisch sind (da kaum Veränderungspotential in ihnen steckt), weg von mikrosozialen Ansätzen, die subjektivistisch bleiben, *hin zu einer pragmatischen Sozialpädagogik*, womit sich natürlich die Frage stellt, inwieweit hier noch *emanzipatorische* und *ideologiekritische* Momente integriert bleiben.

In seinen Überlegungen zum Verhältnis von Organisation und Interaktion bezieht sich Mollenhauer auf Luhmanns systemtheoretische Analysen. Im Anschluss an Luhmann definiert er Organisationen als „solche soziale Regeln, die - auf Dauer gestellt - symbolischen und materiellen Austausch auch dann möglich machen, wenn der sinnlich-empathische Anreiz zur Hilfeleistung weggefallen ist (...).“²⁵¹ Dabei interpretiert er den Begriff der Organisation so, dass er auch als wichtiger Bestandteil von Interaktion gelten kann. Dieser festgelegte Bestandteil von Inter-

²⁴⁸ Mollenhauer 1978b S.56

²⁴⁹ vgl. Dosse 1999; 1999a

²⁵⁰ Mollenhauer 1977a S.24; vgl. 1978b S.55

²⁵¹ Mollenhauer 1977a S.26

aktion hat den Sinn, dass von der Gesellschaft als wichtig angesehene Interaktionen auch dann noch stattfinden, wenn eigentlich keine ausreichende Motivation dazu mehr vorhanden ist. Deshalb schlägt Mollenhauer vor, „den Ausdruck *‘Organisation’* zur Bezeichnung einer Dimension von Interaktion zu verwenden.“²⁵² Im Moment, wo Organisationen verändert werden, verändern sich für Mollenhauer immer auch die Formen der Interaktion der in diesen Organisationen handelnden Individuen sowie ihre Art der Weltdeutung.

Schließlich rekurriert Mollenhauer auch wieder auf den Begriff des *Habitus*²⁵³ im Anschluss an Bourdieu - dieser fand ja schon in den >Theorien zum Erziehungsprozess< und den >Methoden der Erziehungswissenschaft< seine Verwendung. Indem Reproduktionsinteresse und pädagogisches (interpersonales) Handeln in Beziehung gesetzt werden, spricht Mollenhauer neben der individuell je besonderen Interaktion und der institutionellen-institutionalisierten Interaktion eine dritte Analyseebene an. Dabei ist die zugrunde liegende These, dass sowohl der Interaktion im makrosozialen Bereich (im Marxschen Terminus: Die Verkehrsformen) als auch der Interaktion im Rahmen von Organisationen im pädagogischen Bereich „die gleichen Prinzipien der Organisation von Interaktion zugrunde liegen, oder (...) den gleichen Habitus reproduzieren“²⁵⁴, was für Mollenhauer zu drei möglichen Hypothesen führt:

- Produktion und (Waren-) Zirkulation prägen die Interaktion der Individuen.
- Das Verhalten der Individuen wird unter ökonomische Regeln gezwungen, zum Teil wirkt es aber auch den ökonomisch induzierten Zwängen entgegen.
- Es gibt Schemata interpersonalen Handelns, die für alle Bereiche dominant sind und sich in einem gesellschaftlichen Habitus manifestieren.

Dabei ist für Mollenhauer der letzte Ansatz der eigentlich interessante, da er es erlauben würde, „(...) die geheime *‘Syntax’* unseres Erziehungssystems zu entschlüsseln (...) und theoretisch begründete Alternativen zu konstruieren, in denen Deutungen und Handlung, Beziehung und Inhalt, Pädagogik und Ökonomie vermittelt sind.“²⁵⁵

²⁵² Mollenhauer 1977a S.27

²⁵³ s. Fußnote 196

²⁵⁴ Mollenhauer 1977a S.32

²⁵⁵ Mollenhauer 1977a S.35

Mit dem Aufsatz über Organisation und Interaktion ist also ein weiterer Punkt in Mollenhauers Denken charakterisiert. Er will nicht mehr *entweder* soziologische Analyse von Organisationen *oder* die Analyse von Interaktionen. Und spätestens seit den >Methoden der Erziehungswissenschaft< auch keine einfachen `Wenn...dann...´ Schemata zur Klärung pädagogischer Fragen. Die Perspektive die er einnimmt wird die - wie Niemeyer schreibt - eines „Analytiker des handelnden Menschen in seiner Verwiesenheit auf andere (‘Interaktion’) und auf anderes (u.a. ‘Organisation’)“. ²⁵⁶

„Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft.“

F. Schleiermacher ²⁵⁷

7. Mollenhauers Perspektive 1980-1988

In Kapitel sieben geht es um das Denken Mollenhauers im Zeitraum 1980-1988. Er beschäftigte sich in diesem Zeitraum hauptsächlich mit den Themen Bildungstheorie, Interpretation, Hermeneutik und durchlief eine weitere Phase der Selbstkritik.

7.1 Selbstkritik, Praxis und Ethik in der Erziehungswissenschaft

Gleich zu Beginn seiner Ausführungen über die „(Einige) Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik“ ²⁵⁸ (1978) wird deutlich, dass sich Mollenhauer von seinem bisherigen Denken distanziert, indem er (selbst-)kritisch feststellt, dass *weder* die empirische Forschung, *noch* die „kritizistische Variante der Pädagogik“, oder die „technologischen oder technokratischen Orientierungen in der Pädagogik“ diese in Bezug auf ihre *Praxis anleiten, legitimieren oder begründen* konnten. ²⁵⁹ Das zeigt sich auch in den „Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft“ ²⁶⁰ von 1982, die äußerst *theorieskeptisch* beginnen: „Ich

²⁵⁶ Niemeyer 1998 S.217

²⁵⁷ zitiert nach: Mollenhauer 1982 S.252

²⁵⁸ Mollenhauer 1978a

²⁵⁹ Mollenhauer 1978a S.79

²⁶⁰ Mollenhauer 1982

werde den Eindruck nicht los, dass wissenschaftstheoretische Programmatiken in unserem Fach eher der nachträglichen Rechtfertigung vorgängiger Forschungsinteressen dienen, nicht aber Forschung möglich machen, normieren oder modifizieren.“²⁶¹ *Selbstkritisch* und ironisch betrachtet er auch seine eigene Rezeptionsgeschichte (und Fülle) an Theorien - bietet sie doch trotz ihrer Fülle an Theorie und Analysen *keine praktische Perspektive* an, keine Richtung, die das Handeln anleiten könnte.

Mollenhauers Forschung ist jetzt mehr auf die Praxis ausgerichtet, was sich auch in der Bestimmung von Sozialpädagogik zeigt - sie ist jetzt als der „Inbegriff jener Berufsvollzüge und darauf gerichteter wissenschaftlicher Theorien zu verstehen, die in der Jugendhilfe-Gesetzgebung (...) umrissen, wenngleich nach ihren Grenzen hin nicht scharf abgegrenzt sind“²⁶² - zum anderen insofern, als dass er eine Grundannahme pädagogischer Forschung thematisiert: Das *Machtgefälle* zwischen Zögling und Erzieher. Hierin sieht er die Grundlage zur Übernahme *pädagogischer Verantwortung*, „denn das pädagogische Verhältnis ist seiner Natur nach asymmetrisch. (...) Ohne jene Asymmetrie würde es sich nicht um ein Erziehungsverhältnis handeln, dessen *Ende* ja gerade dann erreicht ist, wenn Symmetrie hergestellt ist.“²⁶³ Hier zeigt sich im Vergleich zu seinen Ausführungen aus den >Theorien zum Erziehungsprozess< der Rückgang auf ein Grundaxiom von Erziehungswissenschaft.²⁶⁴ Mollenhauer stellt in diesem Zusammenhang (erstaunlicherweise) fest, dass „die engagierte und zahlreiche Einbeziehung des `Diskurs´-Begriffs in erziehungswissenschaftliche Erörterungen (...) das spezifische Defizit unserer Wissenschaft eher bezeichnet (...) als beseitigt hat.“²⁶⁵ Und auch der Begriff der Emanzipation ist für Mollenhauer immer noch nicht „wirklich und ausdrücklich *pädagogisch* expliziert.“²⁶⁶

Mollenhauer scheint damit die These des Ideologieverdachts auf seine eigene Forschung anzuwenden und stimmt im Übrigen den Ausführungen Benners zu, der feststellt: „Die Versuche, Pädagogik als kritische Sozialwissenschaft zu betreiben, abstrahieren mit der kritischen Theorie weitgehend vom Problem der Begründung einer pädagogischen Handlungswissenschaft, für welche der in der Tradition

²⁶¹ Mollenhauer 1982 S.252

²⁶² Mollenhauer 1978b S.50

²⁶³ Mollenhauer 1982 S.265

²⁶⁴ vgl. Niemeyer 1998 S.218

²⁶⁵ Mollenhauer 1978a S.80

²⁶⁶ Mollenhauer 1982 S.256

geprägte Erziehungs- und Bildungsbegriff konstitutiv sein muss, der nicht einfach durch Kommunikations- und Verständigungsbegriffe ersetzt werden kann (...).²⁶⁷ Diesen Sachverhalt merkt auch Niemeyer kritisch (ironisch) an.²⁶⁸ Allerdings scheint Niemeyer den weiteren Verlauf von Mollenhauers Text nicht mehr zu berücksichtigen. Nachfolgend wendet sich Mollenhauer nämlich *gegen* die von Benner getroffene Differenzierung und verweist darauf, dass *zwingend zur Pädagogik auch die Ethik* gehört. Mit dieser Prämisse versucht er, die Perspektivlosigkeit in der Pädagogik zu überwinden.

Er fordert demnach, über das `richtige´ Verhalten in der Pädagogik zu reflektieren und dieses zu begründen, wobei er gleichzeitig ein Defizit bei solch einem Vorhaben in der Pädagogik diagnostiziert - sie hat sich in den letzten 20 Jahren hauptsächlich mit methodisch-didaktisch-technischen Problemen auseinandergesetzt. Insbesondere fehlt ein „Verfahren für den argumentativen Umgang mit Norm-Problemen (Entscheidungen für bzw. gegen bestimmte Zwecke) (...), das auf allgemeine Zustimmung rechnen kann.“²⁶⁹ Dieses `Missing Link´ verursacht schließlich praktische Probleme.²⁷⁰ Solch ein `Orientierungs-Verfahren´ ist 1978 für Mollenhauer in keiner der gängigen Theorie-Strömungen in Sicht, was eben vor allen Dingen daran liegt, dass das *Machtgefälle*, welches ja gerade auch die Voraussetzung für erzieherischen Fortschritt ist, im pädagogischen Bereich nicht (ausreichend) thematisiert wird. Als Folge würden die eigentlich *ethischen Fragen* in der Pädagogik nicht gestellt. Mollenhauer bezieht sich hier vor allem auf die Verständigung der Erzieher untereinander, über ihre Handlungen und die Reflexion darüber, dass Erzieher Entscheidungen über das Kind treffen, ohne es einzubeziehen.

Gleichzeitig ist die Orientierungslosigkeit in der Pädagogik auch ein Ausdruck für ein fehlendes Paradigma - Pädagogik hat für Mollenhauer *ihre Eigenständigkeit verloren*, sie ist bestimmt durch die Rezeption soziologischer und psychologischer Theorien. Die Ursache dafür glaubt Mollenhauer in einer zunehmenden *Geschichtslosigkeit* der Pädagogik zu erkennen, denn „mit dem dünn gewordenen Kontakt zur Geschichte des pädagogischen Handelns und Denkens hängt (...) der drohende und allmähliche Verlust eines begründbaren Begriffs von der Sache

²⁶⁷ Benner zitiert nach: Mollenhauer 1978a S.80

²⁶⁸ s. Niemeyer 1998 S.218

²⁶⁹ Mollenhauer 1978a S.82

²⁷⁰ s. Mollenhauer 1978b S.57

zusammen“²⁷¹, was für Mollenhauer im Kontext des Aufkommens von „handlungsstrategischem Wissen“ in der Pädagogik steht. Dieses verdrängt das eigentlich pädagogische Wissen, die „einheimischen Begriffe“ (Herbart). Schließlich könne das strategische Wissen zur Sicherung der Berufsrollen dienen und bewirke eine Ausdifferenzierung des pädagogischen Feldes zwischen „Bildungsökonomie und Therapie.“²⁷² Solch eine Entwicklung sieht Mollenhauer (selbstkritisch) in den aufkommenden Theorieströmungen der Handlungswissenschaft, Kommunikations- / Interaktionstheorie sowie der Ethnomethodologie bestätigt.

Mollenhauer wendet sich zu Beginn der 80er Jahre also wieder Fragestellungen der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* zu, insbesondere indem er beklagt, dass eine praktisch-normative Komponente in der Forschung verlorengegangen ist. Gerade die empirische Forschung ist *nicht* in der Lage, die Normen-Problematik zu lösen, und auch eine ideologiekritische Position kann lediglich die Strukturen pädagogischen Handelns aufdecken und kritisieren; dabei wird nachfolgend besonders das Auswechseln des Bildungsbegriffs durch Lernen, Sozialisation und Emanzipation anstelle von Begriffen wie z.B. Mündigkeit problematisiert.²⁷³

„Die Hoffnungen, dass unser Erziehungs- und Bildungswesen rasch und gravierend würde verbessert werden können, haben sich nicht bestätigt.“

Klaus Mollenhauer 1982²⁷⁴

7.2 Die Auseinandersetzung der Pädagogik mit kulturellen Überlieferungen als neues Forschungsfeld

Mollenhauers selbstkritische Überlegungen kulminieren in den „Vergessenen Zusammenhängen“²⁷⁵ von 1983. Ihnen lässt sich das neue Forschungsfeld und die damit vollzogene Wende²⁷⁶ in Mollenhauers Denken entnehmen. Immer noch konstatiert er, dass „jedes pädagogische Ereignis in irgendeiner Weise an das gesellschaftliche System gebunden ist und einen (...) politischen Gehalt hat.“ Aller-

²⁷¹ Mollenhauer 1982 S.259

²⁷² Mollenhauer 1982 S.260

²⁷³ s. Mollenhauer 1987b S.56ff.

²⁷⁴ S. 262

²⁷⁵ Mollenhauer 1998a

²⁷⁶ s. Mollenhauer 1987b S.63

dings sei weithin vergessen worden, „dass die Bildung der nachwachsenden Generation nicht nur durch das Erbe der Sozialstruktur belastet, sondern auch zur Auseinandersetzung mit der kulturellen Überlieferung genötigt wird (...).“²⁷⁷ Für die Art und Weise, wie diese Auseinandersetzung geführt werden soll, will Mollenhauer neue Formen finden. Seine Frage ist: „Was will eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“²⁷⁸ Hier bezieht er sich wieder auf Schleiermacher, der das gleiche Thema schon 1826 formulierte, wobei Mollenhauer diese Frage zugleich als kritische Selbstprüfung der älteren Generation nach der Legitimität ihrer Bildungsinhalte versteht.²⁷⁹

Gleichzeitig rehabilitiert Mollenhauer in den >Vergessenen Zusammenhängen< die philosophische Denktradition in der Pädagogik gegenüber der soziologisch-empirischer Forschung.²⁸⁰ Mollenhauer verfährt jetzt ausschließlich hermeneutisch-interpretierend. Er versteht - in Abgrenzung zu Dilthey und Nohl sowie im Anschluss an Schleiermacher - unter Hermeneutik eine „(...) allgemeine Theorie der Interpretation für *alle* Humanwissenschaften.“²⁸¹ Sie ist „immer zunächst das Verstehen von in irgendeiner Weise dokumentierten Zusammenhängen, das Verstehen-Können einer Quelle, das Verstehen-Können einer Autobiographie.“²⁸² Allerdings muss herausgestellt werden, dass die Hermeneutik *alles* ist, was Mollenhauer an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik interessiert. Insofern weist Niemeyer zu recht darauf hin, dass bei Mollenhauer von „einer Renaissance `der` geisteswissenschaftlichen Pädagogik (...) nicht die Rede sein kann. Näher liegt es, von einer durch die eigenen Forschungsarbeiten bedingten neuen Wertschätzung der pädagogischen Hermeneutik zu sprechen (...).“²⁸³ Auch darf der Begriff einer Wende in Mollenhauers Denken nicht als radikale Verabschiedung vorheriger Theorien verstanden werden. Er selbst weist darauf hin, dass es ihm vielmehr darum geht, einen *neuen* bzw. anderen Weg zu finden, um zu einem „substantiellen Begriff von `Emanzipation`“²⁸⁴ zu gelangen. Hermeneutische und empirische Forschung sind für ihn keine unüberwindlichen Gegensätze - vielmehr darf „auch das Spiel mit der Grenzziehung zwischen wissenschaftlicher und

²⁷⁷ Mollenhauer 1998a S.19

²⁷⁸ Mollenhauer 1987b S.67f. - dies findet sich ebenfalls in Mollenhauers Überlegungen zur Identitätsproblematik wieder - s. Mollenhauer 1998a S.155ff.

²⁷⁹ s. Mollenhauer 1989 S.132

²⁸⁰ vgl. Niemeyer 1998 S.220

²⁸¹ Mollenhauer 1985 S.129

²⁸² Mollenhauer 1987b S.64

²⁸³ Niemeyer 1998 S.221; vgl. Mollenhauer 1987b S.54

²⁸⁴ Mollenhauer 1987b S.64

‘anderer Redeweise’ noch dem Geschäft der Wissenschaft zugerechnet werden“, wie er in einer Auseinandersetzung mit dem Werk von Thomas Mann feststellt.²⁸⁵

Mollenhauer wendet als Methode in den >Vergessenen Zusammenhängen< die *Interpretation* von Texten und Bildern an. Auch wenn - wie Niemeyer herausstellt - diverse Deutungsversuche Mollenhauers in den >Vergessenen Zusammenhängen< mit Skepsis zu betrachten sind, wird das Interesse Mollenhauers deutlich, zu fragen, „ob es so etwas wie ‘Elementaria’ neuzeitlicher Pädagogik gebe, einen Minimalkanon von Problemstellungen also, die heute niemand ignorieren sollte, der verantwortlich erziehen will (...).“²⁸⁶ Die selbstkritische Attitüde in seinen Äußerungen wird deutlich, wenn man bedenkt, dass der frühe Mollenhauer gerade die an Geschichte orientierte geisteswissenschaftliche Tradition in der Pädagogik verabschieden wollte. Damit versucht er auf historische - vergessene - Prinzipien und Denktraditionen Bezug zu nehmen und sie auf ihre Relevanz für die Gegenwart zu prüfen, womit er immer wieder auf Fragen nach *Normen und Zielen* in der Pädagogik zurück kommt.²⁸⁷ *Pädagogik arbeitet also Leitfäden für verantwortliches Handeln heraus und unterzieht sie einer Prüfung hinsichtlich ihrer Begründung und Zukunftsfähigkeit.*

Er geht dabei anthropologisch (im Anschluss an Herbart) von der *Bildsamkeit* des Menschen aus. Diese findet sich schon im Kindesalter als Vorgabe basaler Lernprozesse - wie das Erlernen der Sprache. Weiter beschäftigt sich Mollenhauer mit den Fragen der Identitätsfindung im Rahmen der *Sozialisation*; was ihn zu drei Thesen führt:

- Ein wesentliches Moment von Erziehung ist, dass Erwachsene Kindern gegenüber treten und die jeweils aktuelle Kultur, die herrschende Ordnung sowie die vorhandenen Strukturen präsentieren. Damit geschieht „etwas für die Menschwerdung fundamentales (...): die Kultur, die an die Stelle der instinktgesteuerten Wahrnehmungsweisen des Tieres tritt“²⁸⁸, wird hervorgebracht.

²⁸⁵ Mollenhauer 1998c S.51

²⁸⁶ Mollenhauer 1998a S.16

²⁸⁷ vgl. Mollenhauer 1998a S.11, 18, 29, 52, 69, 74,174

²⁸⁸ Mollenhauer 1998a S.32

- Dieser Prozess ist *sprachlich* vermittelt. Daraus folgt, dass die Präsentation der gegebenen Strukturen „eine *Deutung* ist.“²⁸⁹
- Da sie eine Deutung ist, kann sie prinzipiell immer unterschiedlich ausfallen. Die Deutungen sind historisch-kulturell kontingent, gleichzeitig aber fundamental für die Willensbildung des Kindes, da sie einen Willen zum Ausdruck bringen.

Gleichzeitig bleibt aber der Prozess des Kulturerwerbs, die Kultur selber und mit ihr Erziehung und Bildung immer im *Ganzen der Gesellschaft eingelagert*. Dieser Prozess ist nie autonom und die *gesellschaftlichen Vorgaben bestimmen die Konstruktion der Wirklichkeit*. Mollenhauer folgert, dass sich umgekehrt z.B. aus einem Bild die Regeln ableiten lassen müssten, nach denen es konstruiert wurde. Danach lässt sich auf die zur Zeit der Entstehung des Bildes herrschende Erziehungswirklichkeit schließen. Mollenhauer interpretiert dementsprechend Bilder des 15.-17. Jahrhunderts und stellt fest, dass während dieser Periode eine „soziale Konstruktion pädagogischer Realität“²⁹⁰ beginnt. Als Ursache identifiziert er die zunehmende Trennung der `Arbeits-Welt der Erwachsenen´ von der `Lern-Welt der Kinder´: „Wir präsentieren seitdem den Kindern nicht nur andere Lebensformen, sondern wir präsentieren sie auf andere Weise - wir repräsentieren sie.“²⁹¹ Wie ist das gemeint? Um diese Frage zu beantworten nennt Mollenhauer zunächst das >Orbis sensualium pictus< (>Die sichtbare Welt in Bildern<) des Johann Amos Comenius von 1658 als Bezugspunkt. Darin sieht Mollenhauer den Entwurf einer nach bestimmten Prinzipien geordneten Welt. Sie erschließt sich den Kindern nur,

- wenn das Einzelne im Gesamtzusammenhang gesehen wird und Bedeutung erhält (gegen die beginnende naturwissenschaftliche Zergliederung von Welt);
- wenn Sachverhalte in der menschlichen Praxis verortbar sind;
- wenn es mehr gibt als reine Sinneswahrnehmung, denn diese reicht nicht aus (gegen Bacons Erkenntnistheorie), es bedarf einer Didaktik.

Diese Punkte sieht Mollenhauer bis heute *nicht erfüllt*. Im Gegenteil - er nutzt die Auseinandersetzung mit Comenius um eine - äußerst negative - Diagnose unserer

²⁸⁹ Mollenhauer 1998a S.32

²⁹⁰ Mollenhauer 1998a S.50; 1987a S.5ff.

²⁹¹ Mollenhauer 1998a S.51

Zeit zu geben: Heute haben wir „eine wissenschaftlich-technische Zivilisation, die mit `Wachstumsraten´ ins Gedränge der Fragen nach der Vernünftigkeit / Menschlichkeit ihrer Lebensformen gerät, die angesichts der analytisch zerlegten Bildungsinhalte immer größere Schwierigkeiten hat, einen sinnvollen Zusammenhang des Ganzen zu zeigen, die die pädagogische Tätigkeit selbst immer arbeitsteiliger organisiert, die Professionalisierung und institutionelle Versorgung immer perfekter zu gestalten versucht und darin vermutlich den Sisyphus-Charakter der Erziehung noch verdoppelt und eine Vorstellung davon verliert, dass Erziehung eine gemeinsame Praxis der erziehenden Gemeinschaft sein könnte.“²⁹²

Comenius Lösung, die durcheinander geratene Welt wieder in ein Lot zu bringen, lautet, dass der zu Erziehende einer *Bildung* bedarf. Und da sich in der Lebenswelt keine Eindeutigkeiten mehr feststellen ließen, müsse eine *Bildungswelt* konstruiert werden. Damit wird das Buch des Comenius für Mollenhauer zur *Grundlegung der modernen Pädagogik* - ihre entscheidende Frage lautet: „Wie muss das pädagogische Spiegelkabinett beschaffen sein, damit das Rechte auf die rechte Weise gelernt wird?“²⁹³ Somit fragt Mollenhauer erneut *nach den Zielen der Pädagogik und deren Begründung*.

Seine Überlegungen gehen aber noch weiter: An Pestalozzis Stanser Brief anschließend stellt sich für Mollenhauer die Frage, wie eine Erziehung möglich ist, in der die Würde des Kindes gewahrt bleibt, Normen ohne Zwang vermittelt werden und dies alles in einer Lebensform stattfindet, die gleichzeitig als *ideale Lebensform* gelten kann - m.a.W.: „Wie sieht eine pädagogisch verantwortbare Lebensform aus (...)?“²⁹⁴ Für Pestalozzi liege die Antwort im *Verhältnis* des Erziehers zum Zögling - insbesondere dann, wenn die umgebende Lebenswelt keine Orientierung mehr bieten kann. Pestalozzi folgend entwickelte dann u.a. Fichte sein Erziehungskonzept.

Mollenhauer stellt kritisch heraus, dass Erziehung immer die Welt und Wertmaßstäbe des Erziehenden vermittelt. Hiermit verbunden ist eine Bewertung, was als *wertvoll* erachtet wird, um weitergegeben zu werden. Es stellt sich folglich erneut die Frage nach *Werten* in der Erziehung: „Was soll abgebildet werden (...)?“²⁹⁵

²⁹² Mollenhauer 1998a S.60

²⁹³ Mollenhauer 1998a S.67

²⁹⁴ Mollenhauer 1998a S.74

²⁹⁵ Mollenhauer 1998a S.77

Für Mollenhauer führt die Frage nach den Werten und Normen in der Erziehung sowie die Überlegungen zu Repräsentation der Inhalte zur einer *Perspektivenumkehr*. Gefragt werden müsse jetzt auch, was das Kind in diese Prozesse mitbringe. Da diese Prozesse beim Kind sozusagen an einem Null-Punkt beginnen, stellt sich die Frage, *warum* ein Kind überhaupt lernen will. Die Frage wurde in der von Mollenhauer beschriebenen Ausgangsepoche von Pädagogik virulent, da hier bekannte Repräsentationen zunehmend Abstraktheit erlangten, z.B. werden gute Noten mit Bildungskarrieren und diese mit sozialem Status belohnt.²⁹⁶ Mollenhauer fragt demnach: „*Wie ist es zu denken, dass das Kind anfängt, sich zu bilden?*“²⁹⁷ Im Anschluss daran verteidigt er seine Methode hermeneutisch-essayistischer Quellendeutung, um eine Antwort auf die Frage zu versuchen. *Hier wird erneut der Wandel in Mollenhauers Denken offenkundig, da er eine Antwort aus wissenschaftlich-empirischer Perspektive schlicht für unmöglich hält.* Im Gegensatz zur empirischen Analyse arbeitet er hermeneutisch, am Fall von Kasper Hauser, seine anthropologischen Grundannahmen heraus, wobei er vor allem der *Sprache* eine entscheidende Rolle gibt, da sie es erst ermöglicht, *Mitglied in einer menschlichen Gemeinschaft* zu sein. Das Thema der Bildsamkeit ergibt sich dann an dem Ort, wo das Subjekt mit der *Intersubjektivität* konfrontiert wird. Dabei wird „das Subjekt, das ein Geheimnis ist, eine `Monade` (...), fensterlos, auf der Schiene der `Bildsamkeit` in die Welt intersubjektiver Übereinkünfte herübergezogen.“²⁹⁸ Gleichzeitig ruft der Bildungsprozess, verstanden als *Hineinwachsen in die Intersubjektivität*, auch einen Verlust der Identität des Subjekts hervor - Mollenhauer knüpft damit an Freud an.²⁹⁹ Um dies zu verhindern, fordert er (mit Schleiermacher) einen Pädagogen, der auch das an Kindern wahrnimmt, was *nicht* erklär- oder verstehbar ist. Das heißt Mollenhauer lehnt sich an einen Begriff von Erziehung an, der „nicht nach dem Modell der Bearbeitung, Formung, Veränderung eines Materials gedacht (ist; B.R.), sondern als Unterstützung sich entwickelnder Kraft, als dialogische Beziehung, als Ruf und Antwort (...).“³⁰⁰ Dem entgegen lässt sich in der europäischen Geistesgeschichte ein Prozess zunehmender *Rationalisierung* des Denkens identifizieren, der auch auf die Erziehung starken Einfluss ausübte. Hier sieht Mollenhauer eine Entstehungs-

²⁹⁶ Mollenhauer 1998a S.79

²⁹⁷ Mollenhauer 1998a S.80

²⁹⁸ Mollenhauer 1998a S.86; s. gerade dazu auch Teil II und III.

²⁹⁹ vgl. Freud 1968

³⁰⁰ Mollenhauer 1998a S.90

bedingung moderner Schulpädagogik mit ihrer Frage nach der *Effizienz* von Lernprozessen und die beginnende Ausdifferenzierung von Pädagogik. Gefragt wird damit nach der *rationalen Begründbarkeit von Lernzielen und -Methoden*.

Mollenhauer fragt in diesem Zusammenhang auch, ob so schon von `besserer` Erziehung gesprochen werden kann.³⁰¹ Für ihn hat bereits Rousseau³⁰² solche Bedenken markiert und Ansätze, wie die Antipädagogik (gegen die sich Mollenhauer vehement wendet, da er in ihr gar keine Pädagogik mehr erkennen kann³⁰³) oder Neills antiautoritäre Erziehung³⁰⁴ stehen in seiner Tradition.³⁰⁵ Im Anschluss an Sartres Begriff des `Entwurfs` formuliert Mollenhauer schließlich seine Idee pädagogischen Handelns als „die Form eines hypothesengeleiteten, aber immer zur Zukunft des Kindes hin offenen Experiments (... im Gegensatz zum ...) geschlossenen Ritual.“³⁰⁶

Parallel dazu thematisiert Mollenhauer wieder das Verhältnis von Pädagogik und Bildung zum politischen und marktwirtschaftlichen System - Pädagogik dient zur Stabilisierung dieser Systeme. Mit Rousseau fragt er, inwieweit es zwischen pädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher Wirklichkeit noch eine Übereinstimmung gibt und hält gesellschaftskritisch fest, dass heute „der homo humanus nicht notwendig dem homo oeconomicus homolog sei (...).“³⁰⁷ In diesem Zusammenhang wendet er sich gegen eine Polarisierung von idealistisch-romantischen und technisch-zivilisatorischen Ansätzen in der Pädagogik.³⁰⁸ Die zuerst genannten Ansätze blenden eine heute wesentliche Komponente unserer Gesellschaft aus und verkürzen damit die Idee von Bildung. Letztgenannte ignorieren emotionale und ästhetische Anteile. Diese Positionierung mündet 1987 in einer Kritik an der Postmodernen Denunzierung von Aufklärung.³⁰⁹

Unter mehr psychologischer Perspektive versucht Mollenhauer, seine Bildungstheorie an die Vorstellungen Piagets anzulehnen - Bildung wird hier zur Aneignung

³⁰¹ Mollenhauer 1998a S.98

³⁰² vgl. Rousseau 1985

³⁰³ vgl. Mollenhauer 1998a S.174

³⁰⁴ vgl. Neill 1992

³⁰⁵ natürlich auch Nietzsche 1980

³⁰⁶ Mollenhauer 1998a S.104

³⁰⁷ Mollenhauer 1998a S.151; vgl. 1987a S.10f.

³⁰⁸ vgl. Mollenhauer 1987a. S.2f.

³⁰⁹ Mollenhauer 1987a S.3

der Strukturen von Welt. Diese Verbindung ist zumindest problematisch, da Piagets Konzeption als überholt gelten kann.³¹⁰

7.3 Über 'Umwege' zum Begriff der Bildung und Hermeneutik

In dem 1986 erschienenen Buch „Umwege“³¹¹ wird der wichtige Artikel von 1977 über „Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern“³¹² erneut veröffentlicht. Weiter erscheinen hier der Artikel über *Bildung* und *Hermeneutik*³¹³ sowie ein Artikel über Schleiermacher. Grundlegend für die >Umwege< ist Mollenhauers *Zeitdiagnose* von Pädagogik, wobei er zum einen das „rasche Veralten unserer Gedanken“ und zum anderen das Risiko ihrer „praktischen Irrelevanz“³¹⁴ als Dichotomie identifiziert. Dabei nimmt er auf die >Vergessenen Zusammenhänge< Bezug, die in Zeiten zunehmender Zweifel an vermeintlich oder tatsächlich überholten Theoriebeständen in der Pädagogik diejenigen identifizieren sollten, die Mollenhauer als *zukunftsfähig* ansieht.

Im Gegensatz zum Thema Erziehung will Mollenhauer jetzt das Thema *Bildung* - als Thematisierung unserer gesamten Lebensform - in den Mittelpunkt rücken, wobei er, im Anschluss an Schleiermacher, wieder explizit auf *hermeneutische Traditionen* in der Pädagogik Bezug nimmt.³¹⁵ Als heuristische Hypothese formuliert Mollenhauer einen Zusammenhang zwischen Erwachsenen und ihrer Lebensform in Bezug auf gelingende Bildung.³¹⁶ Diese Überlegungen scheinen ihm jetzt erfolgsversprechender als „rational kalkulierte Zweck-Mittel-Handlungen“³¹⁷, wobei er auch den Begriff der *Verantwortung* in die Diskussion bringt; denn inhaltlich sei das Verhältnis von Erwachsenen und Lebenswelt dann in Ordnung, wenn es gelinge, „ein Leben zu führen, das (...) von mir vor der Zukunft meiner (oder mir anvertrauter; B.R.) Kinder, verantwortet werden kann.“³¹⁸

³¹⁰ Dies gilt u.a. für die fehlende empirische Bestätigung der Annahmen Piagets, es gäbe entwicklungsbedingte Kompetenzgrenzen und es existiere eine Stufenabfolge in der kognitiven Entwicklung. Problematisch ist auch seine Theorie über den Spracherwerb. Die moderne kognitive Entwicklungspsychologie betrachtet Piaget dementsprechend nur noch als historischen Stichwortgeber - nachzulesen in: Oerter 1995 S.518ff., 600ff., 739ff.

³¹¹ Mollenhauer 1986b

³¹² Mollenhauer 1977a

³¹³ Mollenhauer 1985

³¹⁴ Mollenhauer 1986b S.7; vgl. Mollenhauer 1989

³¹⁵ vgl. Mollenhauer 1986b S.137ff.; 1985

³¹⁶ vgl. auch die Überlegungen zu Thomas Mann: Mollenhauer 1998c

³¹⁷ Mollenhauer 1986b S.10

³¹⁸ Mollenhauer 1986b S.10

Erzieher müssen sich für Mollenhauer zwangsläufig die Frage stellen, *welche Folgen ihr Handeln für die Zukunft hat*, dies wird von ihm jedoch nicht weiter begründet - allein dass wir Kinder haben (wollen), verpflichte uns dazu.³¹⁹

Mollenhauer gibt in den >Umwegen< auch noch einmal eine Darstellung der Geschichte der Pädagogik,³²⁰ an deren Anfangspunkt er, wie in den >Vergessenen Zusammenhängen<, die Pädagogik des Amos Comenius verortet. Dies mündet (wie schon gezeigt) in eine Transformation des Erziehungssystems als Antwort auf die im Mittelalter zunehmende Orientierungskrise. (Die Diagnose einer Orientierungskrise ist demnach nicht ganz neu!). Die pädagogische Neugestaltung habe zu einem hohen Abstraktionsgrad des vermittelbaren Wissens geführt. Damit sei das entstanden, was wir heute als Kindheit bezeichnen, und neben eine privat-individuelle, sei eine öffentliche Orientierung (Schule) getreten. Hinzu kam der Einfluss wachsender Industrialisierung, die zunehmend den Gegensatz von realen Bedürfnissen und idealistischer Bildungstheorie entstehen ließ. Das führte erneut zu Veränderungen im pädagogischen Feld, insbesondere auch durch die Kritik an den herrschenden Verhältnissen innerhalb der Familien, sodass Mollenhauer feststellt: "Was wir heute Pädagogik nennen, im Sinne akademischer Lehre und Forschung, formierte sich in den Jahren der Weimarer Republik."³²¹ Damit entsteht die geisteswissenschaftliche Pädagogik, mit ihrem Anspruch, die Praxis im Kontext historischer Entwicklungen zu deuten, Pädagogik, die versucht, übergeordnete Prinzipien herauszuarbeiten (z.B. Natorp) und Pädagogik mit dem Anspruch gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken.

Aus historischen Entwicklungslinien ergeben sich für Mollenhauer, im Rahmen einer *Dialektik der Aufklärung*, für die Gegenwart *folgende Problemkonstellationen*:

- Das Verhältnis von Mensch und Natur ist besonders durch die modernen Naturwissenschaften geprägt und vorwiegend analytisch. Im Gegensatz dazu steht die *Aufgabe der Bildung*, die „nicht nur eine Einführung in die Machbarkeit sein darf, sondern die `Stellung des Menschen im Kosmos´ (Scheler) zu klären hätte.“³²²

³¹⁹ vgl. Mollenhauer 1989 S.137

³²⁰ vgl. Mollenhauer 1984; Mollenhauer 1994 S.449ff.

³²¹ Mollenhauer 1984 S.169

³²² Mollenhauer 1984 S.172

- Jene Entwicklung äußert sich auch in einem anderen Problemfeld: Die zunehmende Aufspaltung von Erziehung (Bildung) in einen öffentlichen (System) Teil - d.h. vorwiegend der Schule - und einen privaten (Lebenswelt) Teil - d.h. vorwiegend der Familie, Freunde etc. Das bedeutet für die Pädagogik, „eine pädagogische Praxis auszubilden, in der die Aufmerksamkeit für das eine nicht dem anderen geopfert wird, einen pädagogischen Alltag also, in dem beides repräsentiert wird.“³²³
- Schließlich sieht Mollenhauer in der Entstehung einer Gesellschaft, die durch Massenmedien geprägt ist, ein weiteres Problem - hier rezipiert er Postmans Theorem eines Verschwindens der Kindheit.³²⁴

Drei Jahre später entwickelt Mollenhauer seine Kritik erneut an der Frage, ob denn die Gedanken der älteren Generation, also das, was sie unter Bildung versteht, noch *zukunftsfähig* ist. Diese Zeitkritik konkretisiert er an Entwicklungen in der Pädagogik:

- Der zunehmenden Grenzverwischung von Pädagogik und Therapie als Zeichen der Gegenwartszentriertheit pädagogischen Handelns und einer schwindenden Legitimation ihrer Ziele.
- Dem Entstehen der Antipädagogik als genaues Gegenteil der Idee von Bildung.
- Der zunehmenden Bereitschaft, sich mystischen Gedanken zuzuwenden (z.B. Psychoanalyse³²⁵) oder sich in einen systemischen Kontext zu stellen, in dem dann der Erwachsene kein Pädagoge mehr im Sinne des Herstellens von Bildung(szielen) ist.³²⁶ Erziehung habe hier keine Weg aufzeigende Funktion mehr, sie diene nicht mehr zur Orientierung.

³²³ Mollenhauer 1984 S.172

³²⁴ Postman geht davon aus, dass Kindheit als kulturelles Phänomen im Verschwinden begriffen ist. Er analysiert die elektronischen Medien als Beschleuniger von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung. Postman diagnostiziert als Folge dieser Beschleunigung eine zunehmende Missachtung und Destabilisierung von kindlichen Spielräumen - vgl. Postman 1987.

³²⁵ Mystisch insofern, als dass Mollenhauer hier, meiner Meinung nach zu Recht, auf die fehlende wissenschaftliche Legitimation der Psychoanalyse hinweist. Es gibt für sie aus naturwissenschaftlicher Perspektive weder ein plausibles Fundament, noch eine ernstzunehmende empirische Bestätigung - vgl. Oerter 1995 S.700, 269 oder den Abgesang auf die Psychoanalyse von Zimmer, D.E. 1990: Tiefenschwindel; Reinbek: Rowohlt

³²⁶ Mollenhauer 1989 132ff.

Mollenhauer kommt in diesem Zusammenhang erneut auf die Frage nach Normen und Zielen im Bildungsprozess zu sprechen, indem er nach *Gütekriterien für Erziehung* und Bildung fragt. Dabei kann auch eine nur den Prozesscharakter betonende Erziehung, die lediglich zu begleiten vorgibt, unterstützt oder bewusst macht - in der „der Prozess wichtiger als das Produkt, die Kommunikation wichtiger als der Inhalt, der Vorgang wichtiger als die Problemlösung wird“³²⁷ - nicht frei von Normen sein. Der Abschied von der Aufklärung und von einem klassischen Bildungsbegriff hat zur Folge, dass sich Schleiermachers Frage, *was gewollt werden soll*, nicht mehr explizit beantworten lässt; impliziert bleiben dabei aber immer noch Fragen nach Wahrheit und Lüge oder der Schädlichkeit von Handlungen.³²⁸ Mollenhauer kritisiert damit einen Verlust an Moral(ität), der z.B. unter dem Deckmantel `authentischer Kommunikation´ zu Tage trete - sie „kennt keine moralische Rücksicht; ja die Rücksicht auf moralisch relevante Umstände gilt ihr gelegentlich geradezu als Hindernis, als Fremdbestimmung.“³²⁹ Mit dieser Kritik kann Mollenhauer *seinen* Bildungsbegriff herausarbeiten, dieser ist dem „vernünftigen Handeln zugänglich, an die materiellen Fundamente der geschichtlichen Bewegung gebunden (...) und muss also von den jeweils Älteren innerhalb der Lebensform verantwortet werden. Das erlegt dem Spekulieren und Experimentieren Grenzen auf.“³³⁰ Unstimmig bleiben damit aber spätere Ausführungen zum Bildungsbegriff in der Auseinandersetzung mit Thomas Mann. Bildung betrifft in diesen Ausführungen den „Prozess“ und nicht das „Resultat“; sie ist „unabgeschlossen, (...) zieloffen, indeterminiert.“³³¹ Damit bleibt die Frage nach Normen und Orientierungen natürlich unbeantwortet.

³²⁷ Mollenhauer 1987a S.13; vgl. Schulz von Thun 1994, 1995, 1996; Dörner 1996

³²⁸ vgl. Mollenhauer 1989 S.142f.

³²⁹ Mollenhauer 1987a S.16

³³⁰ Mollenhauer 1987a. S.18

³³¹ Mollenhauer 1998c S.51

8. Mollenhauers Perspektive 1988-1998

In Kapitel acht wird Mollenhauers Denken über ästhetische Bildung und Sozialpädagogik in der Zeit von 1988-1998 rekonstruiert.

8.1 Sozialpädagogische, hermeneutische und empirische Forschung

Zu Beginn der 90er Jahre wendet sich Mollenhauer in den „Sozialpädagogischen Diagnosen“³³² (1992 / 95) wieder empirischer Forschung zu. Er tritt dabei für eine Sozialpädagogik ein, die theoretisch fundiert ist und in der es nicht bloß um Handlungsanweisungen geht. Die theoretische Fundierung sieht Mollenhauer in der *hermeneutischen Methode*, auch wenn er konstatiert, dass Sozialpädagogik ein äußerst heterogenes Feld bleibt. Mit Bezug auf sozialpädagogische Einrichtungen stellt er sogar fest, dass diese derart unterschiedlich sind, „dass es nicht sinnvoll erscheint, für sie eine einheitliche Theorie zu entwerfen (...)“.³³³ Ihren gemeinsamen Bezugspunkt findet er nur noch in der gesetzlichen Grundlage, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und in ihrer Aufgabe, Notlagen von Individuen (außerhalb des institutionellen Rahmens der Schule) zu beseitigen.³³⁴ Zudem befänden sich alle sozialpädagogischen Einrichtungen in dem Konflikt, Individuen zu helfen und gleichzeitig durch die Installation von Kontrollmechanismen „den Normalitätsentwurf“ der Gesellschaft aufrecht zu erhalten³³⁵ sowie kurzfristig auf gesellschaftliche Krisen reagieren zu müssen.³³⁶ Zusätzlich benennt er auch ein methodisches Defizit, was damit zugleich zum Defizit der Profession *Sozial-Pädagogik* wird - sie verfügt nur über einen importierten Begriff von *Diagnostik*. Dieser stamme vornehmlich aus der Schulpädagogik bzw. der Psychologie und Psychiatrie, wobei aber vernachlässigt werde, dass der Sozialpädagoge wesentlich mehr in gesamtgesellschaftliche Bezüge eingebunden sei als z.B. ein Schulpädagoge; „der Sozialpädagoge ist vielmehr dem *Prozess der Konstruktion sozialer Wirklichkeit* ausgesetzt.“³³⁷ Sein Thema sei nicht die Heilung oder die Verminderung physisch-psychischer Defizite, sondern

³³² Mollenhauer 1999; 1995

³³³ Mollenhauer 1994 S.448

³³⁴ vgl. Mollenhauer 1994 S.453

³³⁵ vgl. Mollenhauer 1994 S.454

³³⁶ Mollenhauer 1994 S.472

³³⁷ Mollenhauer 1999 S.10; vgl. Uhlendorff 1997 S.8

die Thematisierung von Erziehung(s-Problemen). Insofern sei ein Ziel der sozialpädagogisch-hermeneutischen Diagnose auch die Erleichterung der Beziehung von Pädagogen und Jugendlichen, respektive zu Erziehenden mit dem Ziel, die `pädagogische Ausgangslage´ zu verbessern.³³⁸

Das führt Mollenhauer zu einer *Kritik* an den bestehenden Konzepten (namentlich Thierschs Konzeption) von Sozialpädagogik, die seiner Meinung nach den eigentlichen pädagogischen Inhalt bis jetzt nur unzureichend beschrieben. Sozialpädagogik widme sich im Moment lediglich den komplexen Zusammenhängen der Lebenswelt oder reduziere Pädagogik auf Zweck-Mittel-Relationen. Mollenhauer knüpft damit an Überlegungen aus den >Umwegen< und den >Vergessenen Zusammenhängen< an und antizipiert seine Arbeit zur ästhetischen Bildung.³³⁹

Niemeyers Behauptung, diese Arbeiten hätten ihn in seiner Entwicklung aufgehalten, möchte ich nicht zustimmen;³⁴⁰ denn indem Mollenhauer sich auf die Suche nach pädagogischen Wissensbeständen begibt „und zwar mit der leitenden Frage, welche Themen und welche Tätigkeiten bildend genannt werden können (...)“³⁴¹, gelangt er erneut zum Thema *Bildung* als „aktive Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich, auf dem Wege zu einer seelisch-geistigen Form.“³⁴² Dem (Sozial-)Pädagogen komme dabei die Funktion des Unterstützers und Hilfestellers zu, da letztlich das Individuum nur den Bildungsinhalt annehme, den es selbst für sinnvoll erachtet.³⁴³

Im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Diagnostik *ästhetischer Äußerungen* Jugendlicher (gemeint sind Körperinszenierung, Kleidung, insbesondere auch allgemeine körperliche Tätigkeiten³⁴⁴) vermerkt Mollenhauer ein „hermeneutisches Defizit (in; B.R.) der Sozialpädagogik. (...) Hermeneutik als Methode bleibe für Verstehensoperationen immer noch zumeist in der Ebene von philosophisch mehr oder weniger begründeter Programmatik oder allgemeinen Appellen an Verstehensbereitschaft stecken.“³⁴⁵ Damit wendet er sich explizit gegen Thierschs Konzept und gegen Begriffe wie `Alltagswende´ oder `Lebenswelt´, die in die Theoriediskussion der Sozialpädagogik eingeführt wurden, da auch hier

³³⁸ vgl. Uhlendorff 1997 S.168f.

³³⁹ vgl. Mollenhauer 1996a

³⁴⁰ vgl. Niemeyer 1998 S.222

³⁴¹ Mollenhauer 1999 S.13

³⁴² Mollenhauer 1999 S.139

³⁴³ vgl. Mollenhauer 1995 S.12

³⁴⁴ vgl. Mollenhauer 1999 S.79ff.

³⁴⁵ Mollenhauer 1999 S.69

solche Äußerungen nicht beachtet würden, obwohl Thiersch gerade ausdrücklich Bezug auf den Alltag der Jugendlichen nehmen wolle. Allerdings beabsichtigt Mollenhauer ebenfalls eine weitere Aufklärung der sozialpädagogischen Hilfestellungen in Bezug auf alltägliche Handlungen (Tätigkeiten) und ihre pädagogische Wirkung.³⁴⁶ In seiner Definition von Hermeneutik „als die Lehre von denjenigen Operationen, die `Verstehen´ genannt werden (und die; B.R.) wie nur wenige andere wissenschaftliche Operationen, *zwischen Wissenschaft und Praxis* situiert (ist; B.R.)“³⁴⁷, nimmt er explizit Bezug auf Thiersch. Dabei nennt er die Lebensweltorientierung als wichtigen Ausgangspunkt für die >Sozialpädagogischen Diagnosen<.

Insofern bleibt seine Abgrenzung zu Thiersch ambivalent. Konzepten wie der Alltags- oder Lebensweltorientierung wird aber trotzdem nur noch die Möglichkeit der *Deskription* von Gesellschaft zugestanden. Keineswegs würden sie zu einer kritischen Sozialpädagogik führen. Im Gegenteil, sie haben eine *Ausblendung der Geschichte* und damit bereits erarbeiteter Begriffe zur Folge. Niemeyer interpretiert dies als Einsicht in früher von Mollenhauer selbst gemachte Fehler, lediglich auf aktuelle Forschungsergebnisse zu schauen und eine geschichtliche Orientierung abzulehnen. Offenkundig gerät Mollenhauer in den 80er Jahren in eine zwiespältige Situation: Zum einen kritisiert er die aktuelle sozialpädagogische Forschung, da sie zu einer Importwissenschaft degeneriert. Zum anderen kritisiert er die Inanspruchnahme des Bildungsbegriffs als lediglich immer neue Interpretation sozialpädagogischer Klassiker.³⁴⁸

Nach Mollenhauer müssen sich Sozialpädagogen eine eigene *Kompetenz* im Bereich der Diagnose erarbeiten, welche die „Bildungsprobleme der Jugendlichen“³⁴⁹ in ihrem Fokus hat. Folgerichtig sieht es Mollenhauer als Nachteil an, dass das Thema Bildung hauptsächlich im Kontext von Schule und Unterricht virulent wird. Wie bereits aus früheren Arbeiten bekannt³⁵⁰, sind für ihn im Thema Bildung „Frageweisen aktiviert (...), die uns für die Zukunft der Sozialpädagogik notwendig scheinen.“³⁵¹

³⁴⁶ vgl. Mollenhauer 1999 S.116; 1996d S.872f.

³⁴⁷ Mollenhauer 1999 S.133f.

³⁴⁸ vgl. Niemeyer 1998 S.223

³⁴⁹ Mollenhauer 1999 S.133

³⁵⁰ vgl. Mollenhauer 1986b, 1987a, 1988, 1989, 1998a

³⁵¹ Mollenhauer 1999 S.139; 1995 S.12 - Dieses Programm wird schließlich von Uhlendorff weitergeführt, indem er es - wie schon bei Mollenhauer (1995 S.124) angedeutet - mit entwicklungspsychologischen Theorien in Verbindung bringt, insbesondere mit der Theorie der Ent-

Im Gegensatz zu den >Vergessenen Zusammenhängen< verfährt Mollenhauer 1992 (dem Erscheinungsjahr der >Sozialpädagogischen Diagnosen<) empirisch-hermeneutisch, d.h., es werden nicht mehr Texte oder Bilder, sondern die *Aussagen* von Jugendlichen und deren Betreuern interpretiert. Sein Programm wird dann mit der Erforschung einer Selbstdeutung von Jugendlichen ausgearbeitet, wobei „typische Themen der Lebensbewältigung gefunden werden, und zwar solche, die einerseits aus der Selbstdeutung der Jugendlichen folgen und andererseits eine pädagogische Hilfeplanung anzuschließen erlauben.“³⁵²

Bezug genommen wird aber auch wieder auf bereits bekannte Theoriebestände, wie dem Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie. Mollenhauer stellt hier (provozierend) fest, dass, „wenn schon von `Paradigmen´ die Rede sein soll - wie in der Pädagogik gerade üblich - , dann gehört (mein; B.R.) Vorschlag dem `hermeneutischen´ Paradigma wissenschaftlicher Erkenntniswege zu (...).“³⁵³

Weiter subsumiert er darunter Begriffe wie „Interaktion, Stigmatisierung, Lebenswelt, Alltag, Ganzheitlichkeit, Empathie, Kommunikation, qualitative Sozialforschung, narratives Interview, Tiefenhermeneutik (...).“³⁵⁴ In allen diesen Konzepten, Vokabeln und Theorien glaubt Mollenhauer (s)ein Grundthema zu erkennen, das durch die Frage charakterisiert wird, „wie das in Bildung begriffene Subjekt sich zu dem verhält, was als gesellschaftlich Allgemeines (...) gilt.“³⁵⁵

Mollenhauer thematisiert explizit die Schwierigkeiten einer Methodologie für die sozialpädagogische Forschung, welche durch den Methodenimport und durch die Gegenüberstellung empirisch-wissenschaftlicher Regelerforschung vs. hermeneutisch-interpretierender Einzelfallanalyse gekennzeichnet ist. Weiter möchte Mollenhauer zwar in den Diagnosen vorgeblich keine wissenschaftstheoretische Diskussion führen - trifft aber doch einige wesentliche Entscheidungen in Bezug auf die *wissenschaftstheoretische Stellung einer hermeneutischen Methode*. So merkt er zunächst an, dass nach der gegebenen Frontstellung der Methoden die Hermeneutik nicht mehr in den Bereich der `Wissenschaft´ fallen würde - und mit

wicklungsaufgaben nach Havighurst und dem Stufenmodell Piagets. Damit kann man sich den Bildungsprozess „als einen Bildungsweg vorstellen, auf dem sich unterschiedliche Lebenshürden entgegenstellen, die etappenweise, den Umständen und Möglichkeiten entsprechend, auf individuelle Weise überwunden werden, und deren Bewältigung einem Individuum besondere Schwierigkeiten bereiten kann.“ (Uhlendorff 1997 S.23) Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und auch das Stufenmodell Piagets ist aber entwicklungspsychologisch zweifelhaft. Auch ist fraglich, wie diese Ziele begründet werden können - s. Kritik in Fußnote 310

³⁵² Mollenhauer 1995 S.18

³⁵³ Mollenhauer 1999 S.21 - Dessen Anfang sieht er bekanntlich bei Schleiermacher.

³⁵⁴ Mollenhauer 1999 S.21

³⁵⁵ Mollenhauer 1999 S.21

ihr der überwiegende Teil geisteswissenschaftlicher Forschung. Deshalb spricht er nachfolgend nicht mehr von Wissenschaft, sondern von „rationaler Argumentation.“³⁵⁶ Diese Argumentation kann dann entweder empirisch-statistisch oder hermeneutisch-interpretierend sein. Beides sind meiner Meinung nach zulässige Wege, ein bestimmtes Phänomen zu erforschen. Dabei wird in der ersten Argumentation von Einzelfällen auf Regeln geschlossen (Deduktion). Im zweiten Fall - Mollenhauer ist ja seit den 70er Jahren durch den Labeling Approach belehrt - wird versucht, bereits vorhandenes Regelwissen auszublenden und einem Phänomen *neutral* gegenüberzutreten. So sollen Vorurteile und Stigmatisierung vermieden werden. Mollenhauer will verdeutlichen, dass Hermeneutik gerade *nicht* mit der alltäglichen (durch Vorurteile bestimmten) Interpretation von Ereignissen verwechselt werden darf. In diesem Sinne reklamiert er Kants Erkenntnistheorie für sich: „Kant nannte diese Art von Urteilsbemühungen ‚reflexiv‘: Für ein Phänomen muss der richtige Begriff erst *gefunden* werden.“³⁵⁷

Unter Hermeneutik als Methode versteht Mollenhauer also das Gegenüberstellen von *subjektivem* (individuellem) und *objektivem* (allgemeinem) Sinn eines Textes (einer Handlung). Jene Elemente sollen hier zur Sprache gebracht werden, die über den je individuellen Sinn hinausgehen. Daraus folgt für eine sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnose, dass Texte (im weitesten Sinne) gefunden werden müssen, die sowohl die individuelle Meinung zum Ausdruck bringen müssen als auch einen Bezug auf das Ganze haben. Außerdem muss der Diagnostiker Vorurteile durch a priori genommene Einstellungen vermeiden. Mollenhauer wendet sich damit gegen eine vermeintlich objektive Hermeneutik. Vielmehr genügt es ihm, aus den Texten die Themen herauszufinden, die für seinen Gesprächspartner gerade aktuell sind, und für die Beschäftigung mit ihnen pädagogische Hilfe anzubieten. Gleichzeitig bietet die Identifizierung des Themas für Mollenhauer die Möglichkeit, einen gemeinsamen Punkt zu finden und so zu Dialogpartnern zu werden. Zu beachten ist, dass diese Methode für Mollenhauer mindestens *zwei Risiken* birgt: Einmal das Risiko der Distanzlosigkeit in der Interpretation, zum anderen einen zu hohen Abstraktionsgrad der Interpretation, welche den eigentlichen Sinn der Aussage verloren gehen lässt. Gerade hier ist für Mollenhauer wichtig, dem Gegenüber mit angemessenen Takt bzw. Respekt zu begegnen - zum einen, um es nicht gänzlich zu „entkleiden“, aber auch, um ihm

³⁵⁶ Mollenhauer 1999 S.25

³⁵⁷ Mollenhauer 1999 S.27; vgl. Uhlendorff 1997 S.11; Teil II

nicht andere Kleider überzustülpen. Mollenhauer zitiert Brumlik, wonach das Verstehen, die Hermeneutik, dazu dienen soll, dem Anderen „die Sorge für sein eigenes Leben zu ermöglichen.“³⁵⁸

8.2 Ästhetische Bildung

In seinem 1996 erschienenen Buch „Grundfragen ästhetischer Bildung“³⁵⁹ beschäftigt sich Mollenhauer hermeneutisch interpretierend mit einem `Spezialfall` von Bildung, nämlich *ästhetischer Bildung* - ein Thema, dem er sich seit Ende der 80er Jahre widmet. Dabei bezieht er den von ihm verwendeten Bildungsbegriff konsequenter Weise gerade auch auf Bereiche außerhalb gesellschaftlicher Institutionen, wie z.B. der Schule. Bildung hat für ihn einen Selbstzweck, sie ist mehr als das bloße Repräsentieren von Wissen und muss „keine Auskunft geben (...) über ihre gesellschaftliche oder politische Nützlichkeit (...)“.³⁶⁰ Mollenhauer fragt so nach dem Wesen ästhetischer Bildung. Er sieht sich in der Tradition Humboldts, wenn es ihm um die Klärung der Frage geht, „was innerhalb des Subjekts geschieht, wenn es mit `kunstförmigen` ästhetischen Vorkommnissen konfrontiert wird.“³⁶¹ Deshalb muss auch, „wer ästhetische Erfahrungen zur Sprache bringen möchte, (...) zuallererst ermitteln, was er selbst mit sich erfahren hat. Der `Grund` allen Redens über ästhetische Erfahrung ist demnach dort zu suchen, wo das Ich mit dem Selbst in eine artikulierte Beziehung eintritt.“³⁶²

Ästhetische Bildung ist hier also der Vorgang einer Auseinandersetzung des Menschen - in Mollenhauers Untersuchung der Kinder - mit seiner Umwelt und die Beschreibung der Aneignung dieser Welt. In diesem Zusammenhang stellte er schon acht Jahre zuvor eine „Kluft“ zwischen „dem sich bildenden Ich“ und den „Produkten der herrschenden Kultur“ fest,³⁶³ die durch ästhetische Bildung überwunden werden soll³⁶⁴ - womit er sich selbst in der Tradition Schillers ästhetischer Erziehung sieht. Schiller sah bekanntlich - in direkter Auseinandersetzung mit der

³⁵⁸ Brumlik zitiert nach: Mollenhauer 1999 S.54

³⁵⁹ Mollenhauer 1996a

³⁶⁰ Mollenhauer 1996a S.15

³⁶¹ Mollenhauer 1996a S.28

³⁶² Mollenhauer 1996a S.25

³⁶³ Mollenhauer 1998c

³⁶⁴ vgl. Mollenhauer 1988 S.444

„Kritik der Urteilskraft“³⁶⁵ - in der Kunst die Möglichkeit, Geistiges und Sinnliches wieder zusammenzuführen. Durch sie wird der nur sinnliche Mensch zum Denken und der nur denkende Mensch zum Sinnlichen zurückgeführt. Die Ästhetik bekommt damit für Schiller die Aufgabe, den Menschen in eine Mitte zu bringen in der sich Freiheit verwirklicht.³⁶⁶

Thema der Untersuchung von 1996 ist „(...) was überhaupt geschieht, wenn ein Kind sich anschickt, ästhetisch tätig zu werden.“³⁶⁷ Folgerichtig versucht Mollenhauer, normative Implikationen *auszuschließen*, allerdings bezieht er sich trotzdem auf die bereits bestehenden „Paradigmata ästhetischer Erfahrung“³⁶⁸ in unserer Kultur. Insofern arbeitet er *historisch* und *kultur-anthropologisch*. In den von ihm genannten sieben Zugängen, die er zur Beantwortung seiner Fragen wählt, schließt er erneut an die Ethnomethodologie, und im Hinblick auf den Kommunikationsaspekt ästhetischer Bildung, den Symbolischen Interaktionismus sowie Watzlawiks Kommunikations-Modell, an *Sozialisation* - in Anschluss an Piagets Äquibrations-Modell - wird so sein Thema, auch wenn er dies nicht explizit formuliert.

Ästhetische Produkte sollen nicht-wertend, d.h. wie aus der Sicht eines Ethnologen beschrieben werden, der eine ihm fremde Kultur zu verstehen versucht. Trotzdem geben die ästhetisch gelungenen Produkte unserer Kultur den Maßstab ab. Im Hinblick auf sie werden die ästhetischen Erfahrungen der Kinder untersucht, insbesondere der Zusammenhang zwischen Kindern, Kultur und der damit angenommenen *Vermittlungsfunktion* ästhetischer Bildung. Damit ist bereits festgelegt, was unter ästhetischer Erfahrung verstanden wird und auch Mollenhauers Idee von Bildung ist eine hier nicht weiter begründete Vorgabe. Mollenhauer ist sich der *Gefahr normativer Implikationen* einer Bildungstheorie durchaus bewusst, scheint ihr aber trotzdem nicht zu entgehen. Dies wird insofern problematisch, wenn er als ein Grundproblem (ästhetischer) Bildung herausstellt, dass „*Individualisierung*“, häufig als charakteristische Problemstellung der Sozialisation in der Gegenwart hervorgehoben (...), die Zumutung, angesichts unzuverlässig gewordener traditioneller Lebenskarriere-Erwartungen, beständig individuelle Entscheidungen über den Fortgang des Lebenslaufs treffen zu müssen, bedeutet.“³⁶⁹

³⁶⁵ Kant 1996c

³⁶⁶ vgl. Anton 1982 S.121, 134, 54ff.

³⁶⁷ Mollenhauer 1996a S.253

³⁶⁸ Mollenhauer 1996a S.19

³⁶⁹ Mollenhauer 1996a S.151

Unbegründet bleibt demnach, wieso Mollenhauer Individualisierung als problematisch empfindet und aus welchem Grund er Individuen nicht zutraut, kompetente Entscheidungen über den Fortgang ihrer Lebenskarriere zu treffen.

Mit diesem Zugang bezieht er sich auf die praktischen Implikationen ästhetischer Bildung. Allerdings muss auch bedacht werden, dass sich der seit der Renaissance entstehende und mit normativen Implikationen aufgeladene Begriff von Autonomie und Individualität als fiktional erweisen könnte. Diese Meinung vertritt Mollenhauer in seiner Abschiedsvorlesung³⁷⁰ 1996. Kritisch verweist er dabei nicht nur auf das methodologische Problem, von äußeren Merkmalen auf innere Dispositionen zu schließen, sondern auch auf die Konstruktionen in den Sozialwissenschaften, wie z.B. Rolle, Funktion, Struktur, um sich den beiden Begriffen (Autonomie und Individualität) anzunähern. In diesem Zusammenhang äußert er gegen ihre Normativität Bedenken: „Derartige Konstrukte der Einbildungskraft zum Orientierungspunkt für praktische Empfehlungen zu machen, scheint mir eine ziemlich abenteuerliche Operation zu sein.“³⁷¹ Individualität und Autonomie als Erfahrungsgegenstände anzusehen, ist damit (im Anschluss an Adorno) höchstens im Rahmen eines Nachdenkens über *eigene* Erfahrungen möglich. Da weder Autonomie noch Individualität empirisch feststellbar sind und auch als geistige Konstruktionen unscharf bleiben, können wir sie „auch nicht normativ, in Erziehungs- und Bildungstheorien, zur Geltung bringen, etwa als Handlungsempfehlungen (...).“³⁷² Eine sicherlich erstaunliche Aussage für den Mollenhauer der 60er und 70er Jahre. Aus diesem Grund empfiehlt er weiter, beide Begriffe aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu nehmen, zumindest insofern mit ihnen „irgendeine normative Erwartung verbunden sein sollte, die dasjenige positiv anleiten könnte, was wir ‚pädagogisches Handeln‘ nennen.“³⁷³

Eine Arbeit von 1988 beschäftigt sich grundlegender mit der Frage, ob ästhetische Bildung prinzipiell *möglich* ist.³⁷⁴ Schon hier wird darauf verwiesen, dass sich das Stichwort ‚ästhetisch‘ nicht alleine auf Kunst beziehen kann - ansonsten wirkt es lediglich einengend, sondern im Sinne einer allgemeinen Wahr-

³⁷⁰ vgl. Mollenhauer 1996b

³⁷¹ Mollenhauer 1996b S.136

³⁷² Mollenhauer 1996b 144

³⁷³ Mollenhauer 1996b S.143

³⁷⁴ Mollenhauer 1988

nehmungstheorie fungiert. Mollenhauer bezieht sich auf die von Kant getroffenen Unterscheidungen zwischen bestimmendem und reflektierendem Urteil³⁷⁵ sowie auf seine Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Empfindungen.³⁷⁶ Diese Perspektive wird dann 1996 allerdings genau diametral verwendet, indem es um die Kunstförmigkeit der hervorgebrachten Produkte geht. Empfindungen, die sich alleine durch Aufmerksamkeit ergeben, werden damit zu *ästhetischen* Empfindungen. Folglich sind ästhetische Tätigkeiten solche, die die Aufmerksamkeit auf eben diese Empfindungen lenken, und „`ästhetische Erziehung` wäre dann (...) das Ensemble von Bemühungen, die solche Aufmerksamkeitsrichtungen befördern.“³⁷⁷ Dabei bleibt die Frage offen, ob ästhetische Empfindungen überhaupt pädagogisch zugänglich sind. Allerdings gehört zur Bildung immer auch Subjektivität, und diese hat einen ästhetischen Anteil. Der Anteil ist historisch-kulturell in ästhetischen Symbolen codiert. Mollenhauer kann damit herausarbeiten, dass die Aufgabe ästhetischer Bildung darin zu bestehen scheint, „den Kontrast zwischen `Selbst` und `Welt` herauszustellen, und zwar im Sinne einer kritischen Subjekt-Erfahrung.“³⁷⁸ Aufgabe der Pädagogik wäre danach, nicht nur auf kulturell überlieferte Symbolisierungen Bezug zu nehmen - dazu müsste sie von ihrem Entwurf der Realität *abstrahieren*. Ihre Lage wird noch komplizierter, wenn man bedenkt, dass ästhetische Bildung sich auf völlig unterschiedliche Bereiche beziehen kann und mit unterschiedlichen Sinnen wahrgenommen wird (Sehen, Hören, Tasten).

Ästhetische Bildung ist also wesentlich mehr als Didaktik. Vielmehr besteht das Problem ästhetischer Bildung in der Frage „ob überhaupt und wie, unter gegebenen historischen Umständen, die Leibhaftigkeit unserer historischen Existenz in ein Verhältnis zu den Formen ästhetischer Produktion unserer Kultur gesetzt werden kann.“³⁷⁹ Zu fragen bleibt, inwiefern dabei überhaupt eine Pädagogisierung ästhetischer Bildung möglich ist und wünschenswert erscheint, da eben der Normalitätsentwurf der Gesellschaft hinterfragt werden muss, eine Aufgabe an

³⁷⁵ vgl. Kant 1996c S.87

³⁷⁶ vgl. Kant 1996c S.119; Mollenhauer 1988 S.446f.

³⁷⁷ Mollenhauer 1988 S.448

³⁷⁸ Mollenhauer 1988 S.451

³⁷⁹ Mollenhauer 1988 S.457

die Kunst, die seit Nietzsches „Götzen-Dämmerung“³⁸⁰ im Raum steht. Für Mollenhauer kann damit die Bildungstheorie als Kritikerin an der Pädagogik auftreten.³⁸¹

8.3 Was ist (Sozial-)Pädagogik?

1996 und 1997 beschäftigt sich Mollenhauer wieder programmatisch mit dem Thema Pädagogik bzw. Sozialpädagogik.³⁸² Seine Überlegungen sind ein Teil der Mitte der 90er Jahre aufkeimenden Diskussion um einen `Niedergang´ der allgemeinen Pädagogik bzw. der Sozialpädagogik.³⁸³ In diesem Zusammenhang stellt Mollenhauer eine zunehmende Aufsplitterung des pädagogischen Feldes fest, was er allerdings weniger als `Niedergang´ empfindet, sondern lediglich als Hinweis auf den Verzicht allgemeingültiger Strategien in der Pädagogik. Beachtet werden muss, dass Mollenhauers Denken an diesem Punkt stets ambivalent zu sein scheint; so fragt er in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe doch nach einer Fundierung in „forschungsrelevanten theoretischen Themen“³⁸⁴ - schließlich ist gerade sie bzw. die Sozialpädagogik durch eine Diffundierung ihrer Handlungsfelder (im Gegensatz zum Schulsystem) gekennzeichnet. Damit geht es ihm auch hier nicht etwa um ein Interesse an der geisteswissenschaftlichen Fragestellung nach einem `Wesen´ des Pädagogischen. Solch eine Frage, so meint er, „dürfen wir heute den philosophisch interessierten Kolleginnen und Kollegen überlassen, jedenfalls brauchen wir es nicht mehr zur Feststellung der `Identität´ des Fachs.“³⁸⁵

Er wendet sich ebenfalls gegen die Vorstellung, es ließe sich ein einheitliches Paradigma der Pädagogik, z.B. im Rahmen einer Sozialarbeitswissenschaft oder einer Alltagswende, respektive Lebensweltorientierung, entfalten. Schließlich, so seine Einstellung, war es für die Pädagogik schon immer diffizil, eine rein aus der Pädagogik entwickelte Begründung hervorzubringen.

Vor allem interessiert ihn die doppelte Bedeutung des Wortes `Pädagogik´ zum einen als praktisches Handlungsfeld (Praxis - Wie soll unser Handeln beschaffen sein?), zum anderen als wissenschaftliche Disziplin (Theorie - Frage nach Er-

³⁸⁰ vgl. Nietzsche 1980a

³⁸¹ vgl. Mollenhauer 1988 S.458

³⁸² vgl. Mollenhauer 1996; 1996d; 1997

³⁸³ vgl. Mollenhauer 1996c; s. auch Teil III

³⁸⁴ Mollenhauer 1996d S.869

³⁸⁵ Mollenhauer 1995a S.360

kenntnis: Was ist der Fall?). Er betrachtet die Entwicklung in beiden Bereichen sehr kritisch, was sich sowohl auf das Schulsystem als auch auf die Jugendhilfe bezieht. Hier sei, nach einem Modernisierungsschub in den 60er und 70er Jahren, das Interesse an der Disziplin zurückgegangen.³⁸⁶ Auch stellt er im Rahmen jener Diskussionsvorgänge fest, dass sich nach wie vor kein einheitlicher Bezugspunkt in der Pädagogik finden lasse.

Infolgedessen wird als Problem im Anschluss an eine Tendenz zunehmender Individualisierung³⁸⁷ folgende Frage deutlich: „Wie kann die je unterstellte und in Bildung begriffene Individualität der jungen Leute sich im Gemeinschaftlich-Allgemeinen Geltung verschaffen (...)?“³⁸⁸ Darin sieht Mollenhauer allerdings nicht nur eine wichtige Frage und Problematik für die Pädagogik, sondern für die gesamte Kultur. Damit rückt für ihn an die Stelle philosophischer die kulturtheoretische Reflexion sowie historische und empirische Forschung.³⁸⁹ Bekanntlich sieht er die kulturtheoretische Fragestellung schon mit Schleiermachers Frage nach dem „Verhältnis der Generationen“ zueinander in Anschlag gebracht.³⁹⁰ Dazu im Widerspruch stehen allerdings seine Aussagen bereits eine Seite weiter: Hier verweist Mollenhauer darauf, dass eine Pädagogik mit wissenschaftlichem Anspruch nicht ohne ethische Fragestellungen auskommt. Er stellt so wieder eine Frage der *praktischen Philosophie*. Freilich siedelt er diese in der historischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts an.³⁹¹ Mollenhauers Reflexion in Bezug auf eine ethische Fragestellung ist somit nicht eindeutig - zum einen stellt er den Bezug der Pädagogik zur praktischen Philosophie als schwierig heraus, andererseits erkennt er die Bedeutung an, die der normativen Frage zumal im Rahmen von Sozialpädagogik zukommt: „Unter welchen Umständen und mit welchen Argumenten lässt sich rechtfertigen, in das Leben eines anderen einzugreifen, mit dem Anspruch, ihm ‚Hilfe‘ zukommen zu lassen?“³⁹² Schon gar nicht kann für ihn die Konsistenz eines Faches lediglich aus der Reflexion auf die zu Grunde liegenden Normen und Werte entstehen. Vielmehr scheint diese nur einen Teilbereich von Pädagogik auszumachen.

³⁸⁶ vgl. Niemeyer 1998 S.225f.

³⁸⁷ vgl. Beck 1999; 1986

³⁸⁸ Mollenhauer 1996 S.21f.

³⁸⁹ vgl. Mollenhauer 1995a S.361

³⁹⁰ Mollenhauer 1996d S.870

³⁹¹ vgl. Mollenhauer 1995a S.362

³⁹² Mollenhauer 1996d S.873

Mollenhauer identifiziert einige *einheitliche und aktuelle Bezugspunkte* für Pädagogik bzw. die für die Pädagogik charakteristischen Fragestellungen. Pädagogik legitimiert sich also u.a. durch ihr Potential, auf diese Fragenkomplexe eine Antwort geben zu können:

- Pädagogik solle der zunehmenden Individualisierung (als Verlassen der Gemeinschaft), aber auch problematischer Kollektivierung (z.B. des Erzeugens gemeinsamer Feindbilder) kritisch begegnen.
- Dies könne aber nur kulturtheoretisch belehrt geschehen und nicht im Hinblick auf einzelne pädagogische Felder oder Institutionen gelingen.
- Damit zusammen gehe die Frage nach Normen und Werten in der Pädagogik, allerdings nicht als Diskussion über ihre Rechtfertigung oder Begründung, sondern unter dem psychologischen Duktus ihrer Entstehung. Mollenhauer benennt drei Bereiche, in denen die Diskussion um Werte seiner Meinung nach „für den Umgang der Generationen derzeit von elementarer pädagogischer Bedeutung sind“:³⁹³ Zum einen die Frage nach der Stellung des Menschen, wie sie z.B. in der Euthanasie-Debatte gestellt wird (*Wert des Lebendigen*³⁹⁴). Zum anderen die Frage nach dem Stellenwert der *Individualität*.³⁹⁵ (Pädagogik bekommt hier die Aufgabe, das Verhältnis von Individualität zu Erziehung aufzuklären.) Schließlich die Frage nach der *Solidarität*, als wichtige Frage in einer Gesellschaft mit zentrifugalen Kräften.³⁹⁶ Insbesondere in dem Fragenkomplex Individualität - Solidarität - Erziehung, glaubt Mollenhauer eine zentrale Problemstellung gefunden zu haben. Pädagogik hat ihre Existenzberechtigung, da ihr das Potential innewohnt, auf diesen Fragenkomplex eine Antwort geben zu können.
- Eine andere mögliche Antwort auf die Frage, was Pädagogik ausmacht, gibt die erneute Bezugnahme auf den Symbolischen Interaktionismus mit dem Entwurf von Bildung als das Aushandeln der Identität im Rahmen der Perspektivenübernahme des Anderen.
- Als weiteren Bezugspunkt in der Pädagogik begreift Mollenhauer die von ihm jetzt favorisierte Methode der Rekonstruktion von Praxisbeständen in

³⁹³ Mollenhauer 1996 S.26

³⁹⁴ vgl. Singer 1984; Rödel 1998

³⁹⁵ vgl. Beck 1999; 1986

³⁹⁶ vgl. Bukow 1993

der Pädagogik, um deren `Sinn´ freizulegen: Hermeneutik als gemeinsamer Nenner in der Pädagogik³⁹⁷.

Mollenhauer unterscheidet in seinen letzten Ausführungen zur Pädagogik bzw. Sozialpädagogik eine „berufsethische und berufspolitische Bestimmung“³⁹⁸ von einer `Profession empirischer Forschung´ im weitesten Sinne. Dabei erscheint letztere Möglichkeit aber, zumindest wenn man sich auf die empirische Lebensweltforschung, Statistik, Fallanalyse oder `Case-Work´, Lehr-Lern-Forschung und Feldforschung bezieht, als schwierig, da diese Methoden mittlerweile in diversen sozialwissenschaftlichen Disziplinen angewendet werden. Sie sind also nicht typisch für Sozialpädagogik und helfen nicht, diese eindeutig zu charakterisieren. In Bezug auf die Methodologie kann Mollenhauer also „kein Spezifikum ausmachen, das (die; B.R.) innere Konsistenz und Besonderheit verbürgen könnte“, um der Sozialpädagogik einen einheitlichen Standpunkt zu verleihen.³⁹⁹

Da ein Bezug auf die Methodologie kein befriedigendes Ergebnis für die Erhaltung der Sozialpädagogik als konsistente Disziplin zu bringen scheint, versucht Mollenhauer diese durch die Identifikation allgemeiner Themenfelder zu erreichen - historisch ist dies ja durchaus plausibel - womit er sich wieder kulturtheoretischen Überlegungen widmet. Gefunden werden sollen Grundthemen, die im heterogenen Praxisfeld der Sozialpädagogik auftauchen und in der allgemeinen Pädagogik marginal sind. Folglich stellt er als Themen heraus:

- Das bereits genannte Verhältnis der Generationen zueinander - zu nennen sind hier insbesondere Lebenslauf- und Biographieforschung in Bezug auf institutionelle und politische Vorgaben.
- Die damit im Zusammenhang stehende Erforschung unterschiedlicher Deutungen von dem, was als `normale Deutung von Welt´ gelten kann, womit Mollenhauer erneut an interaktionistisch-strukturalistisch-ethnologische Überlegungen anknüpft.
- Die Thematisierung von Armut, da diese oft die Klientel der Sozialpädagogik trifft, z.Zt. aber hauptsächlich soziologisch und politisch erforscht wird.

³⁹⁷ Mollenhauer 1995a S.363

³⁹⁸ Mollenhauer 1996d S.874

³⁹⁹ Mollenhauer 1996d S. 876; vgl. 1997 S.30ff.

- Quer zu diesen drei Punkten: Die Erforschung und Berücksichtigung von Interkulturalität in der Sozialpädagogik.
- Schließlich die Evaluation der Einrichtungen einer Kinder- und Jugendhilfe. Gefragt wird hier nach der Wirksamkeit sozialpädagogischer Angebote und, dem vorgängig, nach der Definition von Erfolgskriterien.⁴⁰⁰

Das Gemeinsame an diesen Punkten ist die Aufklärung über die Adressaten sozialpädagogischer Bemühungen. Allerdings ist dies nicht ein Spezifikum der Sozialpädagogik, sondern das verbreitete Forschungsbemühen in den Sozialwissenschaften. Damit scheint Sozialpädagogik in allgemeine Pädagogik aufzugehen;⁴⁰¹ folglich „sollte uns die Frage beschäftigen, ob sozialpädagogische Forschung kategorial der Erziehungswissenschaft (...) zugehört oder ob das Objektfeld der Forschungsaufmerksamkeit sich in den mehr oder weniger zufälligen Zuordnungen zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen diffundiert (...).“⁴⁰² Mollenhauer gerät mit seinen Ausführungen in eine paradoxe Situation. Um Sozialpädagogik als eigenständigen Bereich nicht zu verlieren, konstruiert er sozialpädagogische Forschung so, „dass der allgemeine epistemologische Gehalt von Termini wie `Lebenswelt´ und `Milieu´, von `Raum´ und `Zeit´, von `Subjekt´ und `Handlung´, von `Adressaten´ und `Professionellen´ usw. auf die Konstellationen der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur *angewendet*, sondern dass aus den empirischen Beständen dieses Sektors unseres Erziehungssystems dessen *besondere Thematik* herausgearbeitet wird.“⁴⁰³

⁴⁰⁰ Mollenhauer 1997 S.34ff.

⁴⁰¹ Mollenhauer 1996d S.877ff.

⁴⁰² Mollenhauer 1997 S.44

⁴⁰³ Mollenhauer 1996d S.884

Teil II
Rekonstruktion der Diskursethik und Diskursanthropologie
als diskurs-philosophische Grundannahmen für die Reflexion über das
Denken Klaus Mollenhauers

1. Einleitung

Wie schon zu Beginn des ersten Teils dieser Arbeit vorbehaltlich genauerer Analyse skizziert, äußerte sich die Krise in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg nicht nur in einem wirtschaftlich-gesellschaftlichen Zusammenbruch, sondern auch in einer moralischen Krise: Nahezu alle traditionellen Gewissheiten verloren an Gültigkeit. Dies ist im Zuge von Modernisierungs- und Industrialisierungsprozessen aber auch ein generelles Problem von Gesellschaften in der Moderne: „Die Frage `Warum eigentlich nicht?` bedeutet die machtstrategische Umkehrung der Not eines Zeitalters, dem verbindliche Maßstäbe abhanden gekommen sind. Nicht Religion, nicht Natur, nicht Vernunft, nicht Moral, nicht wissenschaftliche Rationalität - dann bleibt nur noch die Aufforderung: Warum eigentlich nicht!“ - diagnostiziert Ulrich Beck zu diesem Problem und fährt fort: „Dies kann allerdings auch die Frage desjenigen sein, der lange nach einem objektiven Halt suchte und mit leeren Händen zurückgekehrt ist.“⁴⁰⁴ Die Entstehung von Ideologien, wie etwa die des Faschismus, können folglich als haltgebende Antwort auf solch eine Problemstellung interpretiert werden (Max Weber stellte schon früher als Grund für diese Prozesse den generellen Verlust von Gewissheit im Glauben fest). Insbesondere im Nachkriegsdeutschland stellte sich die Frage, an welchem Konzept von Gesellschaft man sich jetzt orientieren wollte - wurden doch traditionelle Linien durch die Krise des Faschismus diskreditiert. Ein Rückgang zu einer vermeintlichen Normalität war verstellt und die Wahl, welches Gesellschaftssystem implementiert werden sollte, verlangte nach *Begründungen* für diese Wahl.

Exkurs: Indes scheint ein wirklicher Verlust an Orientierung weit schwerer feststellbar zu sein als dies mittlerweile als `Orientierungslosigkeit` mit Allgemeinplätzen immer wieder beklagt wird. Insbesondere im Hinblick auf die Sozialisation von Kindern wird gerne darauf verwiesen, dass eine

⁴⁰⁴ Beck 1999 S.14; vgl. Beck 1986

verbindliche Orientierung an Normen und Werten einer Bedrohung und Überforderung in der multi-kulturellen Gesellschaft gewichen ist. Im Gegensatz dazu scheint eine Position, die eine Ero-dierung traditioneller Werte und Bindungen als *Chance* begreift die Wirklichkeit weitaus rea-listischer zu beschreiben. Natürlich kann empirisch erforscht werden, dass Kinder heute in einer pluralen Gesellschaft aufwachsen, in der die kulturelle Vielfalt durch diverse Faktoren zuge-nommen hat, parallel dazu haben traditionelle Orientierungen an Wert verloren; Mehrdeutigkeiten entstehen. Diese Individualisierung ist das Ergebnis eines historischen Prozesses; die eigene Bio-graphie muss jetzt selbst gestaltet werden. Der Individualisierung steht eine erneute Standar-disierung der Lebensbedingungen durch Massenmedien (Vergesellschaftung) entgegen.⁴⁰⁵ Diese heterogene Situation birgt sicherlich Risiken, aber „das Leben in einer pluralen Gesellschaft führt (...) nicht unbedingt dazu, dass die Stabilität für das einzelne Kind abnimmt.“ Vielmehr kann „der Rückgang der Verbindlichkeit bestimmter gesellschaftlicher Normen zu einem verantwortlichen Handeln der Subjekte auf der Basis eigener Einsicht führen.“ Damit entsteht „die Chance, neue angemessene Normen zu lernen und neue Formen der Solidarität zu erfahren und vermittelt zu bekommen.“⁴⁰⁶ In diesem Sinne stellt der zehnte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung erfreulicherweise fest, dass diese Herausforderungen nicht durch eine Werteerziehung alten Stils, nach dem Motto `Mut zur Erziehung´ gelöst werden kann. Diese ist in einer pluralen Gesellschaft weder „vorstellbar noch wünschenswert.“⁴⁰⁷ Vielmehr wird eine Orientierung an konsens-bestimmten Theorien und Methoden empfohlen. In ihrer Stellungnahme schreibt dazu die Bundes-regierung: „Jungen Menschen (wird; B.R.) schon in sehr frühem Alter ein erhebliches Unter-scheidungsvermögen und kritische Urteilskraft abverlangt. Der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung kommt damit steigende Bedeutung zu.“⁴⁰⁸

Angemerkt sei nur noch, dass gerade in pädagogisch-philosophischen Kontexten die Theorien Ulrich Becks - insbesondere sein Buch über die >Risikogesellschaft< - bereitwillig (und zu großen Teilen unkritisch sowie nicht hinterfragt) aufgenommen wurden. *Keineswegs* handelt es sich hier allerdings um eine unumstrittene Theorie - zumal die Diskussion um eine Auflösung von Klasse und Schicht auf Deutschland beschränkt geblieben ist.⁴⁰⁹

In dieser Problemexposition kann der Beginn der Philosophie Karl-Otto Apels ge-sehen werden, auch wenn er sich erst in den 60er Jahren intensiv mit politischer Philosophie - Marx, seine Interpretation durch Jürgen Habermas, Horkheimer und Adorno - auseinander setzte. Im historischen Rückblick ist, um Apel zu verstehen, besonders wichtig festzuhalten, dass in dieser Zeit „ein für die Nach-kriegsgeneration überfälliger Durchbruch zur öffentlichen Diskussion der poli-tischen Situation (...) erzwungen wurde.“⁴¹⁰

⁴⁰⁵ vgl. Beck 1986 S.216

⁴⁰⁶ Bundesministerium 1998 S.98

⁴⁰⁷ Bundesministerium 1998 S.104

⁴⁰⁸ Bundesministerium 1998 S.IX

⁴⁰⁹ vgl. Geißler 2000 S.61

⁴¹⁰ Apel 1997 S.379

2. Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg und der Übergang von konventioneller zu post-konventioneller Moral

In Kapitel zwei soll die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg erläutert werden. Weiter wird skizziert, inwiefern Apel und Habermas auf sie Bezug nehmen. Schließlich kann so erklärt werden, in wieweit zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Wandel von konventioneller zu post-konventioneller Moral stattfand.

2.1 Von Lawrence Kohlberg zu Apel und Habermas

Zum Verständnis der Philosophie sowohl Karl-Otto Apels als auch von Jürgen Habermas ist die empirisch-philosophische Moraltheorie von Lawrence Kohlberg wichtig⁴¹¹, da sich beide auf ihn beziehen. Insbesondere Apels Überlegungen zu einer post-konventionellen Moral⁴¹² und Habermas Entwicklung der Universalpragmatik⁴¹³ beruhen auf Kohlbergs Ansatz. Kohlbergs psychologisch-philosophische Theorie ist eine Verbindung aus den Konzepten Kants, Rawls und Piagets sowie eigener psychologisch-empirischer Forschung. Er nimmt in Anspruch, universalistisch die Phylo- und Ontogenese unserer moralischen Entwicklung erklären zu können, die er immer mit Gerechtigkeitsfragen⁴¹⁴ in Verbindung bringt.

Exkurs: Die Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg:

Kohlberg unterscheidet sechs Stufen der moralischen Entwicklung⁴¹⁵, die auf drei Ebenen angesiedelt sind:

- I. Prä-konventionelle Ebene (kulturelle Regeln können eingehalten werden, da Belohnung erlangt und Bestrafung vermieden werden soll):
 1. Straf- und Gehorsamsorientierung: Die körperlichen Folgen einer Handlung bestimmen, ob diese gut oder böse war. Wichtig ist Strafvermeidung, Machtunterwerfung.
 2. Instrumentell-relativistische Orientierung: Richtig ist, was Bedürfnisse befriedigt. Es herrscht ein Marktmodell menschlicher Beziehungen. Fairness, Gegenseitigkeit und

⁴¹¹ vgl. exemplarisch Habermas 1992a; 1996; 1986

⁴¹² vgl. Apel 1997; 1980e S.55ff.

⁴¹³ vgl. Habermas 1982a

⁴¹⁴ Kritisch dazu: Kettner 2000a S.84f.

⁴¹⁵ vgl. Oerter 1995 S.874; Apel 1980e S.56

die Vorstellung gleicher Anteile werden physisch-pragmatisch interpretiert: 'Ich tue dir einen Gefallen, damit du mir einen tust'.

II. Konventionelle Ebene (Erwartungen der Familie, Gruppe, Nation sollen unabhängig von Konsequenzen erfüllt werden. Wichtig sind die Identifizierung, Loyalität, Unterstützung und Rechtfertigung einer sozialen Ordnung.):

3. Es gibt Stereotype von gutem Benehmen - dieses gefällt und ist hilfreich. Handeln wird nach dessen Absicht beurteilt: 'Er meint es gut'. Wer 'nett' ist, erfährt Zustimmung.
4. Wichtig ist das soziale System, dessen Erwartungen, Autoritäten, Regeln und seine Aufrechterhaltung. Richtig ist, seine Pflicht zu erfüllen, Respekt zu haben und die Ordnung um ihrer selbst willen zu erhalten ('law and order').

Zwischenstufe: Diese Stufe ist post-konventionell aber ohne Prinzipien. Entschieden wird nach persönlich-subjektiven Gefühlen. Das Gewissen ist willkürlich und relativ. Das Individuum trifft individuelle Entscheidungen ohne Bindung an die Gesellschaft. Verpflichtungen werden nicht nach Prinzipien gewählt.

III. Post-konventionelle Ebene (moralische Werte und Prinzipien werden definiert, die jenseits von Gruppe und Individuum gelten. Es gibt eine Perspektive der Gesetzgebung.):

5. Allgemeine Rechte des Individuums sowie von der Gesellschaft geprüfte und akzeptierte Standards definieren richtiges Handeln. Individuelle Werte und Meinungen sind relativ. Verfahren, um einen Konsens zu erreichen, sind wichtig. Gesetze werden eingehalten im Bewusstsein, dass man sie rational prüfen und dann auch verändern kann. Soziale Verpflichtungen halten sich an Absprachen und Verträge.
6. Das Individuum richtet sich nach universalen ethischen Prinzipien. Richtig ist, was diesen Prinzipien entspricht. Die Prinzipien selbst sind logisch, konsistent, abstrakt und universal (z.B. die 'goldene Regel').

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die vorbehaltlose Rezeption der Theorie Kohlbergs (genauso wie der Theorie Piagets) in philosophischen Kontexten, z.B. durch Habermas oder anderen 'Diskursethikern', der Kritik an diesen Theorien aus moderner entwicklungspsychologischer Perspektive entgegenläuft.⁴¹⁶

Die Konzeption Kohlbergs wird nun einerseits von ihm selbst um eine siebte Stufe erweitert. Auf ihr sieht er eine religiös-metaphysische Antwort auf die Frage, 'Warum moralisch sein?' gegeben. Andererseits schlägt Habermas eine siebte

⁴¹⁶ vgl. Oerter 1995 S.622ff.

Stufe vor, bei der es nicht nur um universalistisch-deontologische und vermeintlich monologische Momente geht, sondern um eine kommunikative Interpretation der Bedürfnisse des Individuums in einer fiktiv vorgestellten Weltgemeinschaft. Wird auf der Stufe sechs noch von jedem Individuum selbst die Verallgemeinerungsfähigkeit der von ihm befolgten Norm monologisch geprüft - was ungefähr dem 'Kategorischen Imperativ' Kants entspricht - werden jetzt auf der siebten Stufe einer universalen Kommunikationsethik Bedürfnisse der Einzelnen zum Thema in einem praktischen Diskurs. Hier geht es nicht mehr um die Prüfung, auf der Grundlage kultureller Normen, sondern um das in Beziehung-Setzen der einzelnen Bedürfnisse und der Ansprüche, die mit ihnen erhoben werden. Bedürfnisse werden jetzt nicht mehr durch den monologisch vollzogenen Test der Verallgemeinerungsfähigkeit gerechtfertigt, sondern durch eine Prüfung inwieweit normative Geltungsansprüche diskursiv einlösbar sind.⁴¹⁷ Habermas bezieht sich dabei auf die von G.H. Mead gemachten Annahmen einer idealen Rollenübernahme. Hier „finden sich bereits genügend Anhaltspunkte (...), die die ideale Rollenübernahme als Inbegriff der sozialkognitiven Voraussetzungen für einen universellen, alle bloß lokalen Umstände und traditionellen Ordnungen überschreitenden Diskurs einführt.“⁴¹⁸

Im Gegensatz zu diesen Überlegungen trennt Apel die Frage nach dem 'Warum' moralischer Handlungen von der Frage nach der Motivation moralischen Handelns. Letztere ist für ihn in der Tat ein existentielles Problem, die erste Frage aber ist eine „meta-ethische Frage“⁴¹⁹, die im Rahmen einer Letztbegründungskonzeption sehr wohl beantwortungsfähig ist - d.h. für Apel lässt sich die Frage, *warum* wir moralisch handeln sollen bzw. dazu verpflichtet sind, *verbindlich* beantworten. Die Frage nach der Motivation moralischen Handelns ist in diesem Sinne nicht Apels Fragestellung. Gleichzeitig stellt aber die Begründung moralischen Handelns eine starke Motivation dar, dieses dann auch zu vollziehen, denn es gilt: Die Begründung einer möglichen moralischen Verhaltensweise ist eine sinnvolle Voraussetzung für ihren Vollzug.

Genau hier begegnet Apel dem von Kohlberg exponierten Problem der Stufe zwischen vier und fünf. Gründe für ein Verhalten, die auf Traditionen beruhen, werden in Frage gestellt; gleichzeitig können aber neue Verhaltensweisen noch

⁴¹⁷ vgl. Apel 1980e S.59f.

⁴¹⁸ Habermas 1992a S.60

⁴¹⁹ Apel 1997 S.348

nicht begründet werden. Vielmehr muss der Einzelne selbst sein Verhalten entwickeln und begründen.

Wie aber soll begründet werden? Bei der Beantwortung dieser Frage muss beachtet werden, dass Kohlbergs empirische Forschungen zum Ergebnis hatten, dass *kein* Proband sich auf der von ihm formulierten sechsten Stufe befand! Daraus folgt, dass auch das eigene Verhalten und dessen Begründung nicht davon ausgehen kann, andere Individuen würden sich auf der Stufe sechs befinden. Gehandelt werden muss also (und hier knüpft Apel an Max Weber an) *verantwortungsethisch*, d.h., die Zusammenhänge, in denen eine Handlung steht und deren Folgen, müssen mitbedacht werden. Dies gilt insbesondere auch für die Verantwortung (als Perspektive), die Bedingungen herzustellen, welche ein Handeln auf der sechsten Stufe ermöglichen würden. Die Verantwortung z.B. eines Pädagogen (oder Politikers), solch eine Entwicklung im Blick zu haben, wäre dann nach Apel gleichbedeutend mit einer siebten Stufe der Kohlbergschen Moraltheorie.⁴²⁰ Dabei stellt sich natürlich das Problem, dass strategisches Handeln, welches zum Erreichen der sechsten Stufe führen soll, nicht selber dem Ideal der sechsten Stufe entspricht - vielmehr der Stufe zwischen fünf und sechs. Die von Apel aufgestellte Forderung, eine Theorie der Moral diskursiv zu begründen, könnte also nur dann als verbindlich gelten, wenn alle sich nach ihr richten, gleichzeitig ist es aber legitim, diesen Zustand mit strategischen Mitteln herzustellen. Gerade dieses Handeln muss aber nun selbst wieder moralischen Grenzen unterzogen werden, ansonsten unterliegt es der Gefahr des Missbrauchs, denn hier eröffnet sich ein „Spielraum für delikate Entscheidungen, die - wegen ihrer zweckrationalen Struktur - dem *strikten Deontologen* - (...) suspekt sein müssen. Man denke hier nur an die ideologischen Anwendungsmöglichkeiten der berüchtigten Formel `Der Zweck heiligt die Mittel´.“⁴²¹

2.2 Von konventioneller zu post-konventioneller Moral

Mit Bezug auf Kohlberg kann Apel die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als eine Übergangszeit der konventionellen zur postkonventionellen Moral deuten, bei der es zu Erschütterungen und Krisen kommt. Wie in der Einleitung gesehen, kann

⁴²⁰ vgl. Apel 1997 S.363ff.

⁴²¹ Apel 1997 S.468

der Nationalsozialismus als eine dieser Krisen interpretiert werden.⁴²² Schließlich nahmen die Nationalsozialisten konventionelle Werte - Pflicht, Treue, Gehorsam - in Anspruch und stellten sie in den Dienst ihrer Ideologie. Vorher traf nach der Krise des ersten Weltkriegs die Erschütterung der konventionellen Moral auf eine wirtschaftlich desolate Situation. Diesen Entwicklungen gegenüber fand sich in Deutschland nur eine schwach entwickelte Tradition der Aufklärung.

Damit sich solch eine Katastrophe nicht wiederholen könne, versucht Apel zum einen eine *unbedingt verpflichtende* (letztbegründete oder in neueren Schriften unhintergebar begründete) deontologische Ethik zu entwickeln, zum anderen aber auch nach kognitivistischen Elementen zu suchen, die zeigen, dass sich der Mensch ihr entsprechend verhalten kann.⁴²³ Deutlich gemacht wird damit, dass eine konventionelle Moral Verführern nichts entgegenzusetzen hat. Verschiedene Ansprüche gleichberechtigt nebeneinander stehen zu lassen, ist insofern nur hypothetisch z.B. in gefestigten Demokratien möglich. Im Regelfall muss aber eine deontologische Moral durch *Sozialwissenschaften* unterstützt werden, die schon gegebene diskursive gesellschaftliche Strukturen rekonstruieren und damit auch die Voraussetzungen klären kann, auf denen sie selbst beruhen. In diesem Sinne spricht Apel vom 'Selbsteinholungsprinzip der rekonstruktiven Wissenschaften', denn, „die rekonstruktiven Wissenschaften müssen in der Lage sein, ihre eigenen notwendigen Präsuppositionen (im Sinne der *Vorstruktur* des argumentativen Diskurses) als mögliches und faktisches Ergebnis der Geschichte zu verstehen.“ Das Selbsteinholungsprinzip der rekonstruktiven Wissenschaften „möchte ich (...) als *transzendentalpragmatisches Postulat einer Minimalteleologie der wissenschaftlichen Historie*“ bezeichnen. „An die Stelle der *Zukunftsvoraussage* (...) tritt hier die *transzendentalnotwendige, kontrafaktische Antizipation der idealen Diskursbedingungen als ein Telos der Geschichte*, dessen approximative Erreichung moralisch postuliert und kognitiv für möglich, nicht aber kausal und / oder teleologisch notwendig gehalten wird.“⁴²⁴

⁴²² vgl. Apel 1997 S.387ff. - die konventionelle Moral wurde aber bekanntlich auch schon durch Nietzsche erschüttert, indem er Ästhetik gegen Moral setzte. Nicht Glück oder Wohlergehen aller, sondern die gelungenen Lebensentwürfe Einzelner waren sein Thema. Ein allgemeines Ziel geht verloren, die Werte ent-werten sich - Nihilismus entsteht. Anstatt sich an einer metaphysischen Idee zu orientieren, versucht Nietzsche, dieses 'Erstarren in Demut' durch Kunst zu überwinden. Traditionelle Unterscheidungen der 'Sklavenmoral' in Gut und Böse gehen verloren, Sinn wird nicht mehr von außen gegeben, sondern muss selbst erschaffen werden, hier tritt der 'Wille zur Macht' in Erscheinung - vgl. Nietzsche 1980b; 1980c; Safranski 1997 S.238, S.256ff.

⁴²³ vgl. Apel 1997 S.440

⁴²⁴ Apel 1997 S.470; vgl. grundlegend dazu Apel 1979

Habermas verfolgte diese Überlegungen - wie im ersten Teil der Arbeit gezeigt - in seinen Untersuchungen über >Erkenntnis und Interesse< und >Zur Logik der Sozialwissenschaften< weiter, auf die Mollenhauer explizit Bezug nimmt. Im Gegensatz zu Apel wendet Habermas sich aber immer gegen eine Letztbegründung, diese empfindet er als „Bürde“ und unnötige Belastung. Vielmehr ist es „wichtig zu sehen, dass *alle* rationalen Rekonstruktionen so wie die übrigen Wissenstypen nur einen hypothetischen Status haben.“⁴²⁵

Im Gegensatz zu Habermas geraten indessen nicht mehr materielle Gesellschaftsziele, sondern die Bedingungen der Möglichkeit von Diskursen in den Blick. Diskurse sind, mit Apel, sowohl moralisch geboten als auch faktisch zu realisieren, stellen aber kein Ziel in einem kausal-deterministischen Sinne dar; vielmehr sind sie die Bedingungen der Möglichkeit, über gesellschaftliche Veränderungen überhaupt nachdenken zu können, als Einrichtung erscheinen sie aber nicht unbedingt notwendig (in diesem Sinne sind sie non-kausal).

Apel und Habermas vertreten beide eine ähnliche sozialanthropologische Moraltheorie, die Kettner folgendermaßen zusammenfasst: „Moral (ist; B.R.) eine kulturgeschichtliche Errungenschaft, deren Funktion es ist, die Reduktion an instinktiven Verhaltenssteuerungen, die mit der Hominisation einhergeht, zu kompensieren. Moral ist zwar auch nur eine unter vielen verschiedenen Institutionen (soziale Ordnungen), die in dieser Kompensationsfunktion konkurrieren und kooperieren, z.B. Religion, Recht und Rituale. Moral unterscheidet sich aber von anderen regulativen Institutionen sozusagen durch größere Transversalität: Jede andere Institution - auch jede kulturell auskristallisierte Form von Moral selber - kann unter Umständen durch Moral affirmiert oder wieder problematisiert werden. (...) Habermas zufolge ist Moral eine sozial konstituierte Schutzvorrichtung für ‚versehrbare Personen‘, deren Identität und Individualität selber sozial konstituiert ist.“⁴²⁶

⁴²⁵ Habermas 1996 S.41

⁴²⁶ Kettner 2000a S.18; vgl. Apel 1980d; 1980e; Habermas 1992a

3. Die Letztbegründung von Normen

Kapitel drei zeigt, wie Apel versucht, eine Letztbegründung bzw. unhintergehbare Begründung von Normen zu leisten. Dafür wird zunächst geklärt warum eine Letztbegründung von Normen überhaupt sinnvoll ist. Im Anschluss daran wird erläutert, wie eine reflexive Begründung funktioniert und inwiefern dabei die Struktur der Sprache eine Rolle spielt. Schließlich werden wissenschaftstheoretische Implikate erläutert.

3.1 Warum ist eine Letztbegründung von Normen sinnvoll?

Die Debatte um die Frage, warum überhaupt eine Letzt- oder unhintergehbare Begründung eines moralischen Standpunkts angestrebt werden sollte, wurde in den 80er Jahren ausgiebig geführt, vor allem zwischen Kuhlmann, Apel und kritischen Rationalisten wie Albert und Popper. Dabei lässt sich zunächst eine allgemeine Antwort auf die Frage, 'warum Letztbegründung' geben, nämlich: Ohne Letztbegründung in der Ethik sind nur hypothetische Imperative (im Sinne von 'wenn...dann...' Aussagen - s. Teil I, S.59) möglich - im Gegensatz zu kategorischen Imperativen, die unabhängig von Vorgaben oder Voraussetzungen gelten. Ohne eine Letztbegründung hätte dann allerdings die „normative Ethik (...) ihren - zumindest seit Kant - zentralen Gegenstand, schlechthin intersubjektiv gültige Normen, allgemein und immer gültige Verpflichtungen (auszuzeichnen; B.R.), verloren.“⁴²⁷ Die Diskussion um diese Frage setzt auch an der Unterscheidung zwischen Wahrheitssuche und Gewissheitsstreben an. Dabei wird insbesondere von Seiten des Kritischen Rationalismus behauptet, dass es zum einen in unserer Erkenntnis keine absolute Sicherheit gibt, zum anderen, dass diese Suche nach einer letzten Gewissheit zu Dogmatismus führt und so den wissenschaftlichen Fortschritt behindert. Der erste Teil der Aussage wird im Rahmen des sogenannten Münchhausen Trilemmas diskutiert (s. S.108). Die zweite Behauptung wurde von Albert insofern radikalisiert, als dass er postuliert, dass das Streben nach Gewissheit und die Suche nach Wahrheit einander ausschließen, will man sich nicht nur auf gehaltlose (naive) Wahrheiten (z.B. „Es regnet!“) beziehen. Rorty hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass das

⁴²⁷ Kuhlmann 1985 S.61

Streben nach Gewissheiten und die Einsicht in die Abhängigkeit der Erkenntnis von Argumentation und Kommunikation zu Widersprüchen führen.

Kuhlmann begegnet diesen Ausführungen⁴²⁸ zu Recht mit dem Hinweis, sie seien selbstwidersprüchlich. Zwar konstatiert auch Kuhlmann, dass Wahrheit und Gewissheit nicht dasselbe sind, verweist aber doch darauf, dass zwischen ihnen ein enger Zusammenhang besteht: So ist z.B. eine Wahrheit, derer ich mir nicht gewiss bin bzw. die mir nicht bekannt ist, nutzlos in einer Diskussion; Argumentationen, wie sie gerade auch die Autoren des Kritischen Rationalismus verwenden, dienen nicht dazu, eine Wahrheit `wahrer` zu machen, sondern die Gewissheit bei den Diskussionsteilnehmern zu erhöhen, dass sie wahr ist.

Die für Kuhlmann interessanteste Stelle in der Diskussion um Wahrheit und Gewissheit findet sich in der Analyse des Sprechakts der Behauptung, denn hier werden in Bezug auf Aussagen Ansprüche auf Wahrheit erhoben, und wenn „Wahrheitsansprüche *Ansprüche* sind, steckt in ihnen die Beziehung auf Gewissheit, Sicherheit.“⁴²⁹ Kuhlmann folgert, dass, im Gegensatz zu der Meinung Alberts oder Poppers, „wer Wahrheit sucht, wer sich aufs Argumentieren einlässt, ja wer sich darauf einlässt, etwas zu behaupten (...), der stützt sich immer schon auf Überzeugungen, auf Gewissheiten, bzw. hat sich - ob er will oder nicht - immer schon auf das Streben nach Gewissheit eingelassen.“⁴³⁰ Das heißt, die Prämisse des Kritischen Rationalismus, dass vermeintlichen Sicherheiten in jeder Erkenntnis mit Skepsis begegnet werden muss, kann nicht das Streben nach Gewissheit überhaupt (kategorisch) ausschließen. *Eine philosophische Letztbegründung wird damit zum Streben nach letzter Gewissheit.*

Da Kuhlmann `andemonstrieren` (nicht aber im Sinne einer formalen Logik schlussfolgern) konnte, dass eine Suche in Richtung Gewissheit sinnvoll und unvermeidlich ist, bleibt als Gegenargument nur noch der Hinweis darauf, dass eine Letztbegründung unmöglich ist. Dies würde allerdings auch den Fallibilismus⁴³¹ in Schwierigkeiten bringen, da jetzt nicht mehr unterschieden werden kann, welche Aussagen einen höheren Grad an Gewissheit haben als andere - alles wäre gleich

⁴²⁸ Kuhlmann 1985 S.52ff.

⁴²⁹ Kuhlmann 1985 S.57

⁴³⁰ Kuhlmann 1985 S.59

⁴³¹ Der wissenschaftstheoretische Ansatz des Fallibilismus geht davon aus, dass (empirische) Aussagen (z.B. „es gibt nur weiße Schwäne“) nicht bewiesen werden können. Sie gelten lediglich solange als wahr, wie sie nicht widerlegt (falsifiziert) worden sind (im Beispiel: Der Forscher sucht nicht alle weißen Schwäne, sondern *einen* Schwarzen). Alle wissenschaftlichen Aussagen müssen demnach falsifizierbar sein und haben immer nur vorläufigen Status, *Gewissheit* wird folglich preisgegeben - vgl. Seite 59; vgl. Hügli 1996 S.473ff.

unsicher - und in welche Richtung würde dann ein Forschungsprozess laufen? Argumentation insgesamt würde ihren Sinn verlieren, denn auch die Maßstäbe, welche festlegen, ob eine Theorie erfolgreich ist, würden unsicher. So muss es Maßstäbe geben, die festlegen, was überhaupt unter dem Scheitern einer Theorie zu verstehen ist.

3.2 Reflexive Letztbegründung

Mit dem Entstehen der Aufklärung im 18. Jahrhundert hat sich ein entscheidender Gedanke zunächst in der Philosophie und dann gesamtgesellschaftlich durchgesetzt: Alles kann hinterfragt werden. Hiermit ist das vorläufige Ende eines Prozesses, der das Seiende nicht mehr einfach als (von Gott oder dem König) gesetzt akzeptieren wollte, markiert. Aufklärung kann folglich gleichgesetzt werden mit der Frage nach Gründen, die für oder gegen eine Position sprechen. In diesem Sinne kann Kant 1783 folgende >Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?< geben: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist die Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“⁴³²

Die Akzeptanz gegenüber den Gründen wechselt je nach gesellschaftlicher Formiertheit derjenigen, die über den Status der Gründe entscheiden. Schnädelbach kann deshalb feststellen: „Dass Rationalität und Begründung zusammengehören, ist ein philosophischer Gemeinplatz. Als man das sokratische `logon didonai´ mit `rationem reddere´⁴³³ übersetzte, war jener Zusammenhang auch terminologisch stabilisiert, denn worin sollte die Rationalität des *animal rationale* bestehen, wenn nicht in der Fähigkeit, für sein Reden und Handeln Gründe (*rationes*) anzugeben.“⁴³⁴ Allerdings ergibt sich daraus das Problem, dass Begründungen ihrerseits wieder nach Begründungen verlangen usw. Diese Suche nach letzten Gründen wurde vor der Aufklärung durch einen Verweis auf Gott beendet (Dezision-

⁴³² Kant 1996d S.53

⁴³³ logon didonai: `Rechenschaft geben´, `begründen´; rationem reddere: `Rechenschaft ablegen´ - vgl. Fabianek, Ch. & Kempter, N. 2000: Antike Vernunft Text im Internet:

<http://fsmat.at/~cfabiane/docs/logos.pdf> (13.3.03); Windelband 1993 Stichwort `Logos´

⁴³⁴ Schnädelbach 1987 S.67

nismus). Heute geht der Mainstream der Philosophen davon aus, dass ein Angeben letzter Gründe nicht möglich ist, insbesondere wenn man - wie oben diskutiert - nicht nur nach Gewissheiten, sondern nach Wahrheit gefragt wird.⁴³⁵

Besonderes Hans Albert hat in den 80er Jahren in einer Auseinandersetzung mit Apel und dessen Schüler Wolfgang Kuhlmann versucht zu zeigen, dass eine Letztbegründung unmöglich ist. Der Versuch, eine Letztbegründung zu leisten, führt für Albert notwendigerweise in das sogenannte Münchhausen-Trilemma: regressus ad infinitum (das Erwiesene wird immer wieder auf dahinter liegende `Gründe´ zurückgeführt), Circulus vitiosus (logischer Zirkel ohne echte Begründung) oder Dezisionismus (Abbruch der Begründung und dogmatische Setzung, z.B. mit dem Verweis auf Gott).⁴³⁶

Apel entwickelte seinen Letztbegründungs-Ansatz in Reaktion auf das Münchhausen-Trilemma⁴³⁷ - wobei in der Konstruktion des Trilemmas durch Albert kein Fehler gefunden werden konnte. Apels Antwort zielt demnach auch nicht auf Einzelheiten des Trilemmas ab, sondern auf den von Albert verwendeten Begriff von Begründung: Begründung als Deduktion aus einem Axiom. Begründen ist für Apel aber immer zugleich auch Argumentieren.⁴³⁸ Damit sinnvoll argumentiert werden kann, müssen bestimmte Voraussetzungen anerkannt werden. Letztbegründung im Sinne von Apel ist also *das Reflektieren auf die in jeder Argumentation immer schon anerkannten Voraussetzungen*. Auch ein Gegner der Letztbegründung muss im Bestreiten der Möglichkeit von Letztbegründung die Voraussetzungen des sinnvollen Argumentierens anerkannt haben, *da Bestreiten Argumentieren ist*. Werden die Voraussetzungen des Argumentierens selbst wieder bestritten, gerät der, der bestreitet in einen `performativen⁴³⁹ Selbstwiderspruch´; hier widerspricht der Inhalt eines Satzes der Möglichkeit, dass er überhaupt ausgesprochen wird. Der Verweis auf den performativen Selbstwiderspruch ist für Apel das Königsargument für eine Letztbegründung, weil zum Argumentieren mehr vorausgesetzt werden muss als die physische Existenz: „Wenn ich etwas nicht ohne aktuellen Selbstwiderspruch bestreiten und zugleich nicht ohne formallogische *petitio principii* deduktiv begründen kann, dann gehört es eben zu jenen transzendental-

⁴³⁵ vgl. Kuhlmann 1985 S.52ff.

⁴³⁶ vgl. Kuhlmann 1985 S.64

⁴³⁷ vgl. Reese-Schäfer 1990 S.47

⁴³⁸ Dieser (historische) Abriss ist meiner Meinung nach notwendig, denn wie man sieht, nähert man sich hier dem Kern einer *diskursiven* Theorie der Moral.

⁴³⁹ Dieser Begriff aus der Sprachwissenschaft beschreibt sprachliche Äußerungen, die zugleich das vollziehen, was sie beschreiben, z.B. „ich gratuliere“.

pragmatischen Voraussetzungen der Argumentation, die man immer schon anerkannt haben muss, wenn das Sprachspiel der Argumentation seinen *Sinn* behalten soll. Man kann daher diese transzendentalpragmatische Argumentationsweise auch die *sinnkritische Form der Letztbegründung* nennen.⁴⁴⁰ Der zentrale Gedanke ist damit markiert: *Begründen ist etwas anderes als Beweisen durch Deduktion* - womit das Münchhausen Trilemma nicht widerlegt, sondern umgangen wird, da es sich ausschließlich auf deduktives Beweisen bezieht.

Mit ihrem Zugang vollziehen Kuhlmann und Apel einen Wandel in der Art, die Fragestellung nach Begründung anzugehen. Ihr Vorschlag ist nicht einfach nur eine andere Theoriekonzeption, vielmehr erwarten sie, dass die Einstellung, mit der hier theoretische Probleme angegangen werden, nicht ebenfalls in der theoretischen Einstellung verbleiben darf. Mit theoretischer Einstellung ist hierbei vor allem das Betrachten eines Problems von außen gemeint: die Vor-Stellung. Dies gilt insbesondere auch für die Rekonstruktion des Handlungswissens. Fehler in solch einer Rekonstruktion treten dann auf, wenn der Rekonstrukteur seine eigene subjektive Praxis des Rekonstruierens vergisst - in dieser theoretischen Einstellung ist „keine wirkliche, d.h. *strikte Reflexion* möglich.“⁴⁴¹ Im Gegensatz dazu fordert Kuhlmann, dass „strikt reflexiv thematisches Wissen hier und begleitendes, zur Thematisierung zugehöriges Wissen dort in einen Sinnzusammenhang gebracht werden. (...) Derart jedoch, dass dabei die Unterschiede in Funktion, logischer Ebene und Gegebenheitsweise nicht nivelliert werden.“⁴⁴² Es muss also ein radikaler Zweifel in Anschlag gebracht werden; der daraus entstehende Begründungsregress darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Möglichkeit, *überhaupt zweifeln zu können*, als wahr unterstellt werden muss. Die Antwort auf die Frage, warum denn nicht auch diese theoretische Position fallibel sein kann, soll weiter unten versucht werden.⁴⁴³

Apel und Kuhlmann klären mit ihrer Methode somit die *Argumentationsvoraussetzungen*, welche immer schon akzeptiert sein müssen, wenn man für sich in Anspruch nimmt, ernsthaft argumentieren zu wollen. Derjenige, der diese Voraus-

⁴⁴⁰ Apel 1976 S.72f.

⁴⁴¹ vgl. Kuhlmann 1985 S.80 - Zum Unterschied zwischen theoretischer und strikter Reflexion s. Apel 2001 S.102f.; Kuhlmann 1985 S.76ff; 1992.

⁴⁴² Kuhlmann 1985 S.80

⁴⁴³ vgl. Apel 1987 S.186-191

setzungen bestreitet, genügt nicht mehr den Ansprüchen von Rationalität. Hier entsteht natürlich die Gefahr, denjenigen, der sich im Sinne der Transzendentalpragmatik irrational verhält, als therapiebedürftig einzustufen, er ist „ein kaum auszudenkender pathologischer Extremfall.“⁴⁴⁴

Auch wenn für Apel das Letztbegründungsargument uneingeschränkte Gültigkeit hat, es gilt sowohl für einen radikalen Skeptiker als auch für einen Diskursverweigerer, gesteht er zu, dass die theoretische Einsicht in die Gültigkeit des Arguments nicht ein dem Argument entsprechendes Handeln bewirken kann. Es wäre „ungereimt“ von einem Letztbegründungs-Diskurs zu erwarten, „dass er auch *den Diskursverweigerer überzeugen*“ oder „die fürs Handeln erforderliche *willentliche Bekräftigung der Einsicht* garantieren sollte.“⁴⁴⁵ Allerdings gehört die willentliche Entscheidung zur Einsicht in die Begründung nicht mehr zum eigentlichen Begründungsargument - eine Entscheidung gegen die Befolgung des Arguments tangiert also nicht seine Gültigkeit. Gefragt wird damit natürlich auch nach dem Verhältnis von Theorie (Sollen) und Praxis (Sein) und wie zwingend die reflexiven Einsichten Verbindlichkeiten begründen können.⁴⁴⁶ In diesem Sinne reflektiert Apel im Rahmen seiner Transzendental-Pragmatik. `Transzendental´ beschreibt die Reflexion auf `die Bedingungen der Möglichkeit von´ im Sinne Kants. `Pragmatik´ zeigt, dass hier eine Reflexion auf die Praxis stattfindet.

Da sich die freigelegten Geltungsansprüche der Argumentation auf die Gemeinschaft aller theoretisch an einem Diskurs Beteiligten beziehen lassen (ideale Kommunikationsgemeinschaft), kann Apel so ein Grundproblem der Hermeneutik angehen: Wenn das Verstehen immer abhängig ist von Situationen, hat man stets nur verschiedene Momente des Verstehens. Nicht entscheidbar ist, was *besseres* oder *schlechteres* Verstehen ist. Wie ist jetzt aber noch eine Abgrenzung zum Miss-Verständnis möglich? Alle Ergebnisse hermeneutischer Bemühungen werden folglich relativ.

Apel versucht, dieses Problem zu lösen und damit Gadammers Vorstellung einer Hermeneutik als `nur anderes Verstehen´ weiterzuentwickeln, indem er die erhobenen Geltungsansprüche auf eine unbegrenzte Argumentationsgemeinschaft

⁴⁴⁴ Apel 1997 S.356, vgl. S.449; Böhler 2001 S.50; Habermas 1996 S.109ff. - s. auch Apels Aussage: „Diese reflexive Prüfung auf performative Konsistenz ist nichts anderes, als der Test darauf, dass die Selbsteinstimmigkeit der Vernunft bewahrt bleibt.“ Apel 2001 S.111

⁴⁴⁵ Apel 1987 S.191

⁴⁴⁶ Wie Teil III zeigen wird, ist hier eine Nahtstelle zur Pädagogik aufgedeckt.

bezieht. In diesem Sinne spricht Apel auch von Transzendentalhermeneutik.⁴⁴⁷ Diese hat jetzt normative Implikate.

3.3 Zum Erheben von Geltungsansprüchen

Letztbegründung bezieht sich nicht auf die Deduktion aus Axiomen, sondern auf Situationen, die durch Argumentieren (Behaupten / Bestreiten) entstehen. Unhintergehbare Begründung bedeutet demnach: „Wenn ich etwas behaupte, dann sage *ich* (der Sprecher) mit *etwas* (der Proposition) *etwas* (Prädikat) über *etwas* (Referenzobjekt), und dies so, dass ich mit *etwas* (performativer Satz) zu *etwas* (Proposition) einen *Geltungsanspruch* (etwa der Wahrheit) erhebe, und zwar zunächst gegenüber der *realen Kommunikationsgemeinschaft* (bzw. deren Vertretern, die die gegenwärtige Gesprächssituation mitkonstituieren), dann aber auch gegenüber der *idealen unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft* (auf die ich Bezug nehme als die Instanz, welche, anders als die reale Kommunikationsgemeinschaft, wirklich imstande ist, das Recht meines Geltungsanspruchs adäquat zu beurteilen). Berücksichtige ich irgendeines der aufgeführten Momente nicht, dann verunglückt meine Behauptung und leistet nicht, was sie soll.“⁴⁴⁸ Es geht folglich nicht darum, einen Ausgangspunkt zu konstruieren, sondern das aufzudecken, was man im Argumentieren immer schon in Anspruch genommen hat: Anspruch auf Sinn und Geltung.

Hiermit beziehen sich Apel und Kuhlmann auf die Universalpragmatik von Habermas. Allerdings sind für Apel die Geltungsansprüche notwendige Voraussetzung und nicht nur allgemein gültig.

Anfang der 70er Jahre beginnt Habermas, sich mit Linguisten wie Chomsky, Searl und Austin auseinander zu setzen. Habermas entwickelt auf Grund dessen ein neues Konzept - seinen 'Rekonstruktiven Ansatz'. Dieser Ansatz versucht, im Gegensatz zu einer traditionellen Hermeneutik, die unbewusste Tiefenstruktur symbolischer Ordnungen zu analysieren. Unter Tiefenstruktur wird dabei das System an Regeln von Sprache verstanden, welches die Produktion sinnhafter sprachlicher Äußerungen ermöglicht. Dagegen untersuchte die traditionelle Hermeneutik lediglich die Resultate dieser sprachlichen Prozesse. In der Praxis werden die Regeln der Tiefenstruktur demnach von uns beherrscht, die rekon-

⁴⁴⁷ vgl. Apel 1976a S.330ff.

⁴⁴⁸ Kuhlmann 1985 S.23

struktive Wissenschaft versucht sie nun in Kategorien zu fassen und so explizit zu machen.⁴⁴⁹

Die Regeln gelten universal, Habermas analysiert also die Kompetenz einer Gattung, sprachlich sinnvolle Äußerungen zu produzieren, während sich die traditionelle Hermeneutik auf die aus diesen Kompetenzen entstandenen Objekte bezieht. Der rekonstruktive Ansatz hebt sich aber nicht nur von der traditionellen Hermeneutik ab, sondern unterscheidet sich auch von empirisch-analytischer Forschung. Empirisch-analytische Forschung kann Wissen z.B. widerlegen und durch anderes Wissen ersetzen - bis auch dieses wieder falsifiziert wird. Der rekonstruktive Ansatz kann Wissen mehr oder weniger korrekt darstellen, aber nicht falsifizieren, denn „als falsch kann sich allenfalls die Wiedergabe einer Sprecherintuition erweisen, aber nicht diese Intuition selbst. Diese gehört zu den Daten, und Daten können erklärt, aber nicht kritisiert werden.“⁴⁵⁰ Aus solchen Annahmen entspringt der `essentialistische Anspruch` der Habermasschen` Konzeption, d.h. die aufgedeckte Tiefenstruktur enthält genau *die* Regeln, welche die Oberflächenstruktur konstituieren.⁴⁵¹

Die gemachten Überlegungen geben jetzt den Hintergrund für Habermas `Theorie der kommunikativen Kompetenz` (synonym mit `Universalpragmatik`) ab. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass Habermas schon 1965 das Thema Emanzipation mit der Sprache verband, denn „das, was uns aus Natur heraushebt, ist nämlich der einzige Sachverhalt, den wir seiner Natur nach kennen können: *die Sprache*.“⁴⁵² Wurde damals hier mehr behauptet als begründet, versucht Habermas jetzt zu beweisen, dass das anthropologische Faktum der Sprache notwendige und hinreichende Bedingung ist, den Menschen als zur Mündigkeit (d.i. Vernünftigkeit) fähig auszuweisen.

Habermas bezieht sich mit der Verwendung von Begriffen wie Kompetenz (aus einzelnen phonetischen, syntaktischen und semantischen Sprachelementen können Sätze nach Regeln erzeugt werden) oder Performanz (empirische Verwendung der Sprache in sozialen Situationen) auf die Linguistik, explizit auf Chomsky.⁴⁵³ Während die Linguistik im Sinne Chomskys das Ziel verfolgt, das Regelsystem der Sprachkompetenz zu analysieren, erweitert Habermas diese

⁴⁴⁹ vgl. Habermas 1982a S.190

⁴⁵⁰ Habermas 1982a S.193

⁴⁵¹ vgl. Habermas 1982a S.193

⁴⁵² Habermas 1970 S.163

⁴⁵³ vgl. Vater 1994 S.107ff.

Annahmen, indem er postuliert, dass nicht nur das Erzeugen von Sätzen regelgeleitet ist, sondern auch die Anwendung dieser Kompetenz Regeln unterliegt. „(...) Nicht nur Sprache, sondern auch Rede, also die Verwendung von Sätzen in Äußerungen, ist einer logischen Analyse zugänglich. Wie die elementaren Einheiten der Sprache (Sätze), so lassen sich auch die elementaren Einheiten der Rede (Äußerungen) in der methodischen Einstellung einer rekonstruktiven Wissenschaft analysieren.“⁴⁵⁴ Damit schließt Habermas an den 1946 von Austin eingeführten Begriff des `Sprechaktes` und die im Anschluss daran gemachten Überlegungen von Austin und Searle an, die sich im Kern darum drehen, dass Äußerungen Handlungen, respektive soziale Aktivitäten sind.⁴⁵⁵ Die Theorie der kommunikativen Kompetenz hat folglich die Klärung zur Aufgabe, wie aus einem grammatisch richtigen Satz eine soziale Äußerung wird. Die für solch einen Prozess nötigen (uns nicht bewussten) Regeln sollen aufgedeckt werden. Dafür muss zunächst festgestellt werden, wie Kommunikation überhaupt funktioniert bzw. wie wir es schaffen, eine Situation potentieller Verständigung zu generieren. Habermas nimmt in diesem Zusammenhang an, dass mindestens zwei Ebenen konstitutiv für Kommunikation sind: Zum einen tauschen sich zwei Kommunikationsteilnehmer zusammen über (x) aus, zum anderen vollziehen beide hier Idealisierungsleistungen, indem sie unterstellen, dass es so etwas wie wirkliche Verständigung gibt.

Wie aber ist es jetzt möglich, dass wir uns diese Überzeugung zu eigen gemacht haben? Hier kommt wieder die Sprechakttheorie zur Geltung, die zeigt, dass Äußerungen im Zusammenhang mit situativen Kontexten gesehen werden müssen - Kommunikation hat folglich immer Inhalte und Beziehungen zum Thema, wodurch unsere Position zum Gegenüber definiert wird. Habermas kann demnach Kommunikation in *kommunikatives Handeln* (Äußerungen, die in Handlungen eingebunden sind) und *Diskurs* (hier werden die Handlungen, die das Geäußerte begleiten, wenn möglich ausgeklammert) trennen. Wichtig in diesem Zusammenhang wird jetzt die Annahme, dass Missverständnisse auf der Ebene des kommunikativen Handelns durch einen Ebenenwechsel hin zum Diskurs geklärt werden können; mit anderen Worten: Im Diskurs können die Missverständnisse, welche im kommunikativen Handeln entstehen, geklärt werden. Die Unterstellung (Idealisierung), dass Verständigung prinzipiell möglich ist, wurde hier präzisiert:

⁴⁵⁴ Habermas 1982a S.180

⁴⁵⁵ vgl. Searle 1990; Hügli 1996 S.236-255; Vater 1994 S.195-215

Wir sind davon überzeugt, dass Missverständnisse überwunden werden können. Dies impliziert, dass wir kontrafaktisch Folgendes unterstellen: Wir gehen davon aus, dass das Gegenüber sich seiner Handlungen bewusst ist und sie für gerechtfertigt hält.

Habermas nimmt an, dass wir uns, sollte eine Einigung auf der Ebene kommunikativen Handelns nicht möglich sein, in einem Diskurs einigen können, wenn wir nur lange genug argumentieren. Unter Einigung versteht Habermas dabei eine `echte` Einigung; d.h. wir sind in der Lage zwischen `wahren` und `falschen` Einigungen zu differenzieren, weil die Möglichkeit unterstellt wird, einen unter idealen (d.i. herrschaftsfreien) Bedingungen stattfindenden Diskurs zu führen. In jedem Diskurs wird folglich eine ideale Sprechsituation unterstellt, genauso wie wir auf der Ebene des kommunikativen Handelns die Zurechnungsfähigkeit des Gegenübers unterstellen. Habermas antwortet auf die Frage, warum wir davon ausgehen, dass Verständigung im kommunikativen Handeln prinzipiell möglich ist, mit zwei Annahmen:

- Wir können auf die Diskurs-Ebene wechseln;
- auf der Diskurs-Ebene kann es ideale Sprechsituationen (synonym zu herrschaftsfreier Diskurs) geben.

Die zu Beginn dieses Abschnitts eingeführte These von Habermas, dass mit Sprache für uns zugleich Mündigkeit gegeben ist, terminiert damit in der Unterstellung: `Ideale Sprechsituationen` sind möglich. Damit geklärt werden kann, warum wir eine ideale Sprechsituation unterstellen, bezieht sich Habermas auf die Sprechakttheorie. Er präzisiert: Sätze werden zu Äußerungen durch ihre situative Einbindung - die situative Einbindung vollzieht sich in Form von Sprechakten. Da Sprechakte anscheinend bewirken, dass sich die Sprecher über (x) einigen können, sollten sie genauer analysiert werden: Jeder Sprechakt besteht aus einer performativ-propositionalen⁴⁵⁶ Doppelstruktur. In dem Satz „Ich verspreche dir morgen zu kommen“ ist „Ich verspreche dir...“ der performative Teil, d.h. die Festlegung des Verwendungssinns des propositionalen Teils. Der Satzteil „morgen zu kommen“ ist der propositionale Teil.

Der performative Teil des Satzes bewirkt hier den `Sprechakt-Charakter` der Äußerung, denn hier wird die Beziehung zu einem Gegenüber festgelegt, d.h. die Ebene der Intersubjektivität wird betreten. Der propositionale Teil gibt lediglich

⁴⁵⁶ Synonyme sind: performativ = illokutionär; propositional = lokutionär

eine inhaltliche Bestimmung wieder. Daraus folgt: Die performativ-propositionale Doppelstruktur der Sprechakte spiegelt die doppelte Struktur der Kommunikation, die nur gelingt, wenn sowohl die Beziehungs- als auch die Inhaltsebene betreten wird. Die Strukturen der Sprechakte zeigen also, dass Verständigung hergestellt werden kann. Sprachimmanent ist hier die Bedingung der Möglichkeit von Verständigung gegeben.

Habermas unterscheidet vier Klassen von Sprechakten, die einen Dialog universal konstituieren.⁴⁵⁷ Er fasst im Folgenden die Sprechakte als Angebot an einen Kommunikationspartner auf, welches entweder akzeptiert oder abgelehnt werden kann; d.h. mit ihnen werden *Geltungsansprüche* formuliert. Im Sich-Verhalten zu diesen Geltungsansprüchen, durch Akzeptieren, Ablehnen oder Dahingestellt-Sein-Lassen, kann eine Situation potentieller Verständigung entstehen.⁴⁵⁸ Damit hat Habermas die These entwickelt, „dass jeder kommunikativ Handelnde im Vollzug einer beliebigen Sprechhandlung universale Geltungsansprüche erheben und ihre Einlösbarkeit unterstellen muss. Sofern er überhaupt an einem Verständigungsprozess teilnehmen will, kann er nicht umhin (...) genau diese universalen Ansprüche zu erheben. (...) Ferner gilt, dass kommunikatives Handeln ungestört nur so lange fortgesetzt werden kann, wie alle Beteiligten unterstellen, dass sie die reziprok erhobenen Geltungsansprüche zu Recht erheben. Ziel der Verständigung ist die Herbeiführung eines *Einverständnisses*, welches in der intersubjektiven Gemeinsamkeit des wechselseitigen Verstehens, des geteilten Wissens, des gegenseitigen Vertrauens und des miteinander Übereinstimmens terminiert.“⁴⁵⁹ Für Habermas konstituieren die Sprechaktklassen die ideale Sprechsituation; damit einher gehen die universalen Geltungsansprüche, die in jedem Vollzug einer Sprechhandlung unterstellt werden. Sie sind Resultat „der eigenartig generativen Kraft von Sprechakten.“⁴⁶⁰ Diese Kraft legt die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern fest und bestimmt, wie der Inhalt einer Sprechhandlung verwendet werden soll - gleichzeitig bewirkt sie, dass Geltungsansprüche erhoben und ein Versprechen, diese auch einzulösen, abgegeben wird. Mit dem Erheben von Geltungsansprüchen entsteht gleichzeitig die Verpflichtung, sie einzulösen, d.h. sie zu begründen, was wiederum nur diskursiv geschehen kann. *Damit erzwingt*

⁴⁵⁷ s.u. Tabelle

⁴⁵⁸ Zu den mit den einzelnen Sprechakten erhobenen Geltungsansprüchen s. Tabelle S.117

⁴⁵⁹ Habermas 1982a S.176; vgl. Apel 1982

⁴⁶⁰ Habermas 1982a S.216

die Kraft des Sprechaktes den Diskurs. Die Unterstellung, von der Ebene des kommunikativen Handelns auf die des Diskurses wechseln zu können, ist folglich bereits in den Sprechakten angelegt.

Wie aber ist es möglich, dass in Diskursen echte Verständigung erreicht werden kann? Habermas argumentiert, dass in der unterstellten idealen Sprechsituation alle Verzerrungen und Zwänge, die in einer Kommunikation wirken können, ausgeschlossen sind: Es zählt ausschließlich das bessere Argument. Besonders zu beachten ist dabei, dass die ideale Sprechsituation nicht durch psychologisch-empirische Eigenschaften der Kommunikationspartner, sondern durch die strukturellen Merkmale der Kommunikationssituation - im Sinne einer gleichen Verteilung der Chancen, Argumente vorzubringen - definiert wird. Daraus folgt, dass in den formalen Eigenschaften der Diskurse, der Grund zu sehen ist, warum eine echte Einigung erzielt werden kann. In der Verwendung der Sprechaktklassen unter symmetrischen Chancen liegt der Grund einer 'idealen Sprechsituation', d.i. die echte Einigung über Geltungsansprüche. Die kontrafaktische Unterstellung einer idealen Sprechsituation durch die Kommunikationspartner ist demnach in der Struktur der Sprechakte eingelagert. Die ideale Sprechsituation erhält einen normativen Charakter im Sinne einer anzustrebenden, kontrafaktisch antizipierten, regulativen Idee, und die Habermassche Theorie der kommunikativen Kompetenz versucht, dies zu entfalten und zu begründen. Hierauf kann dann eine kritische Gesellschaftstheorie aufbauen. Die Ausgangsüberlegung von Habermas aus „Erkenntnis und Interesse“⁴⁶¹ wird beantwortet mit dem Aufweis der Voraussetzungen von Kommunikation und damit letztlich mit dem Aufweis der Bedingungen der Möglichkeit von Vernunft.⁴⁶²

In Form einer Tabelle wird der Zusammenhang der verschiedenen Sprechakte⁴⁶³ mit den erhobenen Geltungsansprüchen aufgezeigt:

⁴⁶¹ s. Exkurs in Teil I, S.34f.

⁴⁶² vgl. Habermas 1995 S.369-452

⁴⁶³ Vater 1994 S.195ff.

Bedingungen der Möglichkeit von Vernunft (?)	Sprechakte			
	Kommunikativa	Konstativa	Repräsentativa (Expressiva)	Regulativa
	Was wird als sprachliche Äußerung verstanden?	Wie ist die objektive Welt?	Wie ist die subjektive Welt?	Wie ist die soziale (Um-)Welt?
	Geltungsansprüche			
	Verständlichkeit	Wahrheit	Wahrhaftigkeit	Richtigkeit
	Was meinst du eigentlich?	Stimmt deine Behauptung?	Bist du ehrlich (im Sinne von authentisch)?	Ist das berechtigt?
	Rationale Rechtfertigungspflichten			

Weiter unten wird noch einmal auf die Diskussion um die Bedeutung der Geltungsansprüche Bezug genommen.

Exkurs: Elenchos

Aristoteles nimmt in seiner >Metaphysik< Apels Begründungsargument zum Teil vorweg. „Nun aber, wie wir sagten, gibt es einige, die behaupten, dass dasselbe sein und nicht sein könne und dass es möglich sei, dies so anzunehmen. (...) Doch wir haben eben angenommen, es sei unmöglich, dass etwas zugleich sei und nicht sei, und haben daraus gezeigt, dass dies das sicherste Prinzip von allen ist. Einige allerdings verlangen - aufgrund ihrer mangelhaften philosophischen Ausbildung -, auch dies solle bewiesen werden. Denn es zeigt mangelhafte Ausbildung, wenn man nicht weiß, wofür man einen Beweis zu suchen hat und wofür nicht. Es ist nämlich ein Ding der Unmöglichkeit, dass es überhaupt für alles einen Beweis gebe - denn man würde ins Unbegrenzte fortschreiten, so dass auf diese Weise gar kein Beweis zustande käme. (...) Es ist aber möglich mit Hilfe einer Widerlegung zu beweisen, dass diese Ansicht (dass dasselbe sein und nicht sein kann) unmöglich ist, sofern der Opponierende nur überhaupt etwas sagt. Tut er es aber nicht, so wäre es lächerlich, eine Begründung gegen den zu suchen, der ja für nichts eine Begründung hat; denn ein solcher ist als solcher gleich einer Pflanze. Ich aber meine, dass es einen Unterschied gibt zwischen einem Beweis mit Hilfe einer Widerlegung und einem direkten Beweis; einerseits nämlich erweckt derjenige, der den direkten Beweis liefern will, den Anschein, als setze er voraus, was erst bewiesen werden soll, andererseits, wenn ein anderer schuld an einer derartigen unbewiesenen Voraussetzung ist, so ist das eine Widerlegung und kein Beweis. Aber der Anfang bei allen der-

artigen Diskussionen ist nicht die Forderung, der Opponierende solle sagen, dass etwas sei oder nicht sei (das nämlich könnte man schon für eine Voraussetzung des erst zu Beweisenden nehmen), sondern die Forderung, dass er etwas für sich und den anderen als geltend bezeichne. Denn das ist, sofern er überhaupt etwas sagen will, notwendig. Tut er es nicht, so gibt es wohl für einen solchen keine Diskussion, weder mit sich selbst noch mit einem anderen. Gibt dies aber jemand zu, so kann ein Beweis stattfinden; denn dann ist bereits etwas definiert. Aber Ursache der Beweisführung ist nicht der Beweisende, sondern der, der Rede und Antwort steht. Denn wenn gleich jemand eine Begründung aufhebt, steht der doch Rede und Antwort. Und weiter hat der, der dies zugestanden hat, zugegeben, dass etwas wahr ist auch ohne Beweis, so dass sich also nicht alles sogleich `so´ und `nicht so´ verhalten kann.“⁴⁶⁴

Hier wendet Aristoteles die Form eines indirekten Beweises an, den er `elenchos´ nennt. Er stellt heraus, dass nicht für alles ein Beweis gegeben werden kann, da dies in einen regressus ad infinitum führt, wie dies Albert auch im ersten Teil des Münchhausen Trilemmas gezeigt hat. Wenn man keinen Beweis führen kann, ist es aber doch möglich, dem Gegenüber zu zeigen, dass seine Argumentation absurd ist, weil sie sich in Widersprüche verwickelt. Damit dies möglich ist, gibt es eine minimale Voraussetzung: Das Gegenüber muss überhaupt etwas gesagt haben, sonst ist es wie eine Pflanze.

Behauptungen können also als konsistent ausgezeichnet werden, weil gegenteilige Behauptungen ad absurdum geführt werden können, was z.B. für die Behauptung `etwas ist und zugleich: es ist nicht´ gilt. Dies funktioniert aber nur im Rahmen einer Argumentation. Wie kann aber die eigene Position als konsistent ausgewiesen werden, wenn das Gegenüber sich wie eine Pflanze verhält und schweigt? An diesem Punkt unterscheidet sich Apel von Aristoteles. Der aristotelische Beweis funktioniert indirekt durch Widerlegung und setzt dabei zwei Axiome als gültig voraus: Das Prinzip vom zu vermeidenden Widerspruch und das Prinzip vom ausgeschlossenen Dritten. Insofern handelt es sich nicht um eine Letztbegründung, da beide Axiome ihrerseits nicht mehr begründet werden. Würde Letztbegründung wie Aristoteles´ `elenchos´ funktionieren, ginge es wieder um die Herleitung von etwas aus etwas anderem. Deshalb insistiert Apel: „Worauf m.E. alles ankommt, ist die Vermeidung der Perspektive der *abstraktiv-logischen (apodeiktischen) Objektivierung der Argumentation* zugunsten der *strikten Reflexion* auf das eigene Argumentieren und seine Präsuppositionen im Zusammenhang des Diskurses.“⁴⁶⁵ Apel illustriert diese Einstellung an der Frage, warum man sich überhaupt rational verhalten soll, was in seiner Perspektive gleichbedeutend ist mit der Frage, warum man den performativen Selbstwiderspruch vermeiden muss. Eine Antwort führt im Rahmen einer apodeiktischen Logik, z.B. im Kritischen Rationalismus mit Albert und Popper, zu einem Begründungsregress - sie ist nicht möglich. Die Antwort ergibt sich nur aus transzendentalpragmatischer Perspektive: „Dann kann derjenige, der die Frage `Warum eigentlich rational sein?´ stellt, sich zunächst einmal darauf besinnen, dass er ja mit dem Stellen der Frage den Boden des argumentativen Diskurses schon betreten hat und insofern die `Entscheidung´ fürs Rationalsein gewissermaßen schon hinter sich haben muss. Dies aber besagt: Als ernsthaft Argumentierender hat er alle als notwendig nachweisbaren *Präsuppositionen* des ernsthaften Argumen-

⁴⁶⁴ Schwarz 1970 S.90f. (IV. Buch, 1005b)

⁴⁶⁵ Apel 1987 S.187

tierens, vor allem zunächst einmal: das *Prinzip des zu vermeidenden performativen Selbstwiderspruchs, schon anerkannt.*⁴⁶⁶

3.4 Fallibilismus und Konsenstheorie der Wahrheit

Ein wichtiger Einwand gegen die Möglichkeit einer Letztbegründung von Normen liefern die wissenschaftstheoretischen Fragen des Kritischen Rationalismus (hauptsächlich verbunden mit den Namen von Popper und Albert) im Zuge der Entwicklung der Naturwissenschaften. Hauptargument ist die prinzipielle Fehlbarkeit der Vernunft - alle Problemlösungsversuche können prinzipiell fehlbar sein, sie unterliegen einem *Fallibilismusvorbehalt*.⁴⁶⁷ Theorien sind deshalb nicht beweis- bzw. begründbar. Wir können immer nur versuchen, sie zu widerlegen; Hypothesen sind immer nur provisorisch wahr. Wir dürfen sie deshalb lediglich als gewiss ansehen, solange sie noch nicht falsifiziert wurden. Im Kern ist der Falsifikationismus⁴⁶⁸ also „eine methodologisch-bewusste Fortsetzung der natürlichen Selektion auf der Ebene der Evolution des Wissens (...).“⁴⁶⁹ Auch Apel akzeptiert im Prinzip diese wissenschaftstheoretische Auffassung und verdeutlicht, dass bereits Peirce dieses Prinzip eingeführt hat. Im Unterschied zu Popper nahm Peirce an, dass am Ende nicht-falsifizierte Hypothesen in Richtung Wahrheit konvergieren. Je mehr nicht-falsifizierte Hypothesen zur Verfügung stehen, je näher kommen wir also der Wahrheit. Im Gegensatz dazu ging Popper lediglich davon aus, dass falsche Hypothesen aus dem Wissenschaftsprozess eliminiert werden. Da der Maßstab der Falsifikation die Wahrheit sein muss - falsifizierte Hypothesen gelten schließlich als unwahr - gibt es noch einen weiteren Unterschied zwischen Peirce und Popper: Der Pragmatist Peirce favorisierte eine Konsenstheorie, Popper eine Korrespondenztheorie der Wahrheit (Wahrheit ist hier die Übereinstimmung von Gegenstand und Einsicht). Kant vertrat in diesem Zusammenhang folgende Meinung: „Die Namenerklärung der Wahrheit, dass sie nämlich die Übereinstimmung der Erkenntnis mit ihrem Gegenstand sei, wird hier geschenkt, und vorausgesetzt; man verlangt aber zu wissen, welches das allgemeine und sichere Kriterium der Wahrheit einer jeden Erkenntnis sei.“⁴⁷⁰ Im Gegensatz zur

⁴⁶⁶ Apel 1987 S.187f.

⁴⁶⁷ vgl. Hügli 1996 S.474ff.

⁴⁶⁸ s. Fußnote 431

⁴⁶⁹ Apel 1987 S.120

⁴⁷⁰ Kant 1996a S.102 / B 82

reinen Namenerklärung der Korrespondenztheorie der Wahrheit kommt es Kant - und im Anschluss an ihm auch Apel - darauf an, ein *Kriterium* der Wahrheit zu finden. Diese Suche nach einem Kriterium ist damit der Ausgangspunkt der Konsensstheorie der Wahrheit (Peirce, Apel, Habermas). Die Korrespondenztheorie wird folglich zur *Teilmenge* der Konsensstheorie. Nach der Meinung Apels ist es bereits Peirce gelungen, ein Kriterium für eine Wahrheitstheorie zu finden: „Soll wissenschaftliche Forschung überhaupt einen *Sinn* haben (...), dann können und müssen wir als regulative Idee unterstellen, dass eine unbegrenzte, unter idealen Bedingungen arbeitende Experimentier- und Interpretationsgemeinschaft der Wissenschaftler `in the long run´ zu einer *schlechthin intersubjektiv gültigen Meinung gelangen müssten*, d.h. zu einer Meinung, die von niemandem mehr aufgrund verfügbarer Kriterien bestritten werden könnte (...). Eine solche Meinung aber *muss für uns mit der Wahrheit identisch sein*; d.h. sie muss als *schlechthin intersubjektiv gültige Meinung* zugleich die (...) *adäquate Repräsentation des Realen* sein.“⁴⁷¹

Wahr ist also, worüber eine unbegrenzte Forschergemeinschaft Konsens erzielt - so Peirce. Eine These bewährt sich im Rahmen dieser Forschergemeinschaft, welche der Wahrheitsfindung alle anderen Interessen unterordnet. Dagegen dient sowohl bei Peirce als auch bei Popper und Habermas (aber im Gegensatz z.B. zu Lyotard) die Bildung des Dissenses, z.B. durch Falsifikation oder durch alternative Theorien, der Konsensbildung.

Wie verläuft die Entwicklung von einem im Forschungsprozess immer wieder neu erschütterten Konsens hin zu einem allgemein gültigen Wahrheitsbegriff? Für Peirce könnte die Forschergemeinschaft zu einer `ultimate opinion´ gelangen, die nicht mehr bestritten werden kann. Wie bereits gesagt, ist diese dann mit `der Wahrheit´ identisch, sie repräsentiert das Reale. Trotzdem muss die regulative Idee der Suche nach Konsens erhalten bleiben: Hier ist der Fallibilismusvorbehalt begründet. Peirce konnte mit seinem Ansatz zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen Theorie, empirischer Forschung und Sprache sowie logischen Schlüssen und der Interpretation durch Sprache gibt, denn ein Konsens wird durch Kommunikation erzielt.⁴⁷²

Wie aber kann jetzt das Verhältnis zwischen Letztbegründung, Fallibilismus und Konsensstheorie der Wahrheit dargestellt werden? Apel stellt in diesem Zu-

⁴⁷¹ Apel 1987 S.142f.

⁴⁷² vgl. Apel 1987 S.148ff.

sammenhang heraus, dass zwar auch die Letztbegründungs-Idee der Kritik unterliegen muss - sie ist aber nicht fallibel. Wird die Idee des Fallibilismus auf sich selbst angewandt, ergibt sich nämlich eine Inkonsistenz,⁴⁷³ die den Sinn dieses Prinzips, welcher selber noch kritisiert werden könnte, auflöst. Dies ist seit Humes Untersuchung über den menschlichen Verstand das Schicksal radikal skeptischer Theorien.⁴⁷⁴

Apel recurriert weiter auf Wittgenstein, wenn er feststellt, dass „kein Sprachspiel, in dem sinnvoller Zweifel ausdrückbar sein soll, ohne die Voraussetzung von *Gewissheit* denkbar ist.“⁴⁷⁵ Gewissheit bezieht sich hier (wie bereits gezeigt wurde) auf das reflexiv aufdeckbare Handlungswissen der Argumentation. Insofern handelt es sich bei dem transzendentalpragmatischen Sprachspiel um ein Meta-Sprachspiel, das *alle Sprachspiele mit Geltungsansprüchen* zum Thema hat - die Pointe von Apels Letztbegründungsansatz!⁴⁷⁶

Der Fallibilist gerät demnach in Widersprüche, wenn er selbst das Aufstellen von Hypothesen als prinzipiell nicht-sicher deklariert. Der Fallibilismus ist also nur funktionsfähig, wenn er seine eigenen Voraussetzungen, welche den Voraussetzungen für eine Argumentation gleichen, aus einer Anwendung auf sich selber ausklammert (sogenannter gemäßigter oder sinnvoller Fallibilismus). Die Letztbegründung zeigt nach Apel, dass der Fallibilismus nur um den Preis (s)einer Auflösung der Unterscheidung von „Theorie einerseits, Märchen und Mythen (...)“⁴⁷⁷ andererseits, auf sich selbst angewendet, respektive radikalisiert werden kann, wie dies z.B. von Feyerabend unternommen wurde. Für Feyerabend gilt dann: „Der einzige Grundsatz, der den Fortschritt nicht behindert, lautet: *Anything goes*.“⁴⁷⁸ Seiner Meinung nach wird mit Apel artifiziell eine Trennung von Theorie und Mythos eingeführt, die er in der Wissenschaftspraxis gerade *nicht* auffinden kann.⁴⁷⁹ Für Apel ist die Idee einer Letztbegründung aber nur in dem Punkt fallibel, in dem es nicht darum geht, die Voraussetzungen für einen Diskurs in Anspruch zu nehmen, sondern diese Voraussetzungen zu explizieren.⁴⁸⁰

⁴⁷³ vgl. Apel 1987 S.178

⁴⁷⁴ vgl. Herring 1982

⁴⁷⁵ Apel 1987 S.178f.

⁴⁷⁶ vgl. Apel 1976

⁴⁷⁷ Apel 1987 S.185

⁴⁷⁸ Feyerabend 1977 S.5

⁴⁷⁹ vgl. Feyerabend 1977

⁴⁸⁰ Apel 1987 S.194

4. Die diskursive Theorie der Moral

Im Folgenden wird der Grundgedanke einer diskursiven Theorie der Moral dargestellt. Zur Sprache kommt dabei auch der Unterschied zwischen Moralität und Sittlichkeit. Weiter wird der Frage nachgegangen, ob ein moralischer Universalismus möglich und notwendig ist.

4.1 Diskursethik

Die Diskursethik Karl-Otto Apels nimmt ihren Ausgangspunkt in der Überlegung, dass „das Bedürfnis nach einer universalen, d.h. für die menschliche Gesellschaft insgesamt verbindlichen Ethik (wächst; B.R.) (...). Andererseits scheint die philosophische Aufgabe einer rationalen Begründung allgemeiner Ethik noch nie so schwierig, ja aussichtslos gewesen zu sein wie im Zeitalter der Wissenschaft, und zwar deshalb, weil die Idee intersubjektiver Geltung in diesem Zeitalter ebenfalls durch die Wissenschaft präjudiziert ist: nämlich durch die szientistische Idee der normativ neutralen oder wertfreien `Objektivität`.“⁴⁸¹ Gerade in einer Zeit zunehmender Globalisierung reichen Normen für partikulare Gruppen nicht mehr aus. Diese beziehen sich vornehmlich auf einen mikro-soziologischen Bereich (Familie, Verwandte, Bekannte) und regeln hier das Zusammenleben. Zwischenstaatlich und transnational ist besonders die Bindung an die eigene Gruppe und das Hochhalten ihrer Normen von Bedeutung. Politik hingegen gilt oft noch als frei von Normen vollziehbar. Globale Probleme verlangen zwar immer mehr nach Regelungen und Wertesystemen im globalen Maßstab. Dieser sei aber erst in Ansätzen erkennbar. Rationale Moralbegründung gelte indessen oft als historische Idee, der nur Individuen unterlägen.⁴⁸²

Eine mögliche Auffassung könnte sein, dass der öffentliche Raum von moralfreien Rechtsnormen geregelt werde. Recht sei in diesem Sinne nicht normativ sondern *effektiv*. Apel wendet sich gegen diese Auffassung. Für ihn muss es zumindest Normen geben, die z.B. ein verbindliches Einhalten des positiven Rechts verlangen. Positives Recht und Moral seien miteinander verbunden. Gefunden werden müsse also ein normativ verbindliches und intersubjektiv gültiges Moralprinzip - entgegen allen relativistischen Tendenzen soll ein Moralprinzip gefunden

⁴⁸¹ Apel 1976a S.359

⁴⁸² vgl. Burckhart 1999 Teil 1

werden, das letzt- oder unhintergebar begründet ist. Dieses entwickelt Apel im Rekurs auf die Voraussetzungen, welche Argumentationen ihre Gültigkeit verleihen, wie sie mit Habermas in Kapitel 3.3 analysiert wurden.

Apels Grundgedanke ist: Wer argumentiert, geht moralische Verpflichtungen ein, weil er im Argumentieren bereits alle möglichen (argumentativ gerechtfertigten) Ansprüche aller möglichen Diskursteilnehmer anerkannt hat und sich verpflichtet, seine eigenen Ansprüche argumentativ zu rechtfertigen. Im Gegensatz zu einer rein deontologischen Ethik, wie prototypisch die Ethik Kants, werden auch Bedürfnisse, insofern sie durch Argumente gerechtfertigt werden können, berücksichtigt; d.h. es geht nicht mehr um das Feststellen wahrer oder falscher Bedürfnisse, sondern um ihre Rechtfertigung in einem Diskurs. Da in einem realen Diskurs Interessenkonflikte und Sachzwänge bestehen, unterscheidet Apel in der Diskursethik einen Teil (A), der unabhängig von diesen Zwängen die Begründung der Diskursethik leistet und einen Teil (B), der sich auf die realen Verhältnisse bezieht und dabei verantwortungsethisch verfährt. Hier werden Entscheidungen gefällt im Hinblick darauf, dass (noch) keine idealen Kommunikationsbedingungen vorhanden sind.⁴⁸³ Gefragt wird also, inwieweit die Diskursethik Orientierungskraft hat, wenn sich das Individuum unter Bedingungen entscheiden muss, die keinen idealen Bedingungen der Kommunikationsgemeinschaft entsprechen. Bezug genommen wird dabei auf die bereits von Jean-Paul Sartre in „Ist der Existentialismus ein Humanismus?“⁴⁸⁴ aufgeworfene Frage, ob in einer solchen Situation, in der möglicherweise alle moralischen Normen übertreten werden müssen, moralisch-orientiertes Handeln möglich ist. Im Sinne einer Kommunikationsethik ist dies dann der Fall, wenn jeder, der sich in die Lage des Einzelnen hineinversetzen kann, seiner Handlung (nachträglich) zustimmen würde.

Dieses formalistische Prinzip kann durch eine Analyse des Verhältnisses von idealer zu realer Kommunikationsgemeinschaft angefüllt werden. Die ideale Kommunikationsgemeinschaft, bestehend aus all denen, die hypothetisch an einem Diskurs teilnehmen könnten, gibt dabei den Maßstab für das Handeln in der realen Kommunikationsgemeinschaft ab. Beide stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander, da es das Bestreben sein muss, die Aufhebung der Differenz

⁴⁸³ vgl. Apel 1997 S.103ff. - und Kapitel 5.3ff.

⁴⁸⁴ Sartre 1981 S.7-51

zwischen beiden zu erreichen.⁴⁸⁵ Daraus ergeben sich zwei regulative Prinzipien für das moralische Handeln: „Erstens muss es in allem Tun und Lassen darum gehen, das *Überleben* der menschlichen Gattung als der *realen* Kommunikationsgemeinschaft sicherzustellen, zweitens darum, in der realen die *ideale* Kommunikationsgemeinschaft zu verwirklichen.“⁴⁸⁶

Im Sinne einer Überlebensstrategie kann hier z.B. die Systemtheorie Luhmanns verortet werden - Gesellschaft als Selbstbehauptungssystem. Dessen Inhalt wird aber nur deutlich im Hinblick auf eine ideale Kommunikationsgemeinschaft und zwar nicht durch eine Definition von Inhalten, sondern mit der Gewinnung kritischer Maßstäbe. Emanzipationsstrategien und besonders kritisch-emanzipatorische Sozialwissenschaften geraten dabei besonders in den Blick, da „die traditionellen humanistischen Geisteswissenschaften als wissenschaftliches Instrumentarium der Emanzipationsstrategie nicht ausreichen. Ihre Grenze liegt da, wo die eigentlichen Hindernisse des Verstehens und damit der Verständigung in der *realen* Kommunikationsgemeinschaft angetroffen werden.“⁴⁸⁷

Die Konzeption der Idee einer idealen Kommunikationsgemeinschaft trägt natürlich Züge einer Utopie (Bloch), was gerade im Verlauf der 70er Jahre unter dem Eindruck eines Terrorismus von Links (R.A.F.) als problematisch angesehen werden musste, da hier utopische Ziele als Legitimationsbasis für deren terroristische Anschläge dienten. Nicht zuletzt auf Grundlage dieser geschichtlichen Situation wurde das Denken von Utopien und Reformen als Widerspruch empfunden. Auch spielte hierbei die zunehmende Marx´ Rezeption - als Gegner eines utopischen Sozialismus - eine wichtige Rolle. Im Laufe der 70er Jahre vertraten diese anti-utopistische Haltung vor allem Robert Spaemann und Hermann Lübbe. Eine Ethik mit dem Anspruch auf Letztbegründung führt für sie in eine Tyrannei des Diskurses. Damit bewegen sie sich in der Tradition Hegels und seiner Kritik an der französischen Revolution. Hegel äußert in dem Kapitel „Die absolute Freiheit des Schrecken“⁴⁸⁸ (in der >Phänomenologie des Geistes<) den Vorwurf, dass das Durchsetzen eines allgemeinen Interesses einen andauernden Verdacht mit sich

⁴⁸⁵ Die reale Kommunikationsgemeinschaft muss sich der regulativen Idee einer immer schon kontrafaktisch antizipierten idealen Kommunikationsgemeinschaft annähern. Gleichzeitig muss aber auch das schon Bestehende bewahrt bleiben - vgl. Apel 2001 S.101; Reese-Schäfer 1990 S.74ff.; Apel richtet sich damit gegen utopistische Annahmen im Sinne von Jonas und Bloch - s. Apel 2001 S.101f.

⁴⁸⁶ Apel 1976a S.431

⁴⁸⁷ Apel 1976a S.434

⁴⁸⁸ Hegel 1979

bringe, dieses Interesse zu verraten. Aus diesem Gedanken heraus argumentieren Spaemann und Lübbe, dass das Anerkennen von Normen eine *private* Sache bleiben muss und lediglich ihre Durchsetzung durch Institutionalisierung im Rahmen eines Staates geregelt werden sollte. Ansonsten entsteht die Gefahr, dass eine vermeintliche Elite der Gesellschaft sich das Begründungs-Monopol von Normen aneignet und bloß Strategisch-Argumentierende unter Ideologieverdacht geraten. Diese Argumentation erschien in der aktuellen politischen Situation der 70er und frühen 80er Jahre durchaus plausibel. Apel hält dem entgegen, dass für eine Begründung von Normen die Bezugnahme auf einen gemeinsamen Zweck (etwa die demokratische Grundordnung) nicht ausreicht, da dieser auch mafiöse Züge annehmen könnte. Ethische Vernunft hingegen bedarf eines Maßstabes: Die Orientierung an einem Konsens aller Betroffenen (im Rahmen einer universalisierbaren Situation). Utopie und Ethik befinden sich demnach in einem Zusammenhang, da die ideale Kommunikationsgemeinschaft als 'regulative Idee' im Sinne Kants fungiert. Sie ist damit auch die vorgeschaltete Legitimationsinstanz für die institutionalisierte Durchsetzung von Normen. Die Möglichkeit einer *räsonierenden Öffentlichkeit* wird dann durch den Staat und seine Institutionen (Selbstbehauptungssystem) geschützt. Gleichzeitig befindet sie sich aber immer auch in einer Spannung zu ihm: Sie hat einen utopischen Überschuss, den der idealen Kommunikationsgemeinschaft.

Bestehen bleibt ein Grundproblem der Diskursethik: Wie kann unter den noch nicht realisierten Bedingungen der idealen Kommunikationsgemeinschaft zu Mitteln der Selbstbehauptung und strategischen Durchsetzung gegriffen werden, die zwar nicht Kants' Kategorischem Imperativ entsprechen können, mit Webers Verantwortungsethik aber verpflichtend geboten sind? Dies markiert gleichzeitig den Gegensatz zwischen konservativen Institutionisten (Lübbe) und emanzipatorischen Denkern des Diskurses (Apel). Geht es ersteren hauptsächlich um eine Sicherung bestehender demokratischer Strukturen und sehen sie hierfür auch strategisches Handeln als gerechtfertigt an, ist Apels Interesse immer auch die Verbesserung von Institutionen im Sinne der Implementierung von Diskursen. Zeitgleich ist hier die demokratische Grundordnung schon eine Annäherung an eine ideale Kommunikationsgemeinschaft und nicht nur ein strategisch-zweck-rationales Verfahren. Um diese machtrealistischen Überlegungen der Diskursethik gegen die Vorwürfe aus einer konservativ-institutionalistischen Perspektive abzu-

sichern, wird Apel im Folgenden darauf insistieren, dass strategisches Handeln, auch wenn es gerechtfertigt erscheint, nicht bereits bestehende diskursive Strukturen, wie z.B. das Demokratieprinzip, gefährden darf.

4.2 Moralität und Sittlichkeit

Die Diskussion um den Standpunkt der *Sittlichkeit* stellt sozusagen den Gegenpart zu den Überlegungen der Diskursethik dar, die als utopistisch kritisiert wurde. Dabei gibt die Sittlichkeit den Rahmen für die Realisierung einer Idee des Diskurses ab. Sittlichkeit bezeichnet ein Prinzip, welches das, was im Verlauf der Geschichte als vernünftig akzeptiert wurde, in „Gewohnheiten, Sitten, Institutionen, Lebensformen (...),“⁴⁸⁹ eingehen und wirksam werden lässt. Im Gegensatz dazu bezeichnet *Moralität* die Gesetzgebung, welche das Individuum (neu) aufbaut. Diese Unterscheidung rekurriert auf Hegels Kritik an Kant, der bekanntlich seiner Meinung nach einen abstrakten (utopischen) Standpunkt der Moralität vertreten hat. Hingegen fordert Hegel, indem er Kants Position als formalistisch, rigoristisch und anti-personell kritisiert, einen sittlichen Standpunkt einzunehmen.⁴⁹⁰ Nun wird dieser Vorwurf auch gegen die Diskursethik gewendet. Vittorio Hösle z.B. wirft ihr vor, auf einem Standpunkt der Moralität zu bleiben; er fordert dagegen ihre Aufhebung in substantielle Sittlichkeit.⁴⁹¹

Die Fragestellung nach Moralität oder Sittlichkeit ist dabei seit Mitte der 60er Jahre in der deutschen Philosophie wieder virulent.⁴⁹² Hösles Vorwurf an die Transzendentalpragmatik, Moralität sei abstrakt und bedarf der Sittlichkeit von Lebenskontexten und geschichtlichen Entwicklungen, ist gewissermaßen die Zuspitzung dieser Fragestellung. Apel antwortet auf solche Vorwürfe, indem er zum einen erkennt, dass Hegel hier in der Tat ein wichtiges Problem markiert hat; zum anderen verliert für ihn Hegel jedoch die Distanz gegenüber der tatsächlich herrschenden Realität in einem Staat. Damit könne *Ethik nur noch das bereits Vorgegebene im nachhinein für vernünftig erklären*. Das Verhältnis der Spannung zwischen Moralität und Wirklichkeit gehe so verloren. Für Apel folgt daraus, „dass die philosophische Ethik heute auf eine totale Vermittlung des postkantischen

⁴⁸⁹ Kuhlmann 1986 S.8

⁴⁹⁰ vgl. Hegel 1979a

⁴⁹¹ Hösle, V. 1986: Die Transzendentalpragmatik als Fichteanismus der Intersubjektivität; In: Zeitschrift für philosophische Forschung Bd.40

⁴⁹² vgl. Schnädelbach 1986

Standpunkts der `Moralität´ mit der `substantiellen Sittlichkeit´ im Sinne Hegels verzichten muss.⁴⁹³

4.3 Moralischer Universalismus?

Die gegenwärtige Ethik-Diskussion ist zumeist gegen einen ethischen Universalismus gerichtet.⁴⁹⁴ Apel diagnostiziert drei philosophische Strömungen in der Gegenwartsphilosophie als dafür verantwortlich:

- Im französischen Sprachraum lehnen Denker wie Foucault, der für eine Selbstverwirklichung des Individuums plädiert, und Lyotard, der den Dissens in den Vordergrund rückt, universalistisch-allgemeinverbindliche Theorien ab.
- Interessanterweise kommen die Denker der französischen Linken zu einem ähnlichen Ergebnis wie die der deutschen Rechten (z.B. Marquard und Lübke). Beide empfehlen eine Orientierung an den Ülichkeiten der herrschenden Gesellschaftsformation. Marquard argumentiert, dass praktische und / oder hermeneutische Diskurse sich nicht mit Fragen der Wahrheit, sondern mit Fragen der Durchsetzung beschäftigen.
- Schließlich lehnt im englischsprachigen Raum der Pragmatismus (Rorty) universalistische Grundsätze ab. Für ihn gibt es jeweils nur partikular-ethnozentrische Gesellschaftsentwürfe (von denen Rorty den US-amerikanischen empfiehlt).

Im Anschluss an diese Strömungen wird folglich ein ethischer Universalismus in der Tradition Kants abgelehnt. Dabei ignorieren aber gerade Denker wie Foucault, dass Kant ein ethisches Grundproblem lösen konnte, welches für Foucault nicht einmal in den Blickpunkt kommt: Wie ist ein Zustand zu regeln, in dem das Recht auf Selbstverwirklichung und Selbstsorge von allen gleich in Anspruch genommen wird? Apel führt in diesem Zusammenhang aus, dass das, was als Inhalt eines `guten Lebens´ angesehen werden kann, von den Philosophen jeweils nur vorgeschlagen wird. Unklar bleibt dann aber, wie „dem Pluralismus der verschiedenen Glücksinteressen durch Festlegung gemeinsam anerkannter Normen der Ge-

⁴⁹³ Apel 1997 S.153

⁴⁹⁴ vgl. Burckhart 1999 Teil 1

rechtigkeit Rechnung zu tragen⁴⁹⁵ ist. Die Bereiche der Moral und der Selbstverwirklichung hängen dabei für Apel eng zusammen, schließlich sollen die formal-universalen Maßstäbe der Moral Selbstverwirklichung ermöglichen. Insofern kann Apel von einer Transformation der Philosophie Kants sprechen, da bei Kant immer wieder der Versuch zu entstehen scheint, konkrete Pflichten und Tugenden aus einem universalen Moralprinzip zu deduzieren. Die Diskursethik versucht dies gerade *nicht*. Anweisungen außerhalb formaler Prinzipien für das tägliche Leben werden nicht gegeben. Deshalb kann der Formalismus einer diskursiven Theorie der Moral die Freiheit des Individuums garantieren. Sie verpflichtet lediglich „alle einzelnen und alle Gruppen zur verantwortlichen Handlungskoordination und schreibt das Verfahrensprinzip für eine diskursiv-konsensuale Regelung aller Koordinationsprobleme vor.“⁴⁹⁶

4.3.1 Apel und die Postmoderne

Wie bereits skizziert, diagnostizierte die postmoderne Kritik an Philosophie und Naturwissenschaften zum Ausgang des 19. Jahrhunderts eine Krise der Grundlagen - 'crise de fondement' (Lyotard). Die Entwicklung der Philosophie in diese Richtung zeigte, dass alles als sicher vermeinte Wissen unsicher geworden ist. Vermeintlich sicheren Halt gibt nur noch ein Denken auf der Basis von Logik und Mathematik, womit sich die Postmoderne (mathematische) Theorien von Russell, Hilbert und Gödel angeeignet hat. Hier wurden Paradoxien aufgezeigt, welche nur noch durch *Verbote* in den Griff zu bekommen waren.⁴⁹⁷ Traditionelle Einteilungen in wahre und falsche Sätze verlieren mit diesen Paradoxien ihre Gültigkeit.⁴⁹⁸

In diesem skizzierten Zusammenhang rührt Apel mit seinem Ansatz der Letztbegründung an den Kern von Grundlagenfragen, denn „wenn man mit D.Hilbert das Problem der Wahrheit der Grundprinzipien der Logik und Mathematik auf das

⁴⁹⁵ Apel 1997 S.164

⁴⁹⁶ Apel 1997 S.178

⁴⁹⁷ Wie z.B. die Epimenides- oder Lügner-Paradoxie: 'Diese Aussage ist falsch.'

⁴⁹⁸ Es ergibt sich eine 'Seltsame Schleife', wie dies optisch in den Bildern M.C.Eschers der Fall ist. Die Entdeckung dieser 'Seltsamen Schleifen' und die Anwendung mathematischen Denkens auf sich selbst führte Gödel zu seinem 'Unvollständigkeitssatz'. Russell versuchte im Anschluss daran, die 'Seltsamen Schleifen' aus der Logik zu eliminieren, Hilbert beschäftigte sich mit der Frage, ob Russell dies vollständig und widerspruchsfrei gelungen war. 1931 veröffentlichte Gödel allerdings eine Arbeit, die zeigte „dass überhaupt kein axiomatisches System, welcher Art auch immer, alle Wahrheiten der Zahlentheorie produzieren kann, außer wenn es in sich widerspruchsvoll ist.“ Hofstadter 1996 S.27, 17ff.

Problem der Widerspruchsfreiheit `axiomatischer Systeme´ zurückführt, entsteht eine dem Münchhausen-Trilemma entsprechende metalogische bzw. metamathematische Aporetik der deduktiven Letztbegründung, wie Gödel, Church u.a. gezeigt haben. (...) Im Unterschied zu der logisch-mathematischen (...) Problematik der Letztbegründung, ist das (...) *Prinzip des zureichenden Grundes*, sofern es den - eventuell logisch vermittelten - *Rekurs auf Evidenz* fordert, von vornherein ein *epistemologisches* Prinzip, das (...) die *pragmatische* Dimension (der *Evidenz für ein Erkenntnis-Subjekt*) involviert.“⁴⁹⁹

Die Postmoderne Kritik an Apel entzündet sich daran, dass der Apelsche´ Letztbegründungsansatz bestimmte Diskurse ausblende und nicht berücksichtige. Argumentiert werde eben transzendental und nicht pragmatisch. Dies richtet sich auch gegen die Annahme, es gebe ein transzendental aufzudeckendes Metasprachspiel als Erkenntnisdiskurs. Zu diesem gehören nach postmoderner Meinung immer auch Diskurse, z.B. des Überredens, Siegenwollens und Gefallenwollens - sprich: der Macht. In diesem Sinne kann z.B. Reich argumentieren, dass sich die Transzendentalpragmatik „als sehr beschränkt erweist.“ Er begründet das damit, dass sie die „geltungsbegründete Seite der Sprache (...) übergeneralisiert (...). So wird (...) die Verständigungsgemeinschaft bloß sprachlich aufgefasst und nicht hinreichend nach den Seiten ihrer Machtverhältnisse, Beziehungspraktiken und sozialer bzw. anderer Normierungen (...) analysiert. (...) Was der Transzendentalpragmatiker gar nicht zur Kenntnis nehmen will, das ist, dass (...) auch die (...) Kränkungen im Blick auf Macht-Diskurse (insbesondere nach Foucault), Beziehungs-Diskurse (insbesondere Interaktions- und Kommunikationstheorien) und Diskurse des Unbewussten (Psychoanalyse und ihre Folgen) zu beachten sind.“⁵⁰⁰ Die Diskursrationalität erscheint hier nur noch als ein Diskurs unter vielen möglichen.

Dabei bleibt allerdings unklar, welche Argumente vorgebracht werden, die dafür sprechen, dass Diskurse des Gefühls, respektive der Macht, auch berücksichtigt werden sollten. Vielmehr wird hier Gefühl und Intuition ein argumentativer Charakter zugesprochen, wobei das Argument hierfür selber wieder nur auf Gefühl und Intuition zu beruhen scheint: Die Idee der Begründung und rationalen Argumentation wird von der Sphäre des Gefühls überlagert. Es verwundert nicht, dass

⁴⁹⁹ Apel 1976 S.58

⁵⁰⁰ Reich 2000 S.163f.

Apel in diesem Zusammenhang „auf den typisch postmodernistischen Stil aufmerksam (macht; B.R.), dem es (...) gar nicht um argumentative Klärung von Problemen geht, schon gar nicht um das Vermeiden von Selbstwidersprüchen, sondern um die ästhetisch-rhetorische Provokation durch bewusst produzierte Paradoxien.“⁵⁰¹ Demgegenüber argumentiert Apel, dass „die nur aus ästhetischen oder Unterhaltungsgründen gepflegten Sprachspiele und Lebensformen sich nicht mehr frei entfalten können würden, wenn nicht in anderen Diskursformen ernsthaft um den Konsens über Interessen und über Geltungsansprüche gerungen würde.“⁵⁰² Das von Lyotard verkündete Ende der `großen Erzählungen`⁵⁰³ ist für Apel aus diesen Gründen nicht zutreffend. Als überholt erscheint ihm nur „das von Hegel, Comte und Marx suggerierte *Wissen* von einem *notwendigen Gang der Geschichte* als einen Fortschritt (...).“⁵⁰⁴ Faktisch laufe aber die Entwicklung von Technik und Ökonomie in einer Geschwindigkeit fort, „dass das Scheitern ihrer politisch-rechtlichen Organisation, das (z.B.; B.R.) Lyotard einfach unterstellt, auf eine kaum ausdenkbare Katastrophe hinauslaufen würde.“⁵⁰⁵

Apels Auseinandersetzung mit der Postmoderne folgt damit im Kern dem Argument, dass auch Kritiker der Vernunft (wie etwa Nietzsche, Foucault oder Derrida) *zum Formulieren ihrer Kritik Maßstäbe einer intersubjektiv verbindlichen Vernunft postulieren müssen* - ansonsten wäre ihre Kritik weder formulier- noch verstehbar; sie wäre selbstwidersprüchlich im Sinne eines performativen Selbstwiderspruchs. Die Vermeidung dieses performativen Widerspruchs gehört aber gerade zu den letztbegründeten Regeln (Präsuppositionen) eines argumentativen Diskurses, ohne die ein Anspruch auf Sinn und Geltung nicht möglich ist (was in Kapitel 3.3 erwiesen wurde). Vernunft in ihrer Gesamtheit kann demnach nicht sinnvoll relativiert werden, da die Relativierung selbst wieder Maßstäben dieser Vernunft folgt, zulässig ist eine Relativierung nur für Teilmengen der Vernunft, z.B. der `instrumentellen Vernunft`. Mit anderen Worten, Relativierungen von Vernunft nehmen immer einen allgemeinen Begriff von Vernunft in Anspruch. Insofern ist auch die Gleichsetzung von abendländischer Rationalität mit instrumenteller Rationalität zurückzuweisen. Vielmehr ist ein z.B. instrumentell-objektivistisch verfahrenender

⁵⁰¹ Apel 1997 S.158

⁵⁰² Apel 1997 S.176; zu Reich vgl. Burckhart 2000b

⁵⁰³ s. Fußnote 39

⁵⁰⁴ Apel 1997 S.410

⁵⁰⁵ Apel 1997 S.411

Naturwissenschaftler immer auch Teil einer Verständigungsgemeinschaft, in der die Regeln des Diskurses, respektive der Diskursethik, gelten. Daraus folgt: Der Postmodernismus kann mit seiner Generalkritik seine eigenen Geltungsansprüche nicht einholen.

5. Zur Architektonik der Diskursethik

Nach den grundsätzlichen Überlegungen zu einer diskursiven Theorie der Moral in Kapitel vier, wird in Kapitel fünf die Architektonik der Diskursethik als Verantwortungsethik erläutert. Geklärt wird damit auch die Frage, warum das Individuum dazu verpflichtet ist, sich moralisch zu verhalten und wie die Diskursethik das Problem von praktischen Anwendungsfragen zu lösen versucht.

5.1 Diskursethik als Verantwortungsethik

Diskursethik ist für Apel geschichtsbezogene Verantwortungsethik.⁵⁰⁶ Er sieht hier die Möglichkeit, zum einen Moral zu begründen, zum anderen eine Antwort auf Sach- und Systemzwänge zu geben. Diskursethik wird für Apel somit der Ausdruck einer „*primordialen Mit-Verantwortung aller Menschen für die Folgen kollektiver Aktivitäten*“.⁵⁰⁷ Damit steht sie über den Institutionen einer Gesellschaft und ist nicht mehr abhängig von einem Begriff individueller Verantwortung, der an Sachzwänge gekoppelt bleibt. Apel unterscheidet also zwischen individueller Verantwortung und primordialer Mit-Verantwortung. Diese Verantwortungsbegriffe setzt er in Bezug zum institutionellen System. Er unterscheidet dabei zwischen:⁵⁰⁸

Meta-Institutionen	Quasi-Metainstitutionen	Institutionen
Medien / Weltöffentlichkeit	1000 Gespräche / Konferenzen	

⁵⁰⁶ vgl. Apel 2001; 2000; 1997b; 1997a

⁵⁰⁷ Apel 2001 S.69

⁵⁰⁸ nach Apel 2001 S.70

Das Moralprinzip der Diskursethik - „wechselseitige Anerkennung der Diskursteilnehmer als gleichberechtigt und gleich mitverantwortlich“⁵⁰⁹ - kann als für alle verbindlich, d.h. als letzt- oder unhintergebar begründet, ausgewiesen werden.⁵¹⁰ Das ist für einen Diskursethiker insofern von entscheidender Bedeutung, als dass für ihn die Frage nach einer für alle verbindlichen Moral nur durch einen Standpunkt beantwortet werden kann, der für alle einsehbar ist - dies ist das Prinzip der Universalisierbarkeit, respektive Verallgemeinerbarkeit - und deshalb die Frage beantwortet, *warum* ich mich an ihm orientieren soll.⁵¹¹

Die Frage, warum ich moralisch handeln soll, ist dabei durch Vernunftgründe zu beantworten, da nur diese von allen nachvollzogen werden können. Solch ein Rückbezug der Moral auf von allen nachvollziehbare Vernunftgründe, rekurriert auf Kant. Moral ist hier zum ersten Mal das, „was alle vernunftfähigen Wesen *als verpflichtend* müssten *einsehen* können.“⁵¹² Kant stellt in der >Grundlegung zur Metaphysik der Sitten< fest: „Jedermann muss eingestehen, dass ein Gesetz, wenn es moralisch, d.i. als Grund einer Verbindlichkeit, gelten soll, absolute Notwendigkeit bei sich führen müsse; dass das Gebot: du sollst nicht lügen, nicht etwa bloß für Menschen gelte, andere vernünftige Wesen sich aber daran nicht zu kehren hätten; (...) dass mithin der Grund der Verbindlichkeit hier nicht in der Natur des Menschen, oder den Umständen in der Welt, darin er gesetzt ist, gesucht werden müsse, sondern a priori lediglich in Begriffen der reinen Vernunft, und dass jede andere Vorschrift, die sich auf Prinzipien der bloßen Erfahrung gründet, und sogar eine in gewissem Betracht allgemeine Vorschrift, so fern sie sich dem mindesten Teile, vielleicht nur einem Bewegungsgrunde nach auf empirische Gründe stützt, zwar eine praktische Regel, niemals aber ein moralisches Gesetz heißen kann.“⁵¹³

Die Frage `Warum moralisch sein?` steht damit im Fokus praktischer Philosophie. Heute ist diese Frage allerdings oft durch die Suche danach, wie moralisches Handeln *erzeugt* werden kann ersetzt bzw. verdrängt worden, da kein verbind-

⁵⁰⁹ Apel 2001 S.70

⁵¹⁰ vgl. Böhler 2001

⁵¹¹ vgl. Singer 1984 S.9ff.; Gil 1993

⁵¹² Böhler 2001 S.18

⁵¹³ Kant 1996 S.13; BA VIII, IX

licher Ausgangspunkt für eine ethische Position mehr ausgemacht wird.⁵¹⁴ Statt nach Begründung wird nach *Realisierung* von moralischem Handeln gefragt.

Böhler weist darauf hin, dass uns dies spätestens dann in Schwierigkeiten bringt, wenn wir Menschenrechtsverletzungen erkennen wollen (denn wie lassen sich aus dieser Position heraus noch Menschenrechte begründen?), oder wenn wir nach der Verantwortung für unser Handeln fragen.⁵¹⁵ Antworten auf diese Fragen sind nur durch ein für alle verbindliches Moralprinzip, wie es die Diskursethik generiert, möglich.

Solch ein Moralprinzip wird gewonnen durch eine Reflexion darauf, was wir immer schon bei allem Denken und Analysieren in Anspruch nehmen, was in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde. Böhler bezeichnet diese Einstellung als Dialogpraxis, denn „durch eine ausgeführte Reflexion darauf, *was alle*, die überhaupt etwas als etwas Bestimmtes verstehen und zur Sprache bringen (können), dabei als (mögliche) *Dialogteilnehmer in Anspruch nehmen müssen*, beantwortet sich die Frage, ob es ein verbindliches Moralprinzip gebe und wozu es verpflichte (...).“⁵¹⁶ Hier wird eine immer vorgängige Dialogrolle im Rahmen einer sinnkritischen auf den Dialog bezogenen Einstellung aufgedeckt und eben als vorgängig ausgewiesen. Apel bezeichnet sie deshalb als ‚primordial‘. „(...) Im Sinne der *transzendentalpragmatisch-reflexiven* Begründung der Diskursethik (geht man; B.R.) von der Überzeugung aus, dass das *primordiale Moralprinzip* seinem Sinngehalt nach nicht erst durch den Gesichtspunkt der diskursiv zu begründenden materialen Normen der Moral konstituiert (wird; B.R.), sondern zuvor schon in den *diskursiv-dialogischen* Prozeduren des argumentativen Diskurses überhaupt vorausgesetzt ist.“⁵¹⁷ Die Dialogrolle kann von niemanden, der für sich in Anspruch nimmt, etwas Sinnvolles geäußert zu haben, bezweifelt werden, da er sie im Bezweifeln selbst immer schon voraussetzt. Sie wird also a priori in jeder Stellungnahme zu etwas immer schon vorausgesetzt. Diese auf den Dialog bezogene sinnkritische Einstellung erhält damit für Böhler den Status eines „Stimmigkeitstests“. Mit ihm prüft man, „ob eine jeweils behauptete Meinung mit der allgemeinen und vorgängigen Dialogpartnerrolle in Einklang steht, die wir von vornherein eingenommen haben, indem wir etwas - anderen bzw. uns selbst ge-

⁵¹⁴ vgl. Habermas 1992a S.185

⁵¹⁵ vgl. Böhler 2001 S.18

⁵¹⁶ Böhler 2001 S.19

⁵¹⁷ Apel 1998 S.760; vgl. S.772, S.805; Apel 2000

genüber - als etwas behaupten.“⁵¹⁸ Im Bestehen dieses Tests sind (ethische) Implikate grundgelegt, die immer schon anerkannt sind und hinter die nicht zurückgegangen werden kann. Ansonsten geht der Status als ernstzunehmender Dialogpartner verloren. Böhler erläutert mehrere Implikate:

- Ich habe anerkannt, für das einzustehen, was ich gesagt habe.
- Ich kann dafür einstehen, denn ich bin mir bewusst, was ich sage, und ich sage bewusst das, was ich denke. Damit wird Selbstverantwortlichkeit und Selbstbewusstsein des Sprechenden als Denkenden impliziert.⁵¹⁹
- Ich erkenne mich als mitverantwortlich dafür an, dass der Dialog bestehen bleibt, im Sinne der Inanspruchnahme der Geltungsansprüche auf Verständlichkeit, Wahrheit und Richtigkeit.
- Gleichzeitig impliziert dies das Anerkennen der Mitverantwortlichkeit der Dialogpartner für eine Problemlösung, denn alleine, als autarkes Denk-Subjekt, ist keine Gewissheit darüber möglich, ob das Gedachte richtig oder wahr ist. Die Dialogpartner können sich demnach gegenseitig als mitverantwortlich für die Klärung der Frage nach dem Sinn und der Bedeutung, der von ihnen erhobenen Ansprüche auf die Wahrheit und Richtigkeit der eingebrachten Diskursbeiträge ansehen. Daran schließt die Mitverantwortlichkeit für die Realisierung der als wahr und richtig eingesehenen Diskursbeiträge an sowie auch die Mitverantwortlichkeit für eine kritische Analyse und ggf. Veränderung des politisch-ökonomisch-gesellschaftlichen Systems; denn dieses System stellt die materiellen Voraussetzungen zum Führen eines Diskurses zur Verfügung.
- Schließlich impliziert meine Rolle als Dialogpartner die Anerkennung eines Gegenübers als gleichberechtigt. Die Dialogpartner erwarten, wechselseitig von sich als gleichberechtigte Dialogpartner ernstgenommen zu werden und die gleichen Rechte in einem Dialog zugestanden zu bekommen. Der Ausschluss von Diskursteilnehmern oder die Unterdrückung ihrer Argumente führten den, der unterdrückt in eine pragmatische Inkonsistenz, da er mit seiner Argumentation sinnvollerweise alle Argumente berücksichtigen muss.⁵²⁰

⁵¹⁸ Böhler 2001 S.20

⁵¹⁹ Dies bezieht sich auf den Vorwurf des transzendentalen Solipsismus gegen Kant - vgl. Böhler 2001 S.21; Böhler 1985 S.44, 60; 1994 S.791; Kuhlmann 1992 S. S.100

⁵²⁰ vgl. Böhler 2001 S.21f.

Der Dialog verlangt folglich von den Dialogpartnern eine gegenseitige Verpflichtung: Sich als mitverantwortlich und gleichberechtigt anzuerkennen. Lässt sich jetzt zeigen, dass eine Verpflichtung zum Dialog besteht, ist der Rückzug auf bloße Sachargumente oder partikuläre Meinungen zurückweisbar. Diese Positionen führen in eine Inkonsistenz die ebenfalls Moral und Recht im Sinne von Gerechtigkeit erodieren lässt. Dagegen steht die Verantwortungsübernahme für eine Schaffung der Möglichkeit argumentativer Auseinandersetzungen.

5.2.1 Struktur der Sprache (Geltungsansprüche II)⁵²¹

Um die Frage nach einer Verpflichtung zum Dialog zu beantworten, vertritt Böhler die Meinung, dass man Handeln und Denken nicht getrennt voneinander betrachten kann. Vielmehr setzen sich beide gegenseitig voraus bzw. kann das Handeln eines Menschen nur verstanden werden, wenn die im Dialog in Anspruch genommenen Geltungsansprüche berücksichtigt werden.⁵²² Schließlich kann darauf verwiesen werden, dass Denken notwendig Kommunikation braucht; diese ist sowohl nach innen als auch nach außen gerichtet. Sie beruht zum einen auf der performativ-propositionalen Doppelstruktur der Sprache, zum anderen auf den fortwährenden Bezug auf Dialogpartner. Bereits gezeigt wurde, dass der performative Teil der Rede die Art der Verwendung des propositionalen Teils festlegt und sich auf den grundlegenden Geltungsanspruch, etwas Verständliches geäußert zu haben (pragmatisch / semantisch), bezieht. Schließlich werden Geltungsansprüche auf Wahrhaftigkeit (Aufrichtigkeit) und Gültigkeit erhoben. Letzter impliziert die Verantwortung für eine mögliche Prüfung auf Wahrheit und Richtigkeit des propositionalen Teils der Rede. Die gegenseitigen Geltungsansprüche ermöglichen mit ihrer Einlösung erst den Diskurs. Mit den im Diskurs implizierten Normen charakterisiert Böhler die Prüfung der Geltungsansprüche auf gegenseitige Gültigkeit als „normative Geltungsgegenseitigkeit“ in Absetzung zur funktionalen Verständigungsgegenseitigkeit, die lediglich nach pragmatischer Kohärenz verlangt. Hier geht es darum, „die Zustimmungswürdigkeit von Dialogbeiträgen zu klären, deren Diskussionswürdigkeit (als verständliches und ernsthaftes Angebot, das jetzt akzeptiert oder geprüft werden möge) nicht bezweifelt wird.“⁵²³

⁵²¹ Ich schließe hier an Kapitel 3.3 an.

⁵²² vgl. Böhler 2001 S.28; 1985 S.353ff.

⁵²³ Böhler 2001 S.29

Graphisch lässt sich dies folgendermaßen darstellen:

GELTUNGSANSPRÜCHE	
Verständlichkeit	pragmatisch
	semantisch
Wahrhaftigkeit	
Gültigkeit	Mitverantwortung für Wahrheits-Richtigkeitsprüfung der Proposition

Die normative Verständigungsgegenseitigkeit verweist auf den Aspekt der Verantwortung, was verlangt, dass der Dialogpartner seine Äußerung selbst der Prüfung unterzieht: 'Sind meine Äußerungen verständlich?' Insbesondere stellt sich die Frage, ob der in Anspruch genommene performative Teil mit dem behaupteten propositionalen Teil der Rede zusammenpasst. Die Prüfbarkeit dieser Passung wird von den Dialogpartnern in Anspruch genommen. Hier wird die Ausstrahlung auf einen normativen Bereich sichtbar, denn, „mit dem Performativum wird Geltung für einen Gedanken *als* Beitrag zu einem jeweils jetzt schon geführten argumentativen Dialog beansprucht, weil die bzw. der Denkende mit jedem Gedanken bereits die Praxis des mit Anderen Dialogisierens aufgenommen und damit bereits *die Anerkennung der Anderen* sowie die *Begründung* (bzw. Beteiligung an der Prüfung) *der Aussage* versprochen hat.“⁵²⁴ Inhalt der Aussage und Verpflichtung zur Geltungsprüfung dürfen sich nicht widersprechen. Sowohl Denken als auch Sprechen müssen die Form einer prüfbaren Aussage haben. Dies rekuriert auf das Wittgensteinsche 'Privatsprachenargument: In einer privaten Sprache wäre das Erkennen von privaten Erlebnissen unmöglich, weil ein einsamer Denker (*solus ipse*) eben nicht über Regeln für ihr Erkennen, geschweige denn Regeln der Grammatik, Semantik oder Pragmatik verfügen kann, „denn der Begriff der Regel ist logisch untrennbar von den Begriffen der Gemeinschaft und der öffentlichen Applikation von Regeln bzw. Verhaltensmustern.“⁵²⁵ Negativ gewendet: Aussagen, die sich einer argumentativen Prüfung entziehen, können keine Gültigkeit beanspruchen.⁵²⁶

⁵²⁴ Böhler 2001 S.30f.

⁵²⁵ Böhler 1985 S.185, 369ff.; vgl. 1982 S.84ff.

⁵²⁶ Böhler denkt hier sinnkritisch und nicht fallibilistisch.

Als Beispiel für solch eine (performativ-propositional) widersprüchliche Position wird von Böhler die Argumentation Schönrichs und Habermas (u.A.) gegen eine Letztbegründung angeführt: `Die von der Diskursethik erhobene Verpflichtung, alle Argumente zu berücksichtigen, denen in einer unbegrenzten (idealen) Argumentationsgemeinschaft Geltung zukommen würde, könne nicht zugestimmt werden (bzw. wird als Metaphysik verworfen), da nicht ausgeschlossen werden könne, das sich der Kontext in denen sie geäußert wurden, einmal ändern würde und damit andere (Dialog-)Regeln und Pflichten entstünden´ (sogenanntes kontextualistisches Argument).⁵²⁷

Dem kann mit Böhler entgegengehalten werden, dass diejenigen welche solch eine These aufstellen, nicht darauf reflektieren, was es heißt, einen Beitrag in einen Dialog einzubringen und zu fragen, ob ihm zugestimmt wird. Ignoriert wird dabei seiner Meinung nach die Funktionsweise des Dialoges, in welchen mit dem Aufstellen einer These (wie z.B. der des kontextualistischen Arguments) schon eingetreten wurde. In diesem Sinne stellt das kontextualistische Argument einen performativen Widerspruch da - es wird ein Anspruch auf argumentative Prüfbarkeit erhoben, für eine These, die nicht argumentativ prüfbar ist.⁵²⁸

Im Dialog wird also von Vornherein ein `Versprechen´ abgegeben, welches diesen überhaupt erst konstituiert: Geltungsgegenseitigkeit; das heißt, im Vollzug eines kommunikativen Aktes können zwei Sachverhalte nicht bestritten werden: -der Dialog mit seinen Gültigkeitskriterien und -das Anerkennen des Gegenübers als gleichberechtigten Partner. Mit dem Eintritt in den Dialog gibt man das Versprechen ab „*Euch als Dialogpartner und den (...) argumentativen Dialog als Sinn- sowie Geltungsinstanz anzuerkennen.*“⁵²⁹ Ohne dass wir von unserem Gegenüber erwarten können, dass er dieses Versprechen abgegeben hat, gibt es keinen Grund, seine Rede ernst zu nehmen. Erst jetzt ist es möglich, sich zu einer Äußerung performativ-propositional zu verhalten.⁵³⁰ Wären die Dialogpartner dazu nicht in der Lage, könnte keine Kommunikation stattfinden. Diese Struktur der Sprache

⁵²⁷ vgl. z.B. Habermas 1996 S.104ff.; 1992a S.194f. - aus konstruktivistischer Sicht auch Reich 2000.

⁵²⁸ vgl. Böhler 2001 S.31f.

⁵²⁹ Böhler 2001 S.32

⁵³⁰ vgl. Böhler 1985 S. 363ff.; 1997 S. 150ff.

mit ihren implizierten Versprechen nennt Böhler in Anschluss an Ofsti „*doppelte Dialogstruktur der Sprache*“.⁵³¹

Doppelte Dialogstruktur der Sprache	
Reden (Äußerung)	Verstehen
Sich darauf redend beziehen Erläuterung (Dialogbeitrag)	

Ohne ein intersubjektives Wissen über die gegenseitigen Erwartungen an die jeweiligen Dialogpartner wäre keine Kommunikation möglich, da sie nicht als sinnvoll qualifiziert werden kann. Geltungslogisch kann man sie dann weder akzeptieren noch zurückweisen. Ebenfalls wäre das Einsame-Für-Sich-Sprechen, d.i. Denken, nicht möglich.

Kritisch dazu äußern sich u.a. Ilting und Habermas, die hier zweckrationale Bedingungen der Kommunikation expliziert sehen, *ohne moralische Qualität*. „Als intellektualistischen Fehlschluss möchte ich (...) den Versuch bezeichnen, verbindliche Normen aus den Bedingungen unseres Verstandesgebrauchs abzuleiten oder den Geltungsgrund ihrer Verbindlichkeit in diesen Bedingungen aufzudecken. (...) Ein solcher Versuch beruht (...) auf einem Fehlschluss, und zwar deshalb, weil er die Regeln, die wir befolgen müssen, um zu Erkenntnissen zu gelangen, mit jenen Normen verwechselt, die anzuerkennen uns zugemutet wird, wenn (...) wir miteinander in moralisch und rechtlich geordneten Verhältnissen leben wollen.“⁵³² Mit Böhler kann dem entgegnet werden, dass dies für Behauptungen nicht gelten kann, denn jeder der etwas behauptet, hat sich verpflichtet, das verständlich und mit Gründen zu tun. Diese Verpflichtung hat er seinem konkreten Gegenüber, wie allen möglichen anderen Gegenüber abgegeben. So gilt: „Dass es sich bei der Verständlichkeit der Rede und der dialogförmigen Begründbarkeit einer behaupteten Aussage um eine Verbindlichkeit, also um ein unbedingtes moralisches Verhältnis der Anerkennung handelt, lässt sich nicht sinnvoll bestreiten.“⁵³³

Bewiesen werden kann diese These allein dadurch, dass wir darüber nachdenken, was in Anspruch genommen wird, wenn wir in einen Dialog eintreten und was wir

⁵³¹ Böhler 2001 S.33

⁵³² Ilting 1982 S.612

⁵³³ Böhler 2001 S.35

in Anspruch nehmen und gleichzeitig versprochen haben. Gesprochen wird dann nicht mehr über den propositionalen Teil der Rede, sondern über den „Geltungssinn des Gesagten“.⁵³⁴ Der Analytiker (hier also Dietrich Böhler) betrachtet jetzt dialogreflexiv seine *eigene* Dialogrolle. Dabei benutzt er die doppelte Dialogstruktur der Sprache. In solch einer Einstellung kann einem Skeptiker (z.B. Ilting) der gemachten Ausführungen mit dem Argument begegnet werden, auf seine eigene Dialogpraxis zu reflektieren: Er muss sich ebenfalls die doppelte Dialogstruktur zu eigen machen. Damit erhält Böhler einen reflexiv-sinnkritischen Test: Hier wird der Dialogpartner zum einen mit dem Inhalt seiner Rede konfrontiert, etwa damit, dass er sich nicht verpflichtet fühlt, Dialogpartner als solche anzuerkennen und Einwände zu berücksichtigen - zum anderen damit, dass er mit seiner Behauptung bereits die Geltung und Annerkennungswürdigkeit seiner These in Anspruch nimmt. Solch eine Gegenüberstellung ergibt offensichtlich ein Paradox, da eine Behauptung unter diesen Umständen gar nicht identifizierbar ist. Gleichzeitig wird aber eine Behauptung aufgestellt, die prüfbar sein soll. Wenn nun darauf reflektiert wird, was es bedeutet eine Behauptung aufzustellen, wird einsichtig „dass mit jedem *Etwas Behaupten* das wechselseitige Versprechen gegeben wird, sowohl gegenseitige Dialogpartnerschaft zu praktizieren wie auch das Dialoguniversum als letzte Instanz für Gültigkeit anzuerkennen (...).“⁵³⁵ Das Zurückweisen dieser Einsicht kann selbst nur wieder in der Form einer Behauptung geschehen. Böhler ist es möglich damit zu zeigen, dass „das wechselseitige Wissen, dass im Dialog Verbindlichkeit besteht und ein moralisches Anerkennungsverhältnis vorliegt, selbst eine *notwendige* Funktionsbestimmung des Dialogs ist (...).“⁵³⁶

5.2.2 Warum moralisch sein?

Diese Frage wurde mit den vorangegangenen Ausführungen zum Teil schon beantwortet. Jetzt müsste noch erwiesen werden, dass der Mensch - anthropologisch gesehen - zum Dialog prinzipiell fähig ist und eine Verpflichtung besteht, diesen auch zu führen im Sinne der Berücksichtigung aller Argumente rational Argumentierender. Hier stellt sich also die Frage nach dem Grund einer prak-

⁵³⁴ Böhler 2001 S.36

⁵³⁵ Böhler 2001 S.37

⁵³⁶ Böhler 2001 S.39

tischen Vernunft im Sinne Kants, die dieser selbst jedoch im Rahmen seines solipsistischen Denkens nicht beantworten konnte.⁵³⁷ So steht diese Position im Gegensatz zu jenen, die eine Entscheidung zu moralischem Handeln als Akt des Willens denken. Moralisches Handeln setzt eine Willensentscheidung voraus - das ist der Mainstream praktischer Philosophie, dem auch die Habermassche Theorie zuzuordnen ist.

Während Apel darauf besteht, `steil von oben´ argumentieren zu können, rekonstruiert Habermas die Bedingungen, die Argumentation und Handlung in der Lebenswelt bestimmen. Natürlich ist auch für ihn der Standpunkt, von dem aus wir praktische Fragen beurteilen (moral point of view) nicht beliebig, da er „aus der Kommunikationsform des rationalen Diskurses selber hervorgeht.“⁵³⁸ Personen, die diskutieren und eine Verständigung anstreben, können sich dem rationalen Diskurs nicht entziehen.⁵³⁹ Werden praktische Aufgaben durch zweckrationale Überlegungen gelöst, führt die Diskussion um die Werte, an denen wir uns orientieren, zu existentiellen Fragen. Die moralische Perspektive ist für Habermas dann eröffnet, wenn sich die Frage, wie wir handeln sollen, auf andere Menschen bezieht. Moralische Fragestellungen erfordern demnach eine Erweiterung der Perspektive von einer persönlichen Betrachtungsweise auf die Einbeziehung aller Menschen. Für die Problemlösung auf verschiedenen Ebenen differenziert Habermas, im Anschluss an Aristoteles und Kant, unterschiedliche Diskurstypen: Pragmatische, ethisch-existentielle und schließlich (zur Begründung allgemeiner verbindlicher Normen) moralisch-praktische Diskurse.⁵⁴⁰

Für ihn ist die praktische Vernunft - ganz im Sinne Kants - „das Vermögen, (...) Imperative zu begründen.“⁵⁴¹ Normen wird folglich nur zugestimmt, wenn sie verallgemeinerbar sind. Damit einher geht für Habermas aber immer das Problem der Anwendbarkeit solcher Normen, da sie für ihn eben kontext-relativ sind. Normen können insofern auch in handlungsentlasteten Begründungsdiskursen gewonnen werden, diese sind unabhängig von unter Handlungsdruck stehenden Anwendungsdiskursen. Die Forderung nach moralischem Universalismus ist für ihn also eng mit politisch-rechtlichen Fragestellungen verknüpft; Moral, Recht und Politik

⁵³⁷ vgl. Kuhlmann 1992

⁵³⁸ Habermas 1992a S.100

⁵³⁹ vgl. Habermas 1996a S.56ff.

⁵⁴⁰ vgl. Habermas 1992a S.108f.

⁵⁴¹ Habermas 1992a S.109

sind für ihn drei zusammengehörige Bereiche.⁵⁴² Für Habermas „verlagert sich das Problem der Verständigung zwischen Parteien, deren Willen und Interessen aufeinanderstoßen, auf die Ebene der institutionalisierten Verfahren und Kommunikationsvoraussetzungen für real durchzuführende Argumentationen und Verhandlungen.“⁵⁴³ Hier grenzt er sich deutlich von Apel ab.⁵⁴⁴ Dabei liegt der Ausgangspunkt seiner Überlegungen, genau wie für Apel, im Argumentieren; auch er wendet sich gegen einen Zerfall der Vernunft, vielmehr wird hier „die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen“⁵⁴⁵ identifiziert.

In Anschluss an G.H.Meads `ideal role-taking´ ist für Habermas die Möglichkeit zur Perspektivenübernahme des anderen die entscheidende Methode, um moralische Entscheidungen zu treffen. Die Zustimmung für eine Norm kann dann nur noch mit guten Argumenten erlangt werden, was die gegenseitige Anerkennung als frei, gleich und an kooperativer Wahrheitssuche interessiert impliziert; es zählt nur noch der „Zwang des besseren Arguments“.⁵⁴⁶

Habermas schließt erneut an Kants Fassung des kategorischen Imperativs und seiner Idee des unbegrenzten Gerichtshofs widerstreitender Meinungen an,⁵⁴⁷ wenn er als diskursethischen Grundsatz formuliert, „dass nur diejenigen moralischen Regeln Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden könnten.“⁵⁴⁸ Moralische Urteile werden so überparteilich und gerecht.

Deutlich wird, dass hier ein von Apels Letztbegründungs-Idee abgesetztes Konzept von einer diskursiven Theorie der Moral entsteht. Philosophen entwickeln demnach *Problemlöseverfahren*. Was moralisches Verhalten bedeutet, lernen wir aber durch unsere Sozialisation, *weit vor und völlig frei von philosophischen Erfahrungen*.⁵⁴⁹ Moralphilosophie beschränkt sich darauf, moralische Gesichtspunkte zu erzeugen und ggf. ihre Universalität zu begründen. Solch eine kognitivistische Ethik beantwortet die Frage „wie moralische Urteile möglich sind“, versucht aber nicht zu beantworten, „was es heißt, moralisch zu *sein*.“⁵⁵⁰ In diesem Sinne knüpft Habermas an P.F.Strawson an, wenn er von `schwach transzen-

⁵⁴² vgl. Habermas 1994

⁵⁴³ Habermas 1992a S.117

⁵⁴⁴ Siehe die Diskussion um den B-Teil der Diskursethik in Kapitel 5.3.2.

⁵⁴⁵ Habermas 1992 S.153ff.

⁵⁴⁶ Habermas 1992a S.154

⁵⁴⁷ vgl. Kant 1984; 1996

⁵⁴⁸ Habermas 1992 S.154f.

⁵⁴⁹ Siehe den Exkurs zu Kohlberg.

⁵⁵⁰ Habermas 1992a S.186

dentalen´ Begründungen spricht.⁵⁵¹ Seine Art der Begründung lenkt den Blick auf den Gebrauch rationaler Diskurse als Form des Kommunizierens, die durch nichts ersetzt werden können, woraus folgt, dass wir an die Voraussetzungen - Präsuppositionen - dieser Kommunikationsform (nicht durch eine Letztbegründung) gebunden sind, (sondern) weil es zu ihr keine Alternative gibt. Obwohl diese Präsuppositionen kulturell und historisch bedingt sein können, reicht für Habermas der schwach transzendente Nachweis der Unausweichlichkeit rationaler Diskurse als *Conditio sine qua non* von Kommunikation, „um den universalistischen, nämlich für alle sprach- und handlungsfähigen Subjekte verbindlichen Geltungsanspruch eines prozedural gefassten Moralprinzips zu begründen.“⁵⁵²

Die Diskussion um das Begründungsproblem der Diskursethik hat, wie wir sehen werden,⁵⁵³ Auswirkungen auf Fragen, die sich mit der Anwendung der Diskursethik beschäftigen. Gegen das Begründungskonzept von Habermas haben u.a. sowohl Kuhlmann als auch Apel argumentiert. Dabei ist das wichtigste Argument für eine Idee von Letztbegründung, dass das Habermassche´ Konzept nur unter der Prämisse einer Konstanz unserer Lebensform funktioniert - Habermas geht ja davon aus, dass sich die Präsuppositionen der Kommunikation ändern können. Im Gegensatz dazu radikalisiert die Transzendentalpragmatik den Gedanken einer einheitlichen Vernunft - eine `andere´ Vernunft können wir uns gar nicht widerspruchsfrei denken. Andere `Vernünfte´ müssen wir immer noch als Vernunft verstehen können, d.h. sie muss unseren Kriterien von Vernünftigkeit genügen, um als Vernunft zu gelten bzw. Geltung zu beanspruchen. Eine andere Vernunft ist demnach nicht identifizierbar - Geltungsrelevanz können wir ihr somit weder zu- noch absprechen. Es gelten demnach prinzipiell unsere Standards von Vernunft und diese sind nicht beliebig, sondern reflexiv aufdeckbar.⁵⁵⁴

Bereits gezeigt wurde außerdem, dass wir mit dem Fehlen eines verbindlichen Grundes zur Moralität in Kauf nehmen, dass ein Kriterium für moralisches Beurteilen nicht mehr angegeben werden kann, was z.B. auch Folgen für die Rechtsprinzipien hat, welche ja auf einer Idee der Gerechtigkeit basieren. Gesetze können dann nur noch empirisch als notwendig eingesehen oder dogmatisch ge-

⁵⁵¹ vgl. Habermas 1996 S.53ff.

⁵⁵² Habermas 1992a S.194

⁵⁵³ Siehe die Diskussion um den B-Teil der Diskursethik in Kapitel 5.3.2.

⁵⁵⁴ vgl. Apel 1996 Titel et pass.; Dorschel 1993 S.212ff.

setzt werden. Eine intersubjektiv verbindliche Rechtfertigung ist nicht mehr möglich.

Sei es nun im Dialog mit einem Gegenüber oder im inneren Dialog mit mir selbst, immer wird die Dialogförmigkeit der Argumente benutzt. Das heißt, auch im inneren Dialog hat man automatisch die Rolle eines Dialogpartners sich selbst gegenüber eingenommen und ist ihr verpflichtet. Daraus folgt, dass man den Geltungsansprüchen sowie der Wahrheitsfindung verpflichtet ist. Durch ein Bestreiten dieser Verpflichtung wird man auch sich selbst gegenüber als Dialogpartner „unglaubwürdig“.⁵⁵⁵

Auch wenn empirisches Wissen über Dialoge und reflexiv-theoretische Aufdeckung der Bedingungen und Implikate von Dialogen in einem teilweise ungeklärten Verhältnis zueinander stehen,⁵⁵⁶ vertritt Böhler die Meinung, dass es möglich sein muss, ein intersubjektives und von allen als gültig anerkanntes Wissen über Dialoge aufzudecken.⁵⁵⁷ Werden also die Bedingungen aufgedeckt, die argumentativen Dialogen Sinn verleihen und damit alle Dialogpartner betreffen, auch das Individuum im inneren Dialog, kann gezeigt werden, dass die *Dialogpartner in der Lage und verpflichtet dazu sind, ihre Handlungen moralisch zu qualifizieren*. Demonstriert werden kann das insbesondere wieder im Hinblick auf einen Skeptiker, der bestreitet, dieses Wissen zur Verfügung zu haben, oder den verpflichtenden Charakter, der sich aus den implizierten Normen ergibt, zurückweist. Mit dem sinnkritischen Test zeigt Böhler: „Auf sinnvolle Weise ist ein Bezweiflungs- oder Bestreitungsversuch der argumentativen Dialogfähigkeit und Dialogverpflichtung nicht möglich, weil man, diese bestreitend oder als `jetzt nicht bzw. überhaupt nicht entscheidbar´ behauptend, bereits eine *Behauptung mit Geltungsanspruch* (...) vorgebracht hat.“⁵⁵⁸ Der Skeptiker setzt also das, was er bestreiten will, im Bestreiten selbst schon voraus. Jeder potentielle Dialogpartner unterliegt damit der Verantwortung für sich (im Sinne der Berücksichtigung der Geltungsansprüche) und für andere (im Sinne der Herstellung von Bedingungen, die Dialoge ermöglichen). Demonstriert wird dem Skeptiker die Sinnlosigkeit seiner Rede (siehe den Exkurs zur elenktischen Beweisführung), indem er als Dialogpartner ernst genommen und mit seiner Rolle als Dialogpartner konfrontiert

⁵⁵⁵ Böhler 2001 S.48

⁵⁵⁶ Auf diese Probleme wird nicht weiter eingegangen - vgl. Habermas 1992a S.184ff.; Böhler 1985 S.302ff.

⁵⁵⁷ vgl. Kuhlmann 1992, 1992a S.275ff.

⁵⁵⁸ Böhler 2001 S.50

wird. Damit kann gezeigt werden, dass der Skeptiker in seiner Rolle als Dialogpartner nicht sein Versprechen einhält, argumentativ-prüfbare Dialogbeiträge zu liefern - selbst wenn wir die Semantik verstehen können. Schließlich enthält die Aussage eines Skeptikers keinen Geltungsanspruch, der kritisiert werden könnte, da der Inhalt der Aussage das verneint, was die Aussage selbst voraussetzt - sie ist „eine Art Geräusch aus Worten.“⁵⁵⁹

Mit dieser sinnkritischen Skeptikerwiderlegung ist der Beweisschritt geleistet, den Apel als Letztbegründung oder unhintergehbare Begründung, Böhler als Verbindlichkeitserweis bezeichnet. Er stellt „eine strikt intersubjektive Begründung als Erweis der argumentativen Gültigkeit eines allgemeinen, nicht kontext-beschränkten Kriteriums *und* der Verbindlichkeit einer ebensolchen moralischen Grundorientierung“⁵⁶⁰ dar.

Wesentliches Kriterium ist, ob ein Dialogbeitrag als solcher verstanden und auf seine Geltung hin geprüft werden kann. Prüfungsinstanz ist die dialogreflexive Sinnkritik. Sie legt jene Voraussetzungen frei, die zum Führen eines argumentativen Dialoges immer notwendig schon anerkannt sein müssen. Hier wiederum ist Verantwortung durch den Erweis der Dialogfähigkeit und Verpflichtung zum Dialog impliziert und mit ihr der Erweis, von Fähigkeit zu moralischem Handeln *und die Pflicht moralisch zu handeln erbracht*. Denn mit dem Eintritt in den Dialog hat man bereits Versprechen abgegeben und Verpflichtungen übernommen, und zwar gegenüber allen Teilnehmern einer unbegrenzten Argumentationsgemeinschaft.⁵⁶¹

Jetzt wird noch einmal die deutlich andere Zugangsweise zu der Frage - Warum moralisch sein? - zwischen Apel und Habermas deutlich: Für Habermas kommt sie gar nicht mehr in den Blickpunkt. Vielmehr vertritt er das bereits aus Teil eins bekannte Programm einer Zusammenarbeit zwischen Philosophie und den empirischen (Sozial-)Wissenschaften, denn „alle Letztbegründungsversuche (...) sind gescheitert.“⁵⁶² Gleichzeitig konstatiert er in seinem Opus eximium, dass sich „im Verhältnis von Philosophie und Wissenschaften eine neue Konstellation anbahnt (... denn, ;B.R.) die formale Explikation von Bedingungen der Rationalität und die

⁵⁵⁹ Böhler 2001 S.53

⁵⁶⁰ Böhler 2001 S.54; vgl. Apel 1998 S.33ff., 64-79, 81ff., 146-193

⁵⁶¹ vgl. Apel 1998 S.72-77, 258, 269, 275ff.

⁵⁶² Habermas 1995 S.16

empirische Analyse der Verkörperung und geschichtlichen Entwicklung von Rationalitätsstrukturen greifen eigentümlich ineinander. Die Theorien der modernen Erfahrungswissenschaften (...) stellen einen normativen und zugleich universalistischen Anspruch, der nicht mehr durch fundamentalistische Annahmen ontologischer oder transzendentalphilosophischer Art gedeckt ist.“⁵⁶³

Habermas bezieht sich dabei nicht nur auf die Realisierung von Moral, sondern dies gilt bereits für ihre Grundlegung. Aus der Vernunft ist für ihn nicht ableitbar, warum man moralisch sein soll, sondern lediglich, wieso man empirisch dazu motiviert sein könnte.

5.3 Diskurs- und Universalisierungsgrundsatz Begründungsteil und Ergänzungsprinzip der Diskursethik

Die mit Böhler und Apel erwiesene Verbindlichkeit zur Moralität wird konkretisiert durch die Forderung nach Einhaltung des universal geltenden Prinzips des Dialoges und nach Mitverantwortung für den Diskurs sowie für die Bedingungen, welche ihn zu realisieren helfen. Die Diskursethik bringt diese Überlegungen in die Formeln des Diskursgrundsatzes (D) und des Universalisierungsgrundsatzes (U). Ihr Status ist strittig - so unterscheidet Gronke grundsätzlich zwischen (D) in Bezug auf praktische Diskurse im Sinne von Habermas und (D) in Bezug auf jegliche Argumentation, wie es z.B. von Böhler formuliert wurde:⁵⁶⁴

(D) Habermas: „(...) Nur die Normen dürfen Geltung beanspruchen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden (oder finden könnten).“⁵⁶⁵

(D) Böhler: „Als Argumentierender erhebe ich Ansprüche auf Geltung in einem unbegrenzten Diskursuniversum und bin daher zur *Bemühung um den argumentativen Konsens verpflichtet, der sich auch und zumal unter den idealen Bedingungen eines Diskursuniversums mit gänzlicher dialogischer Reziprozität einstellen würde.*“⁵⁶⁶

Der diskursethische Ansatz formuliert mit (U) ein weiteres formales Prinzip (als regulative Idee) im Sinne des kantischen kategorischen Imperativs (er bean-

⁵⁶³ Habermas 1995 S.16f.

⁵⁶⁴ vgl. Gronke 1993 S.280f.; Böhler 1994 S.814ff.; Apel 1997 S.142-150

⁵⁶⁵ Habermas 1996 S.103

⁵⁶⁶ Böhler 1993 S.203

spricht also, eine postmetaphysische Transformation der Ethik Kants zu sein⁵⁶⁷), welcher jetzt aber umgewandelt wird in ein „regulatives Prinzip der Konsensbildung über Universalisierbarkeit“.⁵⁶⁸ Das Individuum ist demnach dazu verpflichtet, sein Handeln an (U) zu orientieren:

(U) im Sinne von Habermas: „Jede gültige Norm muss der Bedingung genügen, dass die Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus ihrer allgemeinen Befolgung für die Befriedigung der Interessen jedes Einzelnen voraussichtlich ergeben, von allen Betroffenen zwanglos akzeptiert werden können.“⁵⁶⁹

Auf der Eben des Individuums ergibt sich damit:

(U) Apel: „Handle nur nach einer Maxime, von der du, aufgrund realer Verständigung mit den Betroffenen bzw. ihren Anwälten oder - ersatzweise - aufgrund eines entsprechenden Gedankenexperiments, unterstellen kannst, dass die Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus ihrer allgemeinen Befolgung für die Befriedigung der Interessen jedes einzelnen Betroffenen voraussichtlich ergeben, in einem realen Diskurs von allen Betroffenen zwanglos akzeptiert werden können.“⁵⁷⁰

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass, im Gegensatz zu den weiter unten aufgezeigten Differenzierungen Apels und anderer, Böhler neuerdings den Versuch unternommen hat, eine Diskursethik `aus einem Guss´ zu entwickeln.⁵⁷¹ Dabei soll (D), unter Berücksichtigung der regulativen Idee des anzustrebenden Konsenses, auch eine praktische realitätsbezogene Orientierung abgeben (charakterisiert durch die Bewertung von Zumutbarkeit und Verantwortbarkeit einer Handlung).

Böhler führt (D) und (U) zu einem kategorischen Imperativ zusammen, der damit für ihn die Grundnorm der Diskursethik abgibt: „Bemühe Dich jeweils um eine Rede oder Tat oder Planung, der alle anderen, als ernsthafte, selbst- und mitverantwortliche Teilnehmer eines argumentativen Dialoges, würden zustimmen können *und* übernimm Mitverantwortung für die Bewahrung sowie Verbesserung freier Kommunikationsverhältnisse samt deren (ökologischen, sozialen, kulturellen etc.) Rahmenbedingungen.“ Oder auch: „Seid bereit, Eure Rede, Eure folgen-

⁵⁶⁷ vgl. Apel 1997b

⁵⁶⁸ Apel 1991 S.34

⁵⁶⁹ Zu diesem Zeitpunkt stellt (U) damit für Habermas das Grundprinzip der Diskurstheorie dar, es `übersetzt´ gewissermaßen (D). Dies ändert sich erst mit >Faktizität und Geltung< - vgl. Habermas 1994; Habermas 1996 S.102ff.

⁵⁷⁰ Apel 1991 S.38; vgl. Habermas 1996 S.75f., 103f.

⁵⁷¹ vgl. Böhler 2001 S.57f.

trächtige Tat oder Planung im argumentativen Dialog zu verantworten, und seid mitverantwortlich für die Verbesserung seiner weltweiten Realisierungsbedingungen - im Sinne der regulativen Idee der unbegrenzten Argumentationsgemeinschaft.⁵⁷² Dieses Prinzip gibt Auskunft über die Möglichkeiten seiner Anwendung. Dabei spielt insbesondere der Begriff der Verantwortung eine wesentliche Rolle, wenn man ihn als die Gewährleistung von Verantwortung in der Zukunft sieht im Sinne z.B. von Hans Jonas.

Zunächst aber ist anzumerken, dass, mit Blick auf die Lebenswelt in der (D) umgesetzt werden soll, Apel die Diskursethik in den Begründungsteil (A) (d.i. der Gültigkeits- und Verbindlichkeitserweis von (D)) und (B) (d.i. die realitätsbezogene und zumutbare Anwendung von (D)) differenziert hat. Apel kommt zu seiner Differenzierung der Diskursethik in einen (A)- und (B)-Teil, durch ein Problem, welches Max Weber zu seiner Unterscheidung zwischen Gesinnungsethik und Verantwortungsethik gebracht hat: Es gibt Situationen, in denen andere nicht-moralisch handeln und man selbst auch zu nicht-moralischem Handeln gezwungen wird.⁵⁷³

In Teil (A) ist die Diskursethik (vereinfacht gesagt) eine deontologische Ethik und generiert damit auch dieselben Probleme wie jede deontologische Ethik: In konkreten Situationen ist (D) als Handlungsmaßstab zu unspezifisch. Gronke stellt heraus, dass in Teil (A) auch (U) folglich idealisiert ist - (U) bezieht sich auf eine *ideale Kommunikationsgemeinschaft*:

(U^{ideal}) Gronke: „Handle so, als ob du Mitglied einer idealen Kommunikationsgemeinschaft wärest!“

Handlungen in Konflikten, die ausschließlich durch Argumente gelöst werden, sind geleitet durch:

(U^{komm}) Gronke: „Handle so (entsprechend D), als ob du Mitglied einer rein kommunikativ eingestellten realen Kommunikationsgemeinschaft wärest.“⁵⁷⁴

Dies entspricht (U), wie es von Habermas formuliert wurde - Habermas ignoriert damit die Möglichkeit, dass Sprache auch strategisch gebraucht werden kann.⁵⁷⁵

Reale Diskurse sind sowohl zeit- als auch wissensbegrenzt, insofern gilt für die Ebene des faktischen Handelns:

⁵⁷² Böhler 2001 S.55

⁵⁷³ vgl. Apel 2001 S.98

⁵⁷⁴ Gronke 1993 S.286; vgl. Böhler 1993 S.205

⁵⁷⁵ vgl. Habermas 1992a S.113

(U^{fakt}) Gronke: „Handle so, dass die unbegrenzte Argumentationsgemeinschaft deinen Handlungen als Handlungen in einer faktischen Gesellschaft, in der neben kommunikativem auch mit strategischem und gewaltsamem Verhalten gerechnet werden muss und in der das Handeln auch unter Zwängen struktureller Gewalt steht, zustimmen würden.“⁵⁷⁶

(D) als Handlungsprinzip hat damit drei Legitimationsprinzipien zur Folge, die Handlungen unter mehr oder weniger ideal-realen Bedingungen orientieren. Daraus ergibt sich als Telos des Handelns (U^{ideal}) anzustreben. Hier ist der Übergang zu Apels Teil (B) der Diskursethik markiert, synonym zu (E) als ‚Ergänzungsprinzip‘ und (U^{regulativ-teleologisch}).

In (B) wird geklärt, wie die Normenbegründung von Teil (A) an faktische Situationsverhältnisse angeknüpft werden kann. (B) soll damit helfen, die in (A) begründeten Normen zu verwirklichen - in diesem Sinne ist (B) teleologisch. Wichtig ist hier zu beachten, dass auch (B) der „Forderung der Konsensfähigkeit für alle denkbaren Mitglieder einer idealen Diskursgemeinschaft“⁵⁷⁷ unterliegt. Inhaltlich kann (B) als Pflicht, „*sich im realen Universum um die Annäherung an Bedingungen eines dialogischen Diskursuniversums (bzw. einer idealen Kommunikationsgemeinschaft) zu bemühen und dabei jene Strukturen zu erhalten und Traditionen auszuschöpfen, die eine solche Annäherung ermöglichen (U^{reg-tel})*“⁵⁷⁸, ausgezeichnet werden.

Gronke differenziert nun Teil (B) weiter aus, indem er klar zwischen der Erfolgs- und Zukunftsverantwortung einer Ethik unterscheidet. Dabei kommt insbesondere einer Verantwortung für die Zukunft (‘Hans-Jonas-Prinzip’) eine besondere Bedeutung zu. Gronke formuliert U^{reg-tel1}: „*Verfolge das Telos, Verhältnisse zu schaffen, die Verhältnissen einer idealen Argumentationsgemeinschaft, Verhältnissen, die eine direkte Anwendung von U^{ideal} erlauben würden, näherkommen, und Strukturen innerhalb einer rein kommunikativen Argumentationsgemeinschaft zu bewahren, die einen Fortschritt auf diesem Weg bedeuten bzw. eine direkte Anwendung von U^{komm} ermöglichen.*“⁵⁷⁹

⁵⁷⁶ Gronke 1993 S.288

⁵⁷⁷ Apel 1991 S.51

⁵⁷⁸ Böhler 1993 S.205

⁵⁷⁹ Gronke 1993 S.290

U^{ideal} darf also nicht so einschränkend wirken, dass der Grundbestand der Argumentationsgemeinschaft gefährdet wird; gleichzeitig muss der Bestand der realen Kommunikationsgemeinschaft gesichert werden, im Sinne der Erhaltung von Lebensgrundlagen. Nichtsdestotrotz ist $U^{reg-tel1}$ immer noch stark idealisiert, insbesondere wird hier davon ausgegangen, dass alle (D) befolgen. Benötigt wird also noch ein Prinzip, das eine Orientierung abgibt, wenn nicht einmal die Bedingungen von U^{komm} realisiert sind:

$U^{reg-tel2}$ Gronke: „Verfolge das Telos, Verhältnisse zu schaffen, die den Verhältnissen, die ein rein kommunikatives Handeln erlauben, näherkommen, und Strukturen innerhalb der faktischen Lebenswelt zu bewahren, die einen Fortschritt auf diesem Weg bedeuten (z.B. Rechtsprechung) bzw. den (kommunikativen) Bestand der Handlungsgemeinschaft schützen.“⁵⁸⁰ Dieser Punkt wurde von Gronke, Apel und Kettner in zwei Unterpunkte ausdifferenziert - in ein 'Strategie-Kontersystem-Prinzip' (SKS1 synonym zu B1 oder U^{system}): „Bemühe dich um die Schaffung institutioneller Strukturen (Rechtssystem), die ein strategiefreies, vorbehaltlos moralisches (d.h. verständigungsorientiertes) Handeln immer besser ermöglichen.“- und ein 'Strategie-Konterstrategie-Prinzip' (SKS2 synonym zu B2 oder U^{strat}): „Die Bemühungen um die Annäherung an Bedingungen eines rein kommunikativen Handelns soll in dem Maße *strategisch* erfolgen, als diese Strategien unvermeidlich sind, um amoralische Strategien zu neutralisieren.“⁵⁸¹

⁵⁸⁰ Gronke 1993 S.291

⁵⁸¹ Gronke 1993 S.292; vgl. Böhler 1991 S.219ff.; Kettner 1993 S.346ff.

Gesamtübersicht der klassischen Architektonik der Diskursethik in transzendental-pragmatischer Gestalt:

Letztbegründung von (D)				
Differenzierung von (D) entsprechend der unterstellten Anwendungsbedingungen				
Handlungs- verpflichtende Legitimations- prinzipien	U^{ideal}	U^{komm}	U^{fakt}	
Unterstellte Anwendungs- bedingungen	Ideale Kommunikations- gemeinschaft	Rein kommunikativ eingestellte reale Kommunikations- gemeinschaft	Faktisch reale Kommunikations- gemeinschaft (reale Lebenswelt)	
Regulativ- teleologische Handlungs- prinzipien ($U^{reg-tel}$ = E)	$U^{reg-tel1}$		$U^{reg-tel2}$	
			SKS ¹	SKS ²
			U^{system}	U^{strat}
			B ¹	B ²
	Zukunftsverantwortung		Erfolgsverantwortung	

(nach Gronke 1993 S.294)

Teil (A) der Diskursethik	
Gültigkeits- und Verbindlichkeitserweis von D (= Prinzip der Moral)	
Begründung der Grundnormen Forderung: Praktische Diskurse sollen sein!	Praktische Diskurse als Suche nach konkreten Problemlösungen. Begründung materialer Normen.

Teil (B) der Diskursethik	
Realitätsbezogene und zumutbare Anwendung von D	
praktische Problemlösung strategisches Handeln	Versuch der Herstellung idealer Diskurs-Bedingungen.

(nach Apel 2001 S.118)

Der von Karl-Heinz Ilting formulierte Einwand gegen die Diskursethik - die Behauptung, dass die, die an einem Diskurs teilnehmen und sich der Wahrheitsfindung verpflichtet fühlen müssen, moralische Normen voraussetzen, sei tautologisch⁵⁸² - dient noch einmal dazu, die Struktur der Diskursethik zu verdeutlichen. Ilting behauptet, dass hier keine Ethik begründet wird, weil sich Ethik immer auf die Lebenswelt bezieht, in der strategische Interessen vorherrschen. Dort müssten dann Normen im Sinne der Konfliktregulierung begründet werden.⁵⁸³

Im Gegensatz zu Iltings Position kann mit Apel die Meinung vertreten werden, dass der Diskurs von der Lebenswelt *nicht* getrennt ist, sondern die einzige Möglichkeit darstellt, die Probleme der Lebenswelt zu lösen.⁵⁸⁴ Das heißt, der handlungsentlastete Diskurs ist immer auch auf die Lebenswelt bezogen. Allerdings kann es nicht ausreichen, auf der (primordialen) Ebene der Begründung eine Lösung zu finden, vielmehr muss diese auch ihre Anwendung in der Lebenswelt finden können. Diese Problemlage entsteht dadurch, dass die Bedingungen des Begründungsdiskurses (Antizipation der idealen Kommunikationsgemeinschaft) nicht den Bedingungen von Diskursen in der Lebenswelt (geprägt durch Sachzwänge) entsprechen. Hier entsteht die Anwendungsfrage der Diskursethik. Aus dieser Argumentation folgt - wie gezeigt - eine Teilung der Diskursethik in einen Teil (A) und einen Teil (B). Würde diese Teilung nicht getroffen, müssten die idealen Bedingungen des Diskurses direkt auf die Lebenswelt Anwendung finden, oder wir müssten die Anwendung der Diskursethik aufgeben, weil sie praktisch irrelevant ist.

Eine Anwendung gemäß den ideal gewonnenen Normen ist für ihre Anwender außerdem in dem Moment schwierig, in dem sie merken, dass die Folgen dieser Anwendung verantwortungsethisch nicht vertretbar sind. Hier entsteht - wie wir gesehen haben - der (B)-Teil der Diskursethik (missverständlich: Ergänzungsprinzip). Damit knüpft Apel an die Unterscheidung von Habermas zwischen konsensual-kommunikativer und strategischer Rationalität an.⁵⁸⁵ Der (B)-Teil kann so auch als Versuch begriffen werden, diese beiden Rationalitätsformen zu vermitteln.

⁵⁸² vgl. Ilting 1982

⁵⁸³ vgl. Apel 2001 S.114

⁵⁸⁴ vgl. Apel 1998 701-726; 2001 S.115

⁵⁸⁵ vgl. Apel 2001 S.116; 1997 S.179-216; Habermas 1995

5.3.1 Primordiale Mitverantwortung

Neuerdings wird für Apel der Begriff einer primordialen Mitverantwortung zum zentralen Kern der Diskursethik.⁵⁸⁶ Dabei bleibt er bei seiner Aufspaltung der Diskursethik in zwei Teile - zum einen den (A)-Teil der Diskursethik, welcher sich an der Idee einer idealen Kommunikationsgemeinschaft orientiert, zum anderen einen (B)-Teil, welcher Bezug nimmt auf die Verhältnisse, wie sie sich in der Lebenswelt real finden.⁵⁸⁷ Wie gezeigt wurde, ist allein mit dieser Unterscheidung für Apel eine Antwort auf die Frage möglich, wie in einer durch strategische Überlegungen geprägten Welt, moralisch gehandelt werden kann. Teil (B) der Diskursethik ist für Apel nicht - wie oft missverständlich angenommen - die Anwendung des (A)-Teils, weil für ihn schon im Teil (A) die Normenanwendung in Bezug auf eine konkrete Situation durchaus angelegt ist. Der (A)-Teil ignoriert lediglich die Möglichkeit, dass das Universalisierungsprinzip der Diskursethik von den Diskursteilnehmern abgelehnt wird. (B) ergänzt folglich den (A)-Teil, da die als ideal gedachten Anwendungsbedingungen des (A)-Teils in der realen Welt noch nicht gegeben sind, sondern hier moral-strategisches Handeln vorherrscht.⁵⁸⁸

Mit dieser Entfaltung der Diskursethik grenzt sich Apel von dem Ansatz Jürgen Habermas´ ab. Habermas vertritt, wie bereits angedeutet wurde, die Idee, Normen der Moral durch Normen des Rechts zu ergänzen. Damit sind für ihn das Moralprinzip der Universalisierung sowie das Rechts- und Demokratieprinzip *gleichrangig*. Das Prinzip des Diskurses wird hier lediglich zu einer *Verfahrensregel* wie Argumentationen verlaufen sollen. Die Begründung von Moral wird so unnötig und Habermas sieht sie auch als unmöglich an. Apels Ansatz ist für ihn folglich ein „normativistisch überanstrengter Zugang.“⁵⁸⁹

Habermas´ Ansatz stellt sich wie folgt dar:

Gleichur- sprüinglych und gleichrangig	Moralneutrale Verfahrensregel des Argumentierens		
	Moralprinzip	Demokratieprinzip	Rechtsprinzip

(nach Apel 2001 S.71)

⁵⁸⁶ vgl. Apel 2000; 2001

⁵⁸⁷ vgl. z.B. auch Apel 1993a

⁵⁸⁸ vgl. Apel 2001 S.70f.

⁵⁸⁹ Habermas 1994 S.10

Gegen diese Auffassung hat Apel ausführlich argumentiert⁵⁹⁰ und seine Architektonik einer Diskursethik beibehalten. Das Diskursprinzip bleibt als Moralprinzip der Ausgangspunkt, weil allein dadurch, dass wir uns in einem Diskurs befinden, die Normen der Diskursethik immer schon anerkannt sind. Dies ist für Apel die entscheidende Transformation der solipsistischen Subjektphilosophie.⁵⁹¹ Mit ihr zeigt sich, „dass das Denken mit Gültigkeitsanspruch nicht etwa als potenziell einsame und daher moralneutrale Befolgung von Argumentationsregeln verstanden werden kann (wie dies eben bei Habermas der Fall ist; B.R.), sondern als ein Argumentieren gegenüber Anderen im Rahmen der unbegrenzten Argumentationsgemeinschaft verstanden werden muss.“⁵⁹² Durch das Voraussetzen eines Anspruchs auf Gültigkeit in allem Denken wird die wechselseitige Anerkennung der Diskursteilnehmer - gleichberechtigt und gleichmitverantwortlich - immer schon in Anspruch genommen. Insofern wird dieses Moralprinzip nicht hintergebar bzw. primordial. Folglich denkt Apel das Moralprinzip als nicht-gleichrangig mit den Normen des Rechts - vielmehr hat es eine „*metainstitutionelle Funktion*“.⁵⁹³

Das Diskursprinzip (D) impliziert für Apel also das Moralprinzip (U). Daraus folgt die Verpflichtung, Streitigkeiten durch Diskurse, d.i. argumentativ, zu lösen, was sich aus der Pflicht zur Einbeziehung aller Diskursteilnehmer ergibt. *Gleichberechtigung und gleiche Mitverantwortung werden hier zu moralischen Diskurspräsuppositionen*, woraus das Verfahren folgt, wie konkrete Normen zu begründen sind: Allein konkrete Diskurse können zu legitimen, auf eine Situation bezogenen, moralischen Normen führen. Diese sind dann begründet (legitim), wenn sie für alle Diskursteilnehmer konsensfähig sind; d.h. „in der argumentativen Konsensfähigkeit als regulative Idee der konkreten Diskurse besteht das prozedurale Prinzip der Diskursethik.“⁵⁹⁴

Damit wird erneut die von Apel vorgenommene Transformation der Philosophie Kants deutlich, da durch das Verfahrensprinzip der Diskursethik das kantische Universalisierungsprinzip ersetzt wird. Schließlich begründet das Verfahrensprinzip durch seinen Bezug auf die ideale Kommunikationsgemeinschaft Grundnormen. Diese sind eben nicht die durch praktische Diskurse veränderbaren (materialen) Normen, sondern die immer schon vorausgesetzten Normen, welche

⁵⁹⁰ vgl. Apel 1998 727ff.

⁵⁹¹ vgl. Böhler 2001

⁵⁹² Apel 2001 S.71

⁵⁹³ Apel 2001 S.72

⁵⁹⁴ Apel 2001 S.72

durch die Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit des Diskurses selbst gewonnen wurden. Die Diskurspräsupposition (a priori anerkannte Grundnormen der Diskursethik) der *Gleichberechtigung* und *wechselseitigen Anerkennung* aller Diskursteilnehmer bringen dabei weitere moralische Grundnormen hervor. Gleichzeitig kann hier auch die Idee der *Menschenrechte* begründet werden, die dann in Rechtsnormen ihre Ausgestaltung erfahren.⁵⁹⁵

Für Apel ist ein Diskurs, der ohne Handlungsdruck stattfindet und dabei keinen Bezug zur Lebenswelt hat, wie das vielleicht der Gedanke einer idealen Kommunikationsgemeinschaft nahe legen könnte, gar nicht sinnvoll denkbar. Vielmehr wird auf der Idealitätsebene immer auch vorausgesetzt, dass Probleme der Moral in der Lebenswelt aufgedeckt werden. Das heißt: Die Diskursethik begründet nicht nur ein Universalisierungsprinzip, sondern begründet auch die *Mit-Verantwortung* seiner Anwendung auf die Lebenswelt. Daraus folgt: Die Diskursteilnehmer tragen Verantwortung für die Anwendung der Diskursethik auf die reale Lebenswelt unter den Umständen, die solch eine Anwendung als nicht verantwortbar erscheinen lassen. Dies zeigt, dass eine formale Begründung der Diskursethik in Teil (A), aus der folgt, dass ein Prinzip der Konsensbildung für praktische Diskurse in der Lebenswelt anwendbar sein soll, nicht vollständig sein kann. Vielmehr muss der geschichtsabstrakte Teil (A) durch den (B)-Teil einer auf die Realität bezogenen Anwendung der Diskursethik ergänzt werden. Der Begründungsteil (B) der Diskursethik ergänzt also den Begründungsteil (A) in dem Moment, wo (A) „für die *Anwendung* des Konsensbildungsprinzips praktischer Diskurse von idealen Reziprozitätsverhältnissen ausgeht.“⁵⁹⁶ Damit stellt die Konstruktion der Diskursethik für Apel die Voraussetzung dar, Probleme der Moral im Sinne von Sachzwängen oder Systementscheidungen diskutieren zu können.

5.3.2 Teil (B) der Diskursethik

Der (B)-Teil der Diskursethik ist nun für Apel insofern von praktischer Relevanz, als dass konstatiert werden kann: Selbst institutionalisierte praktische Diskurse genügen nicht den diskursethischen Grundnormen der Gleichberechtigung und gleichen Mitverantwortung; vielmehr geht es in Verhandlungen von vornherein nicht um Wahrheits- oder Richtigkeitsfragen, sondern um strategisches Handeln.

⁵⁹⁵ vgl. Böhler 1993; Apel 1998 S.816ff.

⁵⁹⁶ Apel 2001 S.73; vgl. Böhler 1993; Gronke 1993

Auf der Ebene der `1000 Gespräche und Konferenzen´ findet die politische Meinungsbildung statt und in demokratischen Systemen wird hier die politische Macht verteilt. Im Begriff der *Mit-Verantwortung* ist folglich gleichsam die Verpflichtung zur Solidarität eingelagert. So enthält der (A)-Teil der Diskursethik einen Bezug zur Praxis, der im (B)-Teil, gerade auch im Hinblick auf eine politische Perspektive expliziert wird.

Geklärt wird damit, dass weder ein radikaler Skeptiker, der die Gültigkeit der Diskursethik prinzipiell bezweifelt, noch ein radikaler Zyniker, der einer Argumentation gleichgültig gegenüber tritt, noch ein lediglich strategisch handelnder Kommunikationspartner die diskursethische Position in Verlegenheit bringen kann. Apel argumentiert stets, dass zunächst einmal alle drei Positionen den Diskurs bzw. die mit ihm erhobenen Geltungsansprüche in Anspruch nehmen müssen, um ihre Position vortragen zu können, d.h. *im Bestreiten setzen sie das, was sie bestreiten wollen schon voraus*. Allerdings kann sich diese Abwehr nur auf den primordialen Letztbegründungsdiskurs (A) beziehen; er erstreckt sich nicht auf strategisch geführte Diskurse in der Lebenswelt. Vielmehr wird hier erneut die Notwendigkeit eines (B)-Teils deutlich. Der (B)-Teil klärt demnach, wie mit Diskursverweigerern oder Diskursmanipulatoren (Apel) umgegangen werden soll. Besonders im Fall des Zynikers im Diskurs, der allein strategisch handelt, ergibt sich für Apel im Diskurs über diesen die Notwendigkeit „einer moralisch verantwortlichen `Strategiekonterstrategie‘“⁵⁹⁷ als Teil des (B)-Teils der Diskursethik. Gerade wenn der Diskurs parasitär genutzt wird, um Interessen durchzusetzen, ist strategisches Handeln legitim, solange es noch die Bereitschaft, zu einem Konsens zu kommen, beinhaltet. Im Teil (B) der Diskursethik geht es somit darum, moralisches Handeln zu einem Erfolg zu bringen. Daraus folgt, dass strategisches Handeln (strategische Rationalität) nicht prinzipiell unmoralisches Handeln ist, und dass nicht mehr strikt zwischen kommunikativer und strategischer Rationalität getrennt werden kann. Vielmehr gilt gerade für eine Verantwortungsethik: „Es ist unvermeidlich geboten, im Falle der Nichterfüllung der verständigungsorientierten Reziprozitätserwartung, strategie-konterstrategische Rationalität der Interaktion und auch schon der sprachlichen Kommunikation in Anspruch zu nehmen. Dabei kann der argumentative Diskurs in einen offen-strategischen Verhandlungsdiskurs übergehen; darüber hinaus kann aber auch verdeckt-strategische Kommunikation,

⁵⁹⁷ Apel 2001 S.77; vgl. Kettner 1993

ja sogar Lügen und unter Umständen Töten, als Gewalt-Gegengewalt gerechtfertigt sein.“⁵⁹⁸ Eine Strategie-Konterstrategie muss diskursethisch rechtfertigbar bleiben, d.h. für die primordiale (ideale) Kommunikationsgemeinschaft sich als konsensfähig erweisen. In diesem Sinne ist sie dem Teil (B) der Diskursethik vorgelagert. Strategiekonterstrategien sind also daran orientiert, rein diskursive Problemlösungen eher zu ermöglichen.

5.3.2.1 Teil (B) und Überlegungen zu Anwendungsfragen im Hinblick auf institutionelle und systemische Sachzwänge

Eine praktische Anwendung⁵⁹⁹ hat die Diskursethik bislang hauptsächlich in den Bereichen der Medizinethik, Pädagogik (Bildung) und Ökonomie (Wirtschaftsethik) erfahren. Besonders die zwei letztgenannten Bereiche sind dabei auf dem Hintergrund der starken gesellschaftlichen Umwälzungen, die Deutschland gerade auch durch die Wiedervereinigung insbesondere im politisch-gesellschaftlichen Bereich erfuhr, von besonderem Interesse.

Gleichzeitig scheint mit dem Ende des kalten Krieges die spekulative Geschichtsphilosophie als eine weitere große Erzählung⁶⁰⁰ ihr Ende gefunden zu haben - Karl Poppers Überlegungen zum Historizismus haben sich bewahrt.⁶⁰¹ Für Apel bedeutet dies aber nicht das Scheitern einer der wichtigsten Ideen dieser Erzählung: Der Vorstellung einer im globalen Maßstab zu realisierenden Gerechtigkeit. Er bezieht sich auf die bereits von Kant in seiner „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“⁶⁰² formulierten Idee, zwischenstaatliche Konflikte sollten nicht durch Kriege, sondern im Rahmen eines weltweiten Staatenbundes geregelt werden. Kants Denken gibt damit für Apel die Zielperspektive ab.

⁵⁹⁸ Apel 2001 S.78; erinnert sei nur an den NATO-Einsatz im ehemaligen Jugoslawien.

⁵⁹⁹ Betrachten wir exemplarisch Anwendungsfragen der Diskursethik, muss zunächst festgestellt werden, dass in unserem heutigen Gesellschaftssystem eine ethische Position, die nur das Individuum im Sinne von face to face Beziehungen als Ausgangspunkt nimmt, unzureichend, da offensichtlich unrealistisch, ist. Schließlich unterliegen wir alle institutionellen (Schule, Uni, Arbeitsstelle) und systemischen (Gesellschaft, Recht, Wirtschaftsordnung) Sachzwängen. Jenseits einer ideologie-kritischen Position oder wertneutraler-empirischer Ökonomie ergibt sich hier z.B. die Forderung nach einer Wirtschaftsethik - vgl. Ulrich 1997; Apel 1997a.

⁶⁰⁰ vgl. Fußnote 39

⁶⁰¹ Insbesondere die Geschichtsphilosophie von Marx und Hegel werden von Popper demontiert - vgl. Popper 1975, 1975a

⁶⁰² Kant 1996d S.31-50

Der untergegangene bürokratische Sozialismus beinhaltet zum Erreichen dieser Zielperspektive aber mindestens drei Probleme:

- Sachzwänge werden lediglich durch Herrschaftszwänge ersetzt.
- Menschen werden zu Objekten der Sozialtechnologie.
- Eine angeblich aufgeklärte Vernunft beweist sich selbst, dass sie eigentlich durch gesellschaftliche Verhältnisse bestimmt ist.⁶⁰³

Diese extreme Form des Reduktionismus ist heute auch das Hauptproblem der Systemtheorie: Ökonomisch-gesellschaftliche Faktoren werden ideologiekritisch als eigentliche Steuerungsfaktoren der Vernunft entlarvt. Übersehen wird, dass diese Einsicht Denkprozessen entstammt, die nicht notwendigerweise anderen überlegen sein müssen. Das von Experten zur Verfügung gestellte Wissen kann nicht mehr sein, als ein Diskussionsbeitrag, den es mit guten Gründen zu verteidigen gilt und der dann der Bewertung durch mündige Bürger unterliegt. Diskurse sind demnach Erklärungen vorgängig. Die letzte Bewertungsinstanz sind nicht die `Verhältnisse`, sondern der Diskurs.

Gerade dieser Gedankengang hat für Philosophen und Pädagogen der 68er Generation - wie Klaus Mollenhauer - eine große Reichweite, stellt er doch ihre Denkansätze in Frage. In dieser Zeit wurde ja zum einen eine marxistisch inspirierte Ideologiekritik, zum anderen eine psychoanalytische Sicht auf die Gesellschaft bezogen, um gegebenen Meinungen ihre zugrunde liegenden sozialen Interessen zu entlocken (Reduktion). Für Apel hingegen ist nur ein kommunikativ erlangter und von allen Diskursteilnehmern akzeptierter Konsens tragbar. Nicht Reduktion sondern argumentativer Diskurs ist die letzte Instanz.

Zur Zeit können vielleicht drei wichtige Ethik-Konzepte, die in Anwendungsfragen vorherrschen, unterschieden werden:

- In der Tradition Kants eine Prinzipienethik der Gerechtigkeit mit universalistischem Anspruch (gleiche Rechte und Pflichten für alle).
- Pragmatisch-neoaristotelische Ethiken des `guten Lebens`.
- Verantwortungs-Ethik auf ontologisch-metaphysischer Basis (Jonas).

Die Ethik-Konzepte des zweiten Typs scheinen die gegenwärtig dominierenden zu sein. Insbesondere in den USA spielt die Ablehnung eines ethischen Universa-

⁶⁰³ vgl. Reese-Schäfer 1990 S.114

lismus mit Bezug auf eine `substantielle Sittlichkeit` in Gestalt des `Communitarianism` eine wichtige Rolle. Dies ist z.B. auch bei Rorty der Fall, wenn er sich einfach auf die amerikanische Gesellschaft als Konsensbasis für ein gelungenes Leben bezieht. Hier wird oft von einer Überforderung in Gestalt einer globalen postkonventionellen Moral gesprochen. Zunehmend wird es schwierig, in einer Weltgesellschaft, u.a. vermittelt durch Medien, die Orientierung zu behalten. Ethischer Partikularismus mag darin seine verständlichen Wurzeln haben, stellt aber keine Problemlösungsstrategie bereit. Ist die traditionelle Moral auf eine face to face Beziehung ausgerichtet, entspricht eine universalistische Ethik der komplexen interdependenten Welt, die ihr ethisches Pendant auf der Ebene der 1000 Gespräche und Konferenzen findet. Hier manifestiert sich Ansatzweise Diskursrationalität. Die Diskursethik ist damit ein abstraktes Konzept, das eine Antwort auf anonyme, abstrakte und globale Probleme liefert, die weder durch traditionelle Institutionen, noch durch moralische Empfindungen (moral sense) gegeben werden können.⁶⁰⁴

Kritisch anzumerken ist, dass ein wesentlicher Teil unserer Gesellschaft nicht nach Prinzipien der Konsensbildung abläuft: der Bereich der Ökonomie. Allerdings lässt sich ein zunehmender Prozess des Einbringens von ethischen Überlegungen in den wirtschaftstheoretischen Diskurs beobachten. So hat Peter Ulrich den Versuch unternommen, die Diskursethik auf die Wirtschaft anzuwenden.⁶⁰⁵ Ohne näher darauf eingehen zu wollen, kann festgehalten werden, dass es hier um den Versuch geht, ökonomische Rationalität und ethische Vernunft zusammenzubringen. Apel erkannte schnell, dass mit Ulrichs Konzept „geradezu ungeheuerliche Idealisierungen“⁶⁰⁶ einhergehen, die allerdings auf einer Linie mit den Idealisierungen im Sinne der kontrafaktischen Antizipation einer idealen Kommunikationsgemeinschaft liegen. Ein ethischer Zugang zum Wirtschaftssystem mit seiner an strategischem Handeln orientierten Rationalität ergibt sich folglich erst wieder im (B)-Teil der Diskursethik. Hier muss insbesondere berücksichtigt werden, dass sich das ökonomische System ausdifferenziert hat und die gegenwärtige am Markt orientierte Wirtschaftsordnung nicht einfach unter die Kontrolle einer an Kommunikation interessierten Rationalität gebracht werden kann. Viel-

⁶⁰⁴ Damit verringert sich auch der Anspruch, den die Theologie in der Beantwortung moralischer Fragen einnehmen kann - vgl. Apel 1997 S.185.

⁶⁰⁵ vgl. Ulrich 1997

⁶⁰⁶ Apel 1997 S.297

mehr schlägt Apel vor, einen Weg zu finden, der zwischen einer solidarischen Kontrolle der Wirtschaft (Ulrich, Marx) und einer rein an der Wirtschaft orientierten Systemrationalität (Luhmann) liegt: „Mir scheint der methodologische Orientierungspunkt für die *kritische Sozialwissenschaft* - und in dem Sinne auch für *kritische Wirtschaftswissenschaft* - genau in der Mitte zwischen Ulrich und Luhmann liegen zu müssen (...).“⁶⁰⁷

Die Diskursethik thematisiert in diesen Zusammenhang den Begriff einer primordialen Mitverantwortung (s.o.). Hier kann verantwortliches Handeln unterhalb (außerhalb) von Institutionen, in Institutionen oder oberhalb (als Kontrolle) von Institutionen selbst zum Thema werden.⁶⁰⁸ Vor allem der Bereich oberhalb von Institutionen und ihren Zwängen, der der „tausend Gespräche und Konferenzen“⁶⁰⁹, ist dabei für Apel ein Bereich, in dem sich eine primordiale Mitverantwortung konkretisieren lässt. Ist das Individuum unterhalb einer Ebene der Institutionen von den Erfordernissen einer Verantwortungsethik geradezu überfordert, gerät es auf der Ebene der Institutionen in deren Sachzwänge, liegt oberhalb der Institutionen ein möglicher verantwortungsethischer Bereich. Dieser ist möglich „in dem Sinne, dass einerseits den lebensnotwendigen Sachzwängen der Institutionen bzw. der funktionalen Sozialsysteme Rechnung getragen wird, dass diese jedoch andererseits der Kontrolle und Transformation durch die moralische Langzeitstrategie des Ergänzungsprinzips der Diskursethik unterworfen werden können.“⁶¹⁰

Auf die Sachzwänge muss der (B)-Teil der Diskursethik Bezug nehmen, weil sie zum Teil notwendig sind, um unser Sozialsystem zu erhalten. Gleichzeitig ist die regulative Idee einer Annäherung an ideale Diskursbedingungen aber Ausgangspunkt der Kritik und Legitimation dieser Sach- und Systemzwänge.

In diesem Zusammenhang hat das Rechtssystem die Funktion, Moralität zu ergänzen, indem es z.B. politisches Handeln im Hinblick auf eine diskursethische Position reguliert. Recht schließt folglich Sachzwänge bereits mit ein und ist insofern - in Abgrenzung zu Habermas - prinzipiell etwas anderes als ein Moralprinzip. In der Lebenswelt sind Rechtsnormen aber zur Durchsetzung moralischer Normen notwendig, da nicht immer von einer ausreichenden Motivation zu mora-

⁶⁰⁷ Apel 1997 S.304

⁶⁰⁸ vgl. Apel 2001 S.82

⁶⁰⁹ Apel 2001 S.87

⁶¹⁰ Apel 2001 S.87

lischem Handeln der Individuen ausgegangen werden kann. Die Rechtsnormen unterliegen dabei letztendlich selbst wieder den Grundnormen des primordialen Diskurses, schließlich sind sie selbst wieder auf Verhandlungen zurückzuführen.

Genauso wie im Verhältnis von Diskursethik - Rechtssystem, ist auch im Verhältnis Diskursethik - Marktwirtschaft eine Divergenz von systemischen Zwängen zu moralischen Normen festzustellen. Insbesondere da hier strategisches Handeln im Sinne von Gewinnmaximierungsstrategien vorherrscht. Dabei übernimmt das System der Marktwirtschaft aber auch wieder ein wichtiges Moment zur Erhaltung unseres Sozialsystems, indem es die notwendigen Güter zur Verfügung stellt. Gerade in einem globalen Rahmen muss das marktwirtschaftliche System aber an der regulativen Idee einer Mit-Verantwortung orientiert sein, um einer weiteren Trennung von Arm und Reich entgegenzutreten.⁶¹¹

5.4 Zur weiteren Klärung: Mit Habermas gegen Habermas

Die theoretischen Konzepte Apels und Habermas haben sich gegenseitig beeinflusst. Im Gegensatz zu Habermas stand Apel nicht in einem direkten Kontakt zur Frankfurter Schule. Habermas Ansatz der Diskursethik geht allerdings wesentlich auf die Arbeiten Apels zurück. So kann Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“⁶¹² als Fortführung der durch Apel in die deutsche Diskussion eingeführten linguistischen Wende mit ihrem Ausgangspunkt in der angelsächsischen Philosophie verstanden werden; und sowohl Apel als auch Habermas beziehen sich auf die Arbeiten Kohlbergs.

Verdeutlicht werden soll noch einmal der wichtigste Unterschied zwischen Apel und Habermas: Er ist darin zu sehen, dass Habermas (vielleicht zusammen mit der Mehrheit der Philosophen) davon ausgeht, dass es für die Auszeichnung eines moralischen Standpunkts ausreicht, auf nicht mehr bezweifelbare Hintergründe der Verständigung in der Lebenswelt zu rekurrieren. Letztbegründung im Sinne einer unhintergehbaren Begründung Apels hält er für nicht möglich. Vielmehr vertritt Habermas damit - wie gezeigt - eine schwache Version der transzendentalen Begründung.⁶¹³ Im Gegensatz dazu reicht für Apel die Bezugnahme auf

⁶¹¹ vgl. Apel 2001. S.93

⁶¹² vgl. Habermas 1995; 1995a

⁶¹³ vgl. Habermas 1996 S.53ff.

„Hintergrundressourcen der Lebenswelt“ nicht aus, vielmehr können diese in Frage gestellt werden, was eben wiederum auf die „Voraussetzungen der Argumentation“⁶¹⁴ verweist. Während Habermas darauf insistiert, dass es keinen übergeordneten Diskurs gibt, der andere Diskurse regelt, zeigt Apel, dass gerade diese Behauptung einen performativen Selbstwiderspruch enthält, weil sie selbst eine Meta-Äußerung über Diskurse darstellt!⁶¹⁵ Im Unterschied zu Apels Anspruch und Forderung, nicht auf Aussagen auf einer hohen Reflexionsstufe zu verzichten und so zu allgemein gültigen Aussagen zu kommen (dies ist für ihn geradezu eine Aufgabe des Philosophen), möchte Habermas universal gültige Maßstäbe in einem geschichtlichen Rahmen finden, was für ihn eine nicht-fundamentalistische Position darstellt. Apel rekonstruiert Habermas Argumentation so, dass Habermas davon ausgehe, ein wertneutrales Verstehen sei unmöglich. Vielmehr würden immer schon die vier Geltungsansprüche erhoben (s. Seite 117) und eine Abwägung ihrer Begründung vorgenommen. Dabei appelliert der Geltungsanspruch der normativen Richtigkeit (Ethik), wenn er in einem Sprechakt erhoben wird, stets an Gleichberechtigung und Solidarität innerhalb einer idealen Kommunikationsgemeinschaft. Solch eine kontrafaktische Annahme kann in der Realität als Motiv für Veränderungsprozesse gelten. Apel sieht in dieser Argumentation „die Nachfolge der spekulativen Geschichtsphilosophie“⁶¹⁶ im Sinne eines Fortschritts im Bewusstsein der Freiheit (Hegel). Diese kann er durchaus mittragen, aber sie ist unbegründet und damit ergänzungsbedürftig, was zum zweiten Punkt führt: Für Habermas ist eine Letztbegründung unnötig, da er - eben im Sinne einer spekulativen Geschichtsphilosophie - annimmt, die Realität selbst entwickle sich zunehmend in Richtung vermehrter Diskursivität. Die Lebenswelt enthält sozusagen schon alles, was für eine Kommunikation notwendig ist und „eine prinzipielle Verneinung der immanenten Lernziele der Rationalisierungsprozesse (würde; B.R.) auf einen pathologischen Prozess der Selbstzerstörung hinauslaufen.“⁶¹⁷ Ohne die Sittlichkeit der Diskurse würde folglich das gesellschaftliche Leben aufhören, insofern bedürfe es keiner Begründung von Moral bzw. diese schwach transzendente Begründung der `als notwendig anzunehmenden Bedingungen´ sei völlig ausreichend. Geboten sei vielmehr, den moralischen Intuitionen in der

⁶¹⁴ Apel 1998 S.670

⁶¹⁵ Apel 1998 S.656

⁶¹⁶ Apel 1998 S.659

⁶¹⁷ Apel 1998 S.660

Lebenswelt zu folgen. Letztbegründung wird als unmöglich und unnötig angesehen.

Apel wendet sich, wohl auch aus historisch-biographischen Gründen, gegen diese Argumentation, die dem `gesunden Menschenverstand´ vertraut und in folgender These von Habermas kulminiert: „Die *moralischen* Alltagsintuitionen bedürfen der Aufklärung des Philosophen nicht. In diesem Falle scheint mir ein therapeutisches Selbstverständnis der Philosophie, wie es von Wittgenstein inauguriert worden ist, ausnahmsweise am Platz zu sein. Die philosophische Ethik hat eine aufklärende Funktion allenfalls gegenüber den Verwirrungen, die sie selbst im Bewusstsein der Gebildeten angerichtet hat (...).“⁶¹⁸ Apel stellt dabei als Hauptproblem heraus, dass die z.Zt. herrschenden moralischen Intuitionen keineswegs eine moralisch-heile Welt widerspiegeln und nach Kohlbergs Untersuchungen 80% der Menschen in den Industriestaaten an einem konventionellen Niveau der Moral orientiert sind. Schließlich zeigt sich auch die Binnenmoral einzelner Nationen im Zeitalter zunehmender Globalisierung als wenig tragfähig, was gerade im Hinblick auf die völkische Binnenmoral im Nationalsozialismus als bedenklich erscheint. Dementsprechend kann Apel auch einwenden, dass Kommunikation in der Lebenswelt bis jetzt offensichtlich nicht in der Lage war, eindeutig zumindest konventionell-moralische Strukturen zu schaffen. Apel kann also in Habermas Konstruktion der Ersetzung abstrakter philosophischer Begründung durch einen Rückgang auf die Lebenswelt bzw. die „*faktisch funktionierende Sittlichkeit des kommunikativen Handelns in der Lebenswelt*“⁶¹⁹ ein logisch-fehlerhaftes Moment entdecken: Das, was sich entwickelt, wird als das, was sich entwickeln soll, angesehen. Da aber viele mögliche Entwicklungstendenzen denkbar sind, ist ein Bezug auf die Lebenswelt allein nicht ausreichend, zumal hier nicht unterschieden werden kann zwischen zu wünschenden und abzulehnenden Entwicklungen - denn woher sollen die Kriterien für solch eine Unterscheidung kommen?

Genau hier ist die Differenz zwischen Habermas und Apel auszumachen: Habermas hält eine Begründung dieser Kriterien für Metaphysik⁶²⁰ und wirft Apel vor, die Transzendentalpragmatik stütze sich, mit Fichte, auf die „Identifikation von Aussagenwahrheit und Gewissheitserlebnis, die nur im reflexiven Nachvollzug einer vorgängig intuitiv vollzogenen Leistung, d.h. nur unter Bedingungen der Bewusst-

⁶¹⁸ Habermas 1996 S.108; vgl. Apel 1998 S.661

⁶¹⁹ Apel 1998 S.663

⁶²⁰ vgl. Habermas 1992

seinsphilosophie vorgenommen werden kann.“⁶²¹ Dies weist Apel zurück - vor- sprachliche `Gewissheiten´ spielen für ihn keine Rolle - vielmehr geht es ihm um die reflexive Aufdeckung der Sinnbedingungen der Rede, damit kann er, gegen Habermas, herausstellen, dass „die viel berufene logische Dilemma-Situation, dass man das Moralisch- bzw. Vernünftig-sein-Sollen nicht rational begründen könne, weil dies das zu Begründende schon voraussetzen würde, für uns gar nicht eintreten kann, da die transzendental-pragmatische Letztbegründung ja in der *reflexiven* Vergewisserung der notwendigerweise schon anerkannten Prinzipien der Vernunft besteht.“⁶²²

6. Neuere Entwicklungen in der Diskursethik

Kapitel eins bis fünf hatten die klassischen Positionen der transzendental- oder universalpragmatischen Diskursethik und -anthropologie zum Thema. Bereits hier wurde deutlich, dass die Diskursethik und -anthropologie keine monolithischen Blöcke sind, sondern durch ihre unterschiedlichen Vertreter differenziert wurden - bis hin zur grundsätzlichen Differenz zwischen Apel und Habermas. Kapitel sechs beschäftigt sich jetzt mit der Kritik an der Diskursethik, welche durch die Diskursethiker selbst geäußert wurde und diskutiert neuere Ansätze, die als Folge dieser Kritik entstanden sind.

6.1 Kritik an der Abstraktheit transzendentaler Begründung

Neuerdings wurde Kritik insbesondere an der Transzendentalpragmatik nicht nur von externen Kritikern geäußert, auch intern werden jetzt prinzipielle Bedenken an der transzendentalen Begründungsfigur laut. Diese Kritik bezieht sich auf die Abstraktheit der transzendentalen Begründung, denn mit ihr „bleibt die klassische transzendentalpragmatische Diskursethik vordergründig hinter den Erfordernissen der Lebenswelt zurück und gerät in den Verdacht der Esoterik.“⁶²³ Die transzendente Begründung von Normen wird mit Verweis auf und Kritik an Kant zurückgewiesen, denn, „dass wir rationale Diskursteilnehmer *transzendental genötigt* sind, diskurs*moralisch* zu handeln, macht keinen Sinn, denn entweder fügt

⁶²¹ Habermas 1996 S.106

⁶²² Apel 1998 S.698

⁶²³ Burckhart 2000c S.245

die transzendente Nötigung zur moralischen Sollgeltung nichts hinzu; dann aber ist sie (...) überflüssig. Oder aber sie umgreift die Moralnorm, verwandelt diese dann in eine genuine transzendente Bedingung, d.h. hebt ihren spezifischen Geltungssinn als Moral-Norm gerade auf.⁶²⁴ Niquet weist außerdem darauf hin, dass Kants Konzeption einer Moraltheorie daran krankt, dass vorausgesetzt werde: Von Menschen in einer realen Lebenswelt wird ein Handeln wie reine Vernunftwesen erwartet; m.a.W. diese Konzeption berücksichtigt nicht den realistischen Hintergrund für eine Theorie der Moral.⁶²⁵ Apel und Habermas haben Kants Idealisierungen zwar hinter sich gelassen, verbleiben aber in der Zweistufigkeit einer Theorie der Moral: Zum einen die Begründung eines Prinzips der Moral, zum anderen die Herleitung inhaltlicher Normen. Gleichzeitig verbleiben sie in der Tradition Kants, da ihre Theorien universalistisch und deontologisch sind.⁶²⁶ Begründet werden muss folglich die Unverzichtbarkeit und Unhintergebarkeit moralischer Normen, aber eben nicht mehr im Sinne einer transzendentalen Begründungsfigur. Dies versuchen Burckhart und Niquet durch den Erweis, dass der Selbst-Vollzug des Menschen immer schon 'moralisch geladen' ist. Moralnormen sind im Gegensatz zu Apels Ansatz aber weder Präsuppositionen des Diskurses mit transzendentelem Status noch sind sie durch transzendente Bedingungen des Diskurses zu deduzieren. Insofern ist auch „die 'Erfahrung' eines strikt performativen Selbstwiderspruchs, etwa in propositionaler Leugnung einer entsprechenden Diskurspräsupposition, (...) offensichtlich nicht von der Art einer *moralischen Erfahrung - eben gerade weil* ein Verstoß gegen transzendente Bedingungen kein Verstoß gegen Moralnormen sein kann.“⁶²⁷ Eine Moraltheorie ist also genau dann als realistisch zu bezeichnen, wenn sie die geschichtlich-realen Lebenskontexte der Menschen als Ausgangspunkt nimmt und in ihnen schon vorhandene moralische Qualitäten identifiziert.⁶²⁸

Burckhart und Niquet versuchen, den Menschen anthropologisch mit Anschluss an Plessner unter dem Gesichtspunkt der Reflexion auf seine Rollenidentität und Handlungen zu bestimmen. Dabei wird der Vollzug der Reflexion auf den Menschen unter eben dieser Perspektive erneut zum Thema. Hiermit soll vermieden werden, dass das Individuum annimmt, als *solus ipse* diese Reflexion vollziehen

⁶²⁴ Niquet zitiert nach: Burckhart 2000c S.247

⁶²⁵ vgl. Niquet 2000 S.45; Kant 1996 S.10-102 - besonders 90f. (BA 111-113)

⁶²⁶ vgl. Niquet 2000 S.47f.

⁶²⁷ Niquet zitiert nach: Burckhart 2000c S.247

⁶²⁸ vgl. Niquet 2000 S.43ff.

zu können. Vielmehr ist es unhintergebar und unverzichtbar an die Ansprüche auf Sinn und Geltung gebunden, was nun direkt auf die anthropologische Auszeichnung des Menschen als „reziprokes Diskurssubjekt“ - Burckhart und Niquet verwenden hierfür die Bezeichnung „Intersubjekt“⁶²⁹ - verweist. Der Mensch wird damit anthropologisch ausgezeichnet als das Wesen, welches sich reziprok-intersubjektiv, autonom-dialogisch vollzieht und hier Ansprüche auf Sinn und Geltung erhebt - m.a.W. durch den Vollzug des Menschen als dialogisch-diskursives Wesen - Intersubjekt - entsteht Vernunft. Diese kann jetzt unter theoretischen, ästhetischen und natürlich moralischen Gesichtspunkten ausbuchstabiert werden.

Mit solch einer Transformation der transzendentalpragmatischen Begründungsfigur geht die Reformulierung des Begriffs des `Transzendentalen´ einher. Er soll jetzt nicht mehr als letzter unbezweifelbarer Punkt (`fundamentum inconcussum´), sondern, postmodern belehrt, als `systemischer´ Aufweis von Unverzichtbarkeiten und Unhintergebarkeiten entfaltet werden.⁶³⁰

Schließlich wird in der Folge dieser Überlegungen vorgeschlagen, dass Problem der Anwendung der Ethik durch eine Perspektivenumkehr anzugehen. Zu Beginn stehen nicht mehr die als unhintergebar ausgezeichneten Normen, sondern die tatsächlich vorhandenen Probleme in der Praxis. Die durch die Diskursethik ausgezeichneten Normen werden erst danach reaktiv in den Entscheidungsprozess miteingebracht. Damit entsteht eine realistische Theorie der Moral, die sozusagen in den akuten Konfliktfeldern ihren Ursprung nimmt. Dabei wird Bezug genommen auf den Gedanken einer globalen Mitverantwortung `von allen für alles´.

Die Frage nach dem `Wie´ des Moralisch-sein, wird jetzt nicht mehr durch „philosophische Glasperlenspiele mit Ideen des Guten, des Gerechten oder der idealen Kommunikationsgemeinschaft“⁶³¹ beantwortet, sondern es erfolgt eine Hinwendung zum sich vollziehenden Subjekt und hier wird besonders der Anspruch auf die Anerkennung seiner vertretenen Position oder Überzeugung thematisiert, die Anerkennungsverhältnisse in denen das Intersubjekt steht.⁶³²

⁶²⁹ Burckhart 2000c S.246

⁶³⁰ vgl. Burckhart 2000c S.247

⁶³¹ Burckhart 2000c S.253

⁶³² Burckhart 2000c S.252

Mit Honneth und im Anschluss an Hegel wird argumentiert, dass sich in der Praxis nicht divergierende Ideen oder Normen gegenüberstehen, sondern Menschen mit individuellen Bedürfnissen, die gleichzeitig - indem sie ihre Bedürfnisse, Vorstellungen etc. artikulieren - sich in Verhältnissen zu anderen Individuen befinden: Wir sind „*Verständigungs-Ko-Subjekte*“.⁶³³ Daraus folgt, dass die normative Qualifizierung einer Handlung nicht auf als transzendental ausgewiesenen Normen beruht, sondern auf den jeweiligen Ansprüchen der Subjekte. Trotz dieser Grundstellung wird dabei nicht einem wahllosen Relativismus stattgegeben, vielmehr wird versucht, eben aus der Perspektive der Praxis ein Prinzip der Moral zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist, das Subjekt als Intersubjekt zu verstehen, d.h. notwendigerweise erkennen sich die Intersubjekte gegenseitig an, was besonders bei der Negierung dieser Anerkennungsverhältnisse deutlich wird, denn ihre gewollte oder ungewollte Missachtung setzt voraus, dass wir uns des Gegenübers als potentiell zu Missachtenden bewusst sind. Der Möglichkeit zu verletzen steht demnach die Erfahrung, verletzt zu werden, gegenüber, was verdeutlicht, „dass wir moralphilosophisch (...) von Sich-zu-Sich und Sich-zu-Anderen-In-Beziehung-Setzenden und immer schon in solchen Selbst- und Anderenbeziehungen stehenden *Ko-Subjekten*, die zugleich immer auch Teilnehmer und Beobachter einer Lebenswelt sind, ausgehen müssen.“⁶³⁴

Im Anschluss daran können drei möglich Formationen der Anerkennung differenziert werden:

⁶³³ Burckhart 2000c S.253

⁶³⁴ Burckhart 2000c S.255

			Mögliche Verletzungen intrinsisch extrinsisch	
Anerkennungsformationen	reziprok-affektiv	Bedingungen einfacher Gegenseitigkeit	Tauschmoral	Verletzung des Selbstvertrauens des psychisch-physischen Wohlergehens
	reziprok-sozial	Gleiche Zurechnungsfähigkeit Gegenseitiger Respekt	„1000 Konferenzen“ law and order	Verletzung der Selbstachtung der moralischen Integrität
	reziprok-diskursiv	Interindividuelle und doch unmittelbare Wertschätzung aller prinzipiell denkbaren Ko-Operanten	Inter-Subjekt-Gemeinschaft Verantwortung für alles und jeden Primordiale Mitverantwortung	Verletzung des Selbstwertes des moralischen Gefühls der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft

(Nach Burckhart 2000c S.254ff.)

Die drei Stufen sind nicht als Abfolgen zu verstehen, sondern befinden sich in einem Verhältnis der Spannung zueinander. Für alle drei gibt die Intersubjektivität, in der Mitverantwortung grundgelegt ist, den Maßstab ab, um überhaupt moralische Bewertungen vornehmen zu können. Damit ergibt sich aus der Praxis ein Prinzip, das wir immer schon (kontrafaktisch) vorausgesetzt haben, denn „das Prinzip der primordialen Mitverantwortung (Reziprozitätsprinzip; B.R.) zeigt sich als etwas, was der sozialen Handlung nicht als Idee hinzutritt, wie Gerechtigkeit,

Nützlichkeit, Glück, sondern soziales Handeln als solches erst ermöglicht und hierbei (...) moralisch qualifiziert und qualifizierend ist. Es ist die Idee des Diskurses resp. des Diskursiven selbst als vollständige Vollzugsform reziproker Anerkennung.⁶³⁵

Schließlich wird das Diskursprinzip als moralische Norm begründet. Hierzu verdeutlicht Burckhart, dass wir Ansprüche auf Sinn und Geltung erheben, die sich bewähren können müssen. Diese werden als Intersubjekte erhoben und eben nicht privatsprachlich oder solipsistisch, was unmittelbar auf kommunikative Gegenseitigkeit und damit auf die moralische Norm der Verantwortung verweist. Jenseits der Geltungsansprüche zeigt auch die Diskurssituation moralische Normen auf, sofern wir den Anspruch, vernünftige Wesen zu sein, nicht aufgegeben haben. Unterschieden wird demnach zwischen einem praktischen Diskurs, der faktische Handlungsnormen prüft, und dem primordialen metaethischen Diskursprinzip. Die im praktischen Diskurs gewonnenen Normen werden wiederum auf ihre Befolgungsgültigkeit (Niquet) geprüft. Burckhart verweist darauf, dass hier die von Apel vorgenommene Trennung zwischen einer Ebene der Begründung und Anwendung entfällt; damit erledigen sich auch die Schwierigkeiten, in die Apel gerät, indem er auf der Anwendungsebene das Diskursprinzip als teleologischen Maßstab einführt. Stattdessen wird hier von der Alltagssituation ausgegangen, in der Normen verbindlich werden, weil sich Intersubjekte mit einem Anspruch auf Sinn und Geltung im Vollzug befinden.

6.2.1 Aufweis der Unverzichtbarkeit der Anerkennung von Anerkennungsverhältnissen

Indem auf die Diskurssituation reflektiert wird, kann nun mit Burckhart der Aufweis erfolgen, dass wir auf die moralisch `geladenen´ Anerkennungsverhältnisse immer schon verwiesen sind. Zu beachten ist, dass hier „für eine praxisorientierte Moralphilosophie (...) sowohl der klassische Weg von Jürgen Habermas als auch der von Karl-Otto Apel wesentlich modifiziert werden muss.“⁶³⁶ Die Modifikation besteht darin, nicht mehr von einem idealisierten Standpunkt, wie z.B. einer idealen Kommunikationsgemeinschaft, auszugehen, sondern von der lebensweltlichen Praxis her zu reflektieren. Die Anerkennungsverhältnisse und die ihnen inne-

⁶³⁵ Burckhart 2000c S.256

⁶³⁶ Burckhart 2000c S.259

wohnenden moralischen Implikate werden dabei als möglich und notwendig ausgezeichnet. Hier zeigt sich, dass sich die Intersubjekte im Rahmen von Anerkennungsverhältnissen vollziehen und dies wiederum in einer Gemeinschaft, in der das Erheben von Sinn- und Geltungswürdigen Ansprüchen überhaupt erst im Rahmen von Anerkennungsansprüchen sinnvoll denkbar ist. Damit stellt sich die Frage nach den „Bedingungen der Möglichkeit von Intersubjektivität“⁶³⁷, um die Struktur der Situation des sich in Anerkennungsverhältnissen stehenden Intersubjekts zu entfalten. Gefragt wird also, ob Moral für Intersubjekte unverzichtbar ist, da sie sonst gar *nicht in Anerkennungsverhältnissen stehen könnten*. Offensichtlich aber stehen wir in der Praxis in Anerkennungsverhältnissen zu den uns umgebenden Intersubjekten. Hier sind Ansprüche auf Sinn und Geltung gegenüber dem Anderen zu begründen, d.h. intrinsisch (oder apriorisch - aber eben nicht transzendental)⁶³⁸ ergibt sich eine unspezifische moralische Qualität in unserer Beziehung zu anderen. Eine Reflexion darauf, dass und wie Moral möglich ist, ist also grundsätzlich verschieden von dem transzendentalen Aufweis der Präsuppositionen des Diskurses, die uns zum Diskurs verpflichten; „vielmehr spiegelt die Differenz die transzendental-anthropologische Differenz des Menschen als Diskurssubjekt überhaupt *und* in der Vielfalt seiner Vollzüge wieder.“⁶³⁹ Mit anderen Worten, der Aufweis der gegenseitigen Verwiesenheit aufeinander generiert *keine* inhaltlichen Normen, sondern zeigt, dass die Subjekte unverzichtbar und unausweichlich aufeinander verwiesen sind, was Burckhart als „*Inter-Subjekt-Moralität*“⁶⁴⁰ bezeichnet. Natürlich kann aber ein Prinzip des Diskurses die Norm für die Art und Weise der Konfliktlösungen in der Lebenswelt abgeben bzw. ein teleologischer Maßstab sein.⁶⁴¹

6.3 Realistische Moraltheorie, Folgenormen und allgemeine Reziprozität

Kritik an dem Begriff der Gültigkeit einer Norm im Sinne der Diskursethik in Apelscher´ oder Habermasscher´ Variante, übt Niquet, wenn er feststellt, dass bei

⁶³⁷ Burckhart 2000c S.261

⁶³⁸ vgl. Burckhart 2000c S.261

⁶³⁹ Burckhart 2000c S.261

⁶⁴⁰ Burckhart 2000c S.262

⁶⁴¹ Dem nachgeordnet ist die Analyse des Vollzuges in der Praxis von faktischer Anerkennung - hier wird z.B. Pädagogik zum Thema - s. Burckhart 2000c S.262f.

beiden der Begriff der Gültigkeit einer Norm mit ihrer allgemeinen - universalen - Befolgung in Zusammenhang gebracht wird. Dies reicht aber für die Begründung einer Norm nicht aus, vielmehr muss sichergestellt sein, dass auch in der empirisch-realen Lebenswelt damit gerechnet werden kann, dass eine Norm tatsächlich befolgt wird. Erst eine mit diesem empirischen Merkmal versehene Norm hat wirklich einen verpflichtenden Charakter. In einem Diskurs als gültig deklarierte Normen sind also nicht schon von vornherein „*befolgungsgültige*“ Moralnormen.“⁶⁴² Zum Beispiel ist die in einem Diskurs deklarierte Norm `Du sollst nicht Lügen´ *nicht befolgungsgültig*, wenn unter Bedingungen des Nationalsozialismus die SS nach einem von mir versteckten Juden fragt.

Normen sind erst dann befolgungsgültig, wenn in der Handlungswelt Bedingungen herrschen, die es ermöglichen, die gegebene Norm zu befolgen. Sollte der Fall eintreten, dass eine Norm zwar gültig, aber eben nicht befolgungsgültig ist, da mit ihrer allgemeinen Befolgung in der Handlungswelt nicht gerechnet werden kann, tritt an ihre Stelle - so formuliert Niquet - eine (moralstrategische) „Folgenorm“.⁶⁴³ Für oben genanntes Beispiel könnte diese lauten: `Es ist erlaubt zu lügen, wenn dadurch ein Menschenleben gerettet werden kann.´

Empirisch gesehen kann also nicht für jede Regel unterstellt werden, dass sie allgemein befolgt wird. Dieses Problem lässt sich, so Niquet, auch nicht dadurch lösen, dass - wie bei Apel und Habermas - Begründungs- von Anwendungsdiskursen getrennt werden.

Für eine realistische Moralthorie tritt hier zum Kriterium der Befolgungsgültigkeit von Normen auch das „*allgemeiner Reziprozität*“ - wie Niquet ausführt.⁶⁴⁴ Normen müssen in der Handlungswelt reziprozitätsverantwortbar sein und verdeutlichen so ihre Befolgungsgültigkeit. Das Kriterium der Reziprozität tritt damit auch an die

⁶⁴² Niquet 2000 S.50

⁶⁴³ Niquet 2000 S.50 - Mit dem Problem des ethischen Rigorismus beschäftigte sich schon Kant. So setzt er sich in seiner Schrift >Über ein vermeintes Recht aus Menschliche zu lügen< (Kant 1993a) mit dem Vorwurf Benjamin Constants auseinander, „ein deutscher Philosoph“ habe behauptet, „dass die Lüge gegen einen Mörder, der uns fragt, ob unser von ihm verfolgter Freund sich nicht in unser Haus geflüchtet, ein Verbrechen sein würde.“ Constant wendet dagegen ein: „Kein Mensch aber hat Recht auf eine Wahrheit, die anderen schadet.“ Kant verweist in diesem Zusammenhang allerdings darauf, dass, sollte der Lüge stattgegeben werden, kein *Grundvertrauen* mehr in die *Wahrheit* von Aussagen möglich ist. Die Lüge „schadet jederzeit einem anderen, wenn gleich nicht einem anderen Menschen, doch der Menschheit überhaupt, indem sie die Rechtsquelle unbrauchbar macht.“ Gleichzeitig bedeutet die Wahrheit zu sagen, nicht, die Folgen der Handlung eines Gegenübers zu verantworten - vgl. Kant 1993a S.637ff.

⁶⁴⁴ Niquet 2000 S.50

Stelle der anthropologischen Zentriertheit einer Theorie der Moral, obwohl das Verständnis dafür z.Zt. nur beim Menschen zu liegen scheint.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich jetzt folgende Konsequenzen für die Ansätze Apels und Habermas': Zunächst kann festgestellt werden, dass Habermas seine Theorie der Moral in eine Theorie des Rechts wechseln lässt, wenn die aufgezeigte Problematik der Befolgungsgültigkeit und Reziprozität ins Spiel kommt. Ob dies ausreichend ist, bleibt allerdings fraglich; zumindest ist für Habermas die Idee moralstrategischen Handelns weiterhin nicht Bestandteil seiner Theorie. Das moralstrategische Handeln liegt sozusagen zwischen dem idealmoralischen und am Recht orientierten Handeln. Niquet verweist darauf, dass eine befolgungsgültige Norm per Definitionem nicht durch (U) zu einer gültigen Norm werden kann. Das heißt, für Habermas gilt: Seine Theorie „erzeugt keine *vollständige* Charakterisierung des Gesamtbereichs des moralisch-normativ Gesollten (...)“.⁶⁴⁵ Vielmehr nimmt diese Theorie immer Bezug auf Bedingungen einer idealen Moral des Diskurses und kann nicht mehr Normen umfassen, die mit (U) nicht zu rechtfertigen aber befolgungsgültig angezeigt sind. Habermas bleibt demnach für die Gültigkeit einer Norm immer auf die Unterstellung ihrer allgemeinen Befolgung angewiesen.

Für die Apelsche' Theorie ergibt sich, dass auf ein 'Ergänzungsprinzip' verzichtet werden kann, zumal hier nicht klar ist, ob im (B)-Teil der Ethik eine eigene Klasse substantieller Normen generiert wird. Dies ist aber dringend geboten, da sonst ebenfalls der auf die Lebenswelt bezogene Teil der Ethik unvollständig bleibt.⁶⁴⁶

Realistisch ist eine Moraltheorie erst dann zu nennen, wenn sie die empirische Befolgungsgültigkeit mitbeachtet und nicht nur abstrakt auf die Letztbegründung von Normen verweist.

Niquet benennt schließlich noch weitere Notwendigkeiten für eine realistische Theorie der Moral, die sich vor allem auf das Faktizitäts-Apriori beziehen: So ist zu berücksichtigen, dass das Individuum in geschichtlich bedingten Sozialstrukturen lebt; auftretende Konflikte in diesen Strukturen können verschiedene Normen betreffen; in realistischen Ethiken gehen Normen einer Moral und Gesetze zusammen; Ethik muss sich immer in der realen Handlungswelt bewähren. Sie darf nicht allein an der Universalisierbarkeit ihrer Normen gemessen werden. Dies

⁶⁴⁵ Niquet 2000 S.54

⁶⁴⁶ Niquet 2000 S.54f.

zieht einen Pluralismus von Normen nach sich; eine realistische Theorie der Moral steht in Wechselwirkung mit dem politischen System.⁶⁴⁷

6.4 Grundbegriff der Moral?

Kritik an den gängigen diskursethischen Konzeptionen kommt noch aus anderer Perspektive, und zwar mit der Frage, „was Moral überhaupt sei.“⁶⁴⁸ Die Beantwortung solch einer Frage wird nach Kettner immer dann problematisch, wenn vorausgesetzt wird, „dass Moral aus Vernunft folgt und daher nicht *beschrieben* werden kann ohne zugleich *gerechtfertigt* (bzw. kritisiert) zu werden“⁶⁴⁹, wie dies in den diskursiven Theorien von Moral ja tatsächlich der Fall ist. Kettner argumentiert nun, dass diese Annahme begründungsbedürftig ist bzw. lediglich hypothetischen Stellenwert beanspruchen kann. Im Gegensatz dazu vertritt er die Meinung, dass „man eine Moral nur wirklich rechtfertigen kann, wenn man *auch unabhängig* von Rechtfertigungsargumenten beschreiben kann, was Moral überhaupt ist und was für eine Moral speziell diejenige ist, die man überdies am besten rechtfertigen zu können glaubt.“⁶⁵⁰

Ein Moralbegriff, der es ermöglicht, Fragen nach seiner Begründung zu stellen, statt diese immer schon zu beantworten, und gleichzeitig viele verschiedene Auffassungen von Moral auf den Punkt bringt, sieht Kettner im Verantwortungs-Begriff zentriert. Verantwortlichkeit lässt eine bestimmte Auffassung von Moral entstehen. Diese ist charakterisiert durch bestimmte Qualifikationen des moralisch Handelnden: Handlungsfreiheit, Voraussicht, Überlegungsfähigkeit und Mitbetroffenheit.⁶⁵¹ Die moralische Qualität von Verantwortung bzw. von ‚Verantwortlich-sein‘ ergibt sich aus der Fähigkeit, mit-betroffen zu sein. Damit ist die Möglichkeit gemeint, „den Fähigkeiten der Handlungsfreiheit (‘Interventionsmacht‘), Voraussicht (‘Weltwissen‘) und Überlegungsfähigkeit (‘Handlungsrationalität‘) einen moralisch bestimmten Sinn zu geben.“⁶⁵² Mitbetroffenheit zeigt dabei, ob die Handlung eines Individuums für alle diejenigen, die von dieser Handlung betroffen sind, gut oder

⁶⁴⁷ Niquet 2000 S.60f.

⁶⁴⁸ Kettner 2000a S.65

⁶⁴⁹ Kettner 2000a S.65

⁶⁵⁰ Kettner 2000a S.65

⁶⁵¹ vgl. Kettner 2000a S.67

⁶⁵² Kettner 2000a S.70

schlecht ist. Mitbetroffenheit gibt somit auch eine Perspektive der Moral ab, die einen Zusammenhang der folgenden Punkte postuliert:

- Allgemeinverbindlichkeit (die moralischen Ansprüche werden zusammen mit anderen ernstgenommen - sie sind uns wichtig, eben weil sie allgemeinverbindlich sind);
- Absichtlichkeit (der Handelnde kann seine Handlungen kontrollieren oder mit ihnen Einfluss nehmen);
- Anerkennung von Zuständigkeit (für eine Handlung). Es reicht nicht aus, eine Handlung als `schlecht´ zu qualifizieren, sondern der Handelnde muss anerkanntermaßen für sie auch zuständig sein. Hieraus ergeben sich z.B. Rechenschaftspflichten;
- Erhalt von Werten (Wertstandards);
- Status der Moral (dieser kann bei verschiedenen Diskursteilnehmern unterschiedlich sein).⁶⁵³

Unterschiedliche Auffassungen von Moral sind jetzt dadurch beschreibbar, wie diese Variablen inhaltlich gefüllt und ausgeformt werden.

Kettner kann nach seinen Überlegungen Moral definieren als „eine gemeinschaftlich unterstützte, insofern soziale und sozial konstruierte Perspektive zur unparteilichen Erweiterung des Rücksichtnehmens auf andere Wesen über einen selbst hinaus. (...) Moral ist eine bestimmte Konzeptualisierung von Mitbetroffenheit (...).“⁶⁵⁴ Hieraus ergibt sich die Einführung der *Mitverantwortung* als Teil der Moralverantwortung.

Aus den Überlegungen Kettners resultieren nun folgende Konsequenzen für die Diskursethik: Vor allem wird das Fehlen eines Grundbegriffs der Ethik moniert. Die `klassischen´ Vertreter der Diskursethik bestimmen Moral wesentlich durch ihre Aufgabe und Funktion in Bezug auf das Leben in der Gesellschaft. Im Gegensatz zu dieser Sinnbestimmung von Moral bezüglich ihrer Funktion unternimmt Kettner den Versuch, einen auf die Person bezogenen Sinn von Moral zu entwickeln, indem er sich auf die moralische Verantwortung bezieht. Insbesondere kritisiert er, dass „es in der bisherigen Diskursethik keine tragfähige metaethische Theorie des

⁶⁵³ Kettner 2000a S.71, 72-80

⁶⁵⁴ Kettner 2000a S.80

personalen Sinns von Moral“⁶⁵⁵ gibt. Dies betrifft sowohl Habermas, gerade weil die Begriffe Gerechtigkeit und Solidarität vieldeutig, ihr Verhältnis zueinander unklar und ihre gemeinsame Wurzel dunkel bleibe bzw. in der Kohlbergschen Theorie der Moralentwicklung gesucht werde - als auch Apel, welcher sich ja ebenfalls auf Kohlberg beziehe. Bei beiden bleibe auch unklar, wie sich das Verhältnis von Gerechtigkeit zu Vernunft darstelle. Die fehlende „systematische Aufhellung dieser Zusammenhänge ist immer noch ein Desiderat zukünftiger Diskursethik.“⁶⁵⁶

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls zu kritisieren, dass die klassische Diskursethik systematisch Moral in einen Zusammenhang mit Vernunft bringt. Moral folgt aus Vernunft und wird mit ihrer Beschreibung gleichzeitig rechtfertigt. Kettner kritisiert hier, dass diese Verbindung schon voraussetzt, dass Moral immer die Moral sein soll, die sich im Rahmen einer Konstruktion von Vernunft begründen lässt. Darin erkennt er eine Verkürzung des Moral-Begriffs, die Moral-Begriffe aus anderen Kulturen, Zeiten oder Bereichen gar nicht mehr zulässt. Letztlich führt das zu einer Monopolisierung derjenigen, die behaupten, den einzig richtigen Begriff von Moral identifizieren zu können und terminiert in „Missionierung und Kolonialisierung.“⁶⁵⁷ Die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Moral-Auffassungen kann dabei durch den Strukturbegriff der Moral erfolgen. Moralauffassungen können dann als „*diskursethisch integer*“⁶⁵⁸ ausgezeichnet werden, indem die Gründe, die für oder gegen sie sprechen, geprüft werden. Gleichzeitig kann damit vorausgesetzt werden, dass Strukturen, die die rationale Begründung einer Moralauffassung ermöglichen, zu etablieren sind.

Im Unterschied zu anderen Ethikkonzeptionen tritt bei der Diskursethik besonders die moralische Verantwortung hervor - insbesondere die Verantwortung dafür, dass diskursethisch integere Moralauffassungen immer mehr etabliert werden. Dabei bleibt der empirische Übergang von irgendeiner Moralauffassung zur Diskursethik flexibel; solange argumentiert wird, trifft hier nicht der Vorwurf von Un-Moral oder Irrationalität.⁶⁵⁹

⁶⁵⁵ Kettner 2000a S.86

⁶⁵⁶ Kettner 2000a S.88

⁶⁵⁷ Kettner 2000a S.89

⁶⁵⁸ Kettner 2000a S.90

⁶⁵⁹ vgl. Kettner 2000a S.92

„Für jede theoretische Bestimmung unseres Wesens haben wir zu zahlen, sie ist ein Vorgriff auf die Praxis, von ihr hängt ab, was aus uns wird. So wie der Mensch sich sieht, wird er.“

H. Plessner

Teil III

Reflexionen über die Theorien Klaus Mollenhauers aus diskurs-philosophischer Perspektive

1. Vorbemerkung

Seit dem Beginn der emanzipatorisch-kritischen Pädagogik hat sich ihre Position verändert, nicht zuletzt durch die zum Teil deutliche Kritik, welche an ihr geübt wurde. Mollenhauer wurde als einer ihrer Hauptvertreter in Teil I rekonstruiert und folgende Grundannahmen von ihm sollen zusammenfassend noch einmal herausgestellt werden:

- „Erziehung ist zwar einerseits Funktion der Gesellschaft, andererseits ist die Gesellschaft im zeitlichen Kontinuum aber auch eine Funktion der Erziehung, da Erziehung Reproduktion und Innovation gleichermaßen leistet.“⁶⁶⁰
- In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bezog sich der Begriff der Mündigkeit nur auf den Einzelnen, in der Kritischen Erziehungswissenschaft richtet sich das Emanzipationspostulat an die ganze Gesellschaft.
- Hermeneutische und empirische Forschung werden verbunden und gesellschaftskritisch reflektiert.
- In Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis ist festzuhalten: „Da weder die Theorie noch die Praxis alleine hinreichende Entscheidungskriterien dafür besitzen, was als pädagogisch wahr und gültig, theoretisch begründbar und

⁶⁶⁰ Krüger 1998 S.458

praktisch verantwortbar gelten kann, können diese Geltungsansprüche nur in der ständigen, argumentierenden Verhandlung (...) ermittelt werden.“⁶⁶¹

- Schließlich ist noch herauszustellen, dass Gesellschaftskritik ohne Empirie für Mollenhauer kaum Aufklärungspotential beinhaltet.

Ein Großteil der Kritik an der Kritischen Erziehungswissenschaft richtet sich interessanterweise gegen den Mangel an praktischen Resultaten. Dieser Vorwurf wendet sich zum Teil aber auch allgemein gegen die Pädagogik, wobei der These z.B. von antipädagogischer Seite, Pädagogik sei an ihr Ende gekommen, nicht ernsthaft zugestimmt werden kann. Die Pädagogik mag zwar vordergründig keine Handlungsorientierung mehr leisten, wird aber - worauf z.B. Winkler verweist - u.a. im Bereich der Medien neu institutionalisiert und erhält hier eine neue Einbettung. So durchdringt sie alle sozialen Verhältnisse, auch ohne explizit in Erscheinung zu treten. Im Bereich ihrer medialen Verbreitung mag demnach gerade ihre Inhaltslosigkeit zu einem Vorteil werden⁶⁶². Die Pädagogik ist über ihre Symbole, z.B. Beratung, Steuerung, Kontrolle, Informationsvermittlung, erkennbar, ohne zwingend zu wirken. Zu erforschen bliebe, inwieweit der Vorwurf an praktischer Relevanz der Kritischen Erziehungswissenschaft dennoch Gültigkeit hat.

Da die Pädagogik also inhaltlich offen erscheint, fordert sie das Individuum auf, sich seine eigene Anschauung zu konstruieren - dies macht für Winkler gerade den „prozessualen Kern von *Reflexivität* (...)“⁶⁶³ aus. Hier eröffnen sich dem Subjekt prinzipiell zwei Möglichkeiten: Zum einen die Rückkehr zu Dogmatismus und Fundamentalismus, zum anderen die Kultivierung der „reflexiven Selbstorganisation.“⁶⁶⁴ Pädagogik wird damit nur noch formal - als Prozess der Verknüpfung und Verarbeitung von Information - angesehen. Ihre kontingenten Bestandteile werden organisiert und die „subjektive Herstellung solcher Verbindungen, die intersubjektive Vermittlung meint der Ausdruck Reflexivität.“⁶⁶⁵

Pädagogik im Sinne von Erziehen und Unterrichten kann dann erst durch Reflexionsakte erkannt werden, die an „semantische Angebote“⁶⁶⁶ - dies sind idealer-

⁶⁶¹ Krüger 1998 S.459

⁶⁶² Man sehe sich die diversen Beratungs- oder Selbstenthüllungssendungen auf RTL, SAT 1 oder PRO 7 an.

⁶⁶³ Winkler 1999 S.292

⁶⁶⁴ Winkler 1999 S.293

⁶⁶⁵ Winkler 1999 S.294; vergleiche zu Grundüberlegungen von Winkler über den Begriff der Reflexion in der Pädagogik: S. 270ff.

⁶⁶⁶ Winkler 1999 S.280

weise Theorien - geknüpft sind. Der Grund dafür ist darin zu suchen, dass Erziehung ein gedanklicher Akt ist, kein sinnlich erfahrbarer Gegenstand. Dies kommt zusammen mit der Erfahrung, dass Erziehung von Bedeutung ist, dass man sie gestalten kann und muss; gleichzeitig entzieht sie sich aber der konkret-empirischen Ansicht. Hier bekommt Pädagogik ihre Bedeutung, da „das Zusammentreffen von bedeutungstiftenden Konzepten und Aktivitäten Pädagogik in einem umfassenden Sinne des Wortes konstituiert.“⁶⁶⁷

Im Zeithorizont der Moderne folgt daraus, dass pädagogische Konzepte und Handlungen immer mehr konventionellen Handlungsmustern, also klassische Lehr-Lern-Situationen wie z.B. `Schule`, entzogen und statt dessen in einen reflexiven Prozess eingebunden werden. Die Verknüpfung von Handlung und Semantik hat letztlich auch zur Folge, dass Pädagogik reflexiv vermittelt ist. „Sie (die Pädagogik; B.R.) hat sozusagen ihre Bedeutung darin, dass sie mit Bedeutung auftritt (...). Pädagogik ist an Versuche von Subjekten gebunden, sich ihrer Realität in ihrer Aufgabenstruktur, vorzugsweise mit Hilfe schon verfügbarer Deutungsmuster und im Blick auf Handlungsmöglichkeiten, zu vergewissern und sich so weit zu orientieren, dass sie handlungsfähig werden (...).“⁶⁶⁸

Inhaltliche Bestimmungen von Pädagogik sind demnach sozial vermittelt und an Reflexion gebunden. Daraus folgt, dass die Kritik an Pädagogik im Sinne einer Verdeutlichung ihrer sozial-historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit zwar möglich ist, aber dieser auch selbst unterliegt - diese Schlussfolgerung zog auch schon Mollenhauer (s. Teil I). Aus der Reflexionsabhängigkeit von Pädagogik folgt weiter:

- Pädagogik hat keine sie inhaltlich bestimmenden Realreferenzen, die als verbindlich anzusehen sind. Pädagogische Diskurse sind insofern soziale Realität, können aber, z.B. national, stark differieren.
- Pädagogische Reflexion ist deshalb nicht begrenzt und kann so entweder in die Nähe der Philosophie oder der Religion rücken.
- Pädagogische Reflexion stellt Pädagogik selbst permanent in Frage.⁶⁶⁹

Zu schließen ist aber dann, dass Pädagogik hier *inhaltsleer* bleibt und keine moralische Botschaft in sich trägt. Auf Grund der in Teil II gemachten Ausführungen wäre dieser Auffassung von Winkler zu widersprechen. Wie gezeigt wurde, ist die

⁶⁶⁷ Winkler 1999 S.281

⁶⁶⁸ Winkler 1999 S.181f.

⁶⁶⁹ Winkler 1999 S.282f.

Diskursethik durchaus in der Lage *inhaltliche Normen* zu generieren, die dann wiederum Pädagogik sowohl inhaltlich als auch formal-didaktisch orientieren. Das Fehlen von Realreferenzen ist insofern unproblematisch, vielmehr geht es in einer durch die Diskursethik orientierten Pädagogik um eine Orientierung an und im Diskurs bzw. durch den Diskursgrundsatz legitimierten Normen. Das heißt auch, nationale Differenzen sind kein Freibrief für die Beliebigkeit von Orientierungen. Vielmehr ist zu fragen, inwiefern sich national-abweichende pädagogische Vorstellungen durch die Diskursethik rechtfertigen bzw. in Einklang bringen lassen. Diese Aufgabe wäre ein interessantes Forschungsprogramm. Zunächst müsste man jedoch fragen, ob es tatsächlich so große kulturelle oder nationale Unterschiede in der Pädagogik gibt, wie oben behauptet wurde. Zu erforschen wäre hier, ob nicht die individuellen oder schichtenspezifischen Unterschiede im Rahmen einer Gruppe größer sind, als die Differenzen zwischen den Gruppen selbst.

Nicht zuletzt kann in oben genanntem Zusammenhang darauf verwiesen werden, dass wohl u.a. der Rückgang am Interesse an einer marxistischen Theorie sowie der Untergang der UDSSR dazu führten, dass die Kritische Pädagogik wesentlich an Bedeutung verlor. Auch bei Mollenhauer zeigte Teil I, dass er sich zeitweilig nicht mehr mit Pädagogik im Rahmen der Kritischen Theorie auseinandersetzte. Sein Interesse war dann zum Beispiel mehr kultur-anthropologisch oder ästhetisch geprägt. Allerdings wurde von mir auch die These vertreten, dass er sich nicht vollständig von der Kritischen Pädagogik abgewendet hat.

Aus heutiger Sicht kann die Absicht der Kritischen Pädagogik, Bildung als gesellschaftlich und politisch bedingt zu analysieren, immer noch als notwendig angesehen werden. Dies gilt sowohl für die Schule wie für den gesamten (sozial-)pädagogischen Sektor, denn „(...) academics are always implicated in the dynamics of social power through the experiences they organize and provoke (...).“⁶⁷⁰ Giroux stellt die Aufgabe der `critical pedagogy` dann auch folgender-

⁶⁷⁰ Giroux 2002 S.18; weiter führt er aus: “Critical pedagogy represents a form of cultural production implicated in and critically attentive to how power and meaning are employed in the construction and organization of knowledge, desires, values and identities. Critical pedagogy in this sense is not reduced to the mastering of skills or techniques, but is defined as a cultural practice that must be accountable ethically and politically for the stories it produces, the claims it makes on social memories, and images of the future it deems legitimate. As both an object of critique and a method of cultural production, it refuses to hide behind claims of objectivity, and works effortlessly

maßen dar: „By refuting the objectivity of knowledge and asserting the partiality of all forms of pedagogical authority, critical pedagogy initiates an inquiry into the relationship between the form and content of various pedagogical sites and the authority they legitimate in securing particular cultural practices.“⁶⁷¹

Dabei steht die Behauptung der Kritischen Theorie (s. Teil I) - jeder habe ein Interesse an einer rational-vernünftig organisierten Gesellschaft - im Mittelpunkt. Denn alle Theorieströmungen im Rahmen der Kritischen Erziehungswissenschaft - und das gilt auch für Mollenhauer - nehmen im Grunde auf die Vorstellung Bezug, über Bildung und Erziehung die Gesellschaft verändern zu können und postulieren die Möglichkeit, Bedingungen zu schaffen, die die Entwicklung autonomer und vernünftiger Subjekte ermöglichen.⁶⁷² Hier gerät sie in eine Aporie, die bis jetzt nicht konsequent aufgelöst wurde: „Ist das Ziel der Erziehung vernünftige Selbstbestimmung, d.h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen lässt, vielmehr aus eigener Einsicht beurteilt und handelt, - so entsteht die Frage, wie es möglich ist, durch äußere Einwirkung einen Menschen zu bestimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen.“⁶⁷³

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass sich die frühe Auffassung der Kritischen Theorie, Geschichte verlaufe als Prozess der Aufklärung und Befreiung von der Natur, diametral durch Horkheimer und Adorno in die Auffassung, dass sich die rationale Reflexion letztlich gegen die Interessen des Menschen richtet, da sie zu instrumenteller Rationalität degeneriert, wandelt. Vernunft vollziehe sich hier als *Herrschaft*. Diese Entwicklung bezeichnet Adorno als die Dialektik der Aufklärung. Während Adorno jenem Prozess im Rahmen von Theorie und Kunst ideologiekritisch begegnet, verdeutlicht Habermas - wie in Teil I S.28, 34 erläutert - den Prozess mit seiner kritischen Gesellschaftstheorie.⁶⁷⁴ Schließlich rückt bei ihm mit der Theorie des kommunikativen Handelns die Relation der Subjekte untereinander in den Mittelpunkt, und es gelingt insbesondere die For-

to link theory and practice to enabling the possibilities for human agency in a world of diminishing returns. (...) All teaching is profoundly political (...).“ Giroux 2002 S.19f.

⁶⁷¹ Giroux 2002 S.6

⁶⁷² vgl. Krüger 1999 S.175; Figal 1994

⁶⁷³ Nelson zitiert nach: Sünker 1998 S.496

⁶⁷⁴ Zum Verhältnis Kritische Erziehungswissenschaft - Adorno vgl. auch die Ausführungen von Dammer in: Sünker 1999 S.184f.

mulierung einer diskursiven Theorie der Moral.⁶⁷⁵ Daraus ist zu folgern, dass die Kritische Pädagogik und damit auch Mollenhauer auf diesem Hintergrund gelesen werden muss.

Ein Problem der kritischen Pädagogik und des frühen Mollenhauer ist demnach weniger ein Mangel an praktischen Handlungsanleitungen, vielmehr ist es ihr Glaube „*an die Notwendigkeit einer konsistenten Identität als ultimatives Bildungsziel*“,⁶⁷⁶ welcher zu problematisieren bleibt. Dieser Glaube ist jetzt als ein Produkt der Moderne anzusehen und wurzelt in der Überlegung, sich von den Natur- und Traditionszwängen zu emanzipieren, was die kritische Pädagogik in eine theoretische Inkonsistenz führt: Wird nämlich oben genannte Idee universell vorausgesetzt, platziert sie sich außerhalb eines geschichtlich-politischen Bereichs. Politische und gesellschaftliche Umstände werden nebensächlich. Die Findung einer Identität hingegen wird als universelle Aufgabe angesehen. Diese Annahme ist gerade im Lichte postmoderner Theorien problematisch, da sie Wissensbestände voraussetzt, die frei von Machteinflüssen sind.⁶⁷⁷ In diesem Sinne resümiert auch Giroux die postmoderne Debatte: “The ‘postmodern debate’ has spurned little consensus and a great deal of confusion and animosity. The themes are, by now, well known: master narratives and traditions of knowledge grounded in first principles are spurned; philosophical principles of canonicity and the notion of the sacred have become suspect; epistemic certainty and the fixed boundaries of academic knowledge have been challenged by a ‘war on totality’ and a disavowal of all-encompassing, single, world-views; rigid distinctions between high and low culture have been rejected by the insistence that the products of the so-called mass culture, popular, and folk art forms are proper objects of study; the Enlightenment correspondence between history and progress and the modernist faith in rationality, science, and freedom have incurred a deep-rooted skepticism; the fixed and unified identity of the humanist subject has been replaced by a call for narrative space that is pluralized and fluid; and, finally though far from complete, history is spurned as a unilinear process that moves the West progressively toward a final realization of freedom.”⁶⁷⁸

⁶⁷⁵ vgl. Habermas 1995; 1995a; 1996

⁶⁷⁶ Miedema 1999 S.102

⁶⁷⁷ Siehe dagegen z.B. das Identitätskonzept von Miedema 1999 S.104f. in Anschluss an Mead und Wygotsky.

⁶⁷⁸ Giroux 1994 S.1

Wird die Annahme eines universalistischen Prinzips der Identitätsbildung negiert, gerät man allerdings in die Gefahr, einem postmodernen Relativismus Vorschub zu leisten, was bereits unter den Voraussetzungen der in Teil II erläuterten diskursiven Theorie der Moral kritisiert wurde.⁶⁷⁹

Wo finden sich jetzt noch normative Bezugspunkte und wie kann Bildung legitimiert werden? Diese Problemstellung trifft auch Mollenhauer, insofern er sich für Bildung „als Prozess und nicht als Resultat (...), als *unabgeschlossen*, als *ziel-offen*, *indeterminiert* (...)“⁶⁸⁰, interessiert. Aber in welche Richtung soll dieser Prozess laufen und woher weiß man, welche Richtung die richtige ist?

Jenseits von natürlichen (biologistischen) oder transzendentalen Orientierungen - wie sie in Teil II dargestellt wurden - kann z.B. die Formulierung des Politischen für die Ausgestaltung von Identität in den Fokus rücken. Postmoderne Theorien tendieren ja gerade deshalb zur Geschichtsvergessenheit und formulieren stattdessen Theorien des sozialen Wandels. Miedema kann deshalb feststellen: „*Was verlorengegangen ist, ist der Standard der Gesellschaftskritik, und somit die Idee, dass es eine wünschenswerte Richtung der Gesellschaftsentwicklung und der Vernunft gibt - damit das zentrale Element der Kritischen Theorie.*“⁶⁸¹

Daraus folgt für eine Reflexion über die Theorie Mollenhauers, wie auch für den Ansatz Kritischer Pädagogik, dass ethische Fragen auf Normen rekurrieren müssen, die begründet sind - dies leistet Teil II. Neu hinzu kommt, dass diese Fragen immer auch *politische Fragen* sind, d.h. Bildungsziele müssen als politische Fragestellungen reformulierbar sein: Das lehrt die Kritische Pädagogik. Die konkrete wissenschaftliche Ausformulierung wäre ein weiteres Forschungsprogramm.

Andere Positionen, wie z.B. Keckeisen⁶⁸², kritisieren an der Kritischen Erziehungswissenschaft, dass sie gerade die Bedeutung der Erziehung für eine gesellschaftliche Veränderung überschätzt.

Dabei wird Kritische Erziehungswissenschaft als eigenständiges Produkt der Erziehungswissenschaft verstanden, die aus den Erfahrungen, welche die Pädagogik in den 50er Jahren gemacht hat, resultiert. Tenorth zeigt in diesem Zusam-

⁶⁷⁹ vgl. Burckhart 2000b

⁶⁸⁰ Mollenhauer 1998c S.51

⁶⁸¹ Miedema 1999 S.108

⁶⁸² vgl. Tenorth 1999 S.136

menhang, dass der Begriff von Kritik, wie er in der Kritischen Erziehungswissenschaft verwendet wird, heterogen ist.⁶⁸³ Er differenziert:

- Kritische Erziehungswissenschaft im engeren Sinn (Kritik im Sinne der Kritik an geisteswissenschaftlicher Pädagogik mit der Formulierung bildungs-theoretischer Fragen);
- Kritische Erziehungswissenschaft im weiteren Sinn (der Kritikbegriff wird unabhängig von Herkunft und Bestimmung genutzt).

Kritische Erziehungswissenschaft im engeren Sinn kann differenziert werden in (a) Kritik als Defizitzuschreibung, (b) Kritik als Widerspruchsbehauptung und (c) Kritik als Negativitäts-Unterstellung.

Vor allem der Punkt (a) trifft auf Mollenhauer zu.⁶⁸⁴ Hier wird ein neues Selbstverständnis von Pädagogik in theoretischer und praktischer Perspektive formuliert. Mollenhauer bietet - wie Teil I zeigt - wissenschaftstheoretisch einen Wandel an: Die geisteswissenschaftliche (konfessionelle) normative Pädagogik wird kritisiert. Alte Traditionsbestände von Rousseau bis Humboldt werden gesellschaftskritisch reformuliert. Pädagogik soll das Potential entwickeln, die Gesellschaft zu verändern. Damit finden sich laut Tenorth auch schon die übertriebenen Ansprüche der Kritischen Erziehungswissenschaft - insbesondere verdeutlicht durch Mollenhauers These, „(...) dass das vergesellschaftete Dasein immer schon ein defizienter Modus der Möglichkeit des Menschen ist, dass die gesellschaftlichen Implikationen des Heranwachsens prinzipiell dasjenige reduzieren, was als Mündigkeit doch die erklärte Norm dieses Vorgangs sein sollte.“⁶⁸⁵ Konsequenz aus dieser These ist, dass der Hiat zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik sowohl methodisch als auch gesellschaftstheoretisch nicht mehr überwunden werden kann. Tenorth sieht insbesondere den Bildungsbegriff hier überfrachtet, da ihm eine normative wie kritische Funktion zugeschrieben wird. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive ist die aktuelle Pädagogik demnach nicht mehr legitimiert, und braucht so auch empirisch nicht erforscht zu werden.

Zu schlussfolgern bleibt, dass Mollenhauers Thesen damit der Widerspruch zu Grunde liegt, dass das Hineinwachsen des Menschen in die Gesellschaft eine

⁶⁸³ Tenorth 1999 S.138ff.

⁶⁸⁴ besonders Mollenhauer 1964

⁶⁸⁵ Mollenhauer 1964 S.65

anthropologische Konstante ist⁶⁸⁶ und insofern nicht prinzipiell *als Reduktion* thematisiert werden kann. Als Folge dieser argumentativen Ausgangssituation ist nur noch die ideologiekritische Analyse (und Erschöpfung) möglich. Die in der Nachfolge entstehenden theoretischen Reflexionen sind demnach subtil, aber spekulativ, da sie anthropologisch und auch subjekttheoretisch blind sind. Es bietet sich hier die in Teil II skizzierte Diskursanthropologie als Fundament an. Mollenhauer jedoch jagt „einer Fiktion des Individuums und der guten Gesellschaft nach, ohne Sinn für historische Differenz und Varianz.“⁶⁸⁷ Erst mit den „Vergessenen Zusammenhängen“⁶⁸⁸ rekonstruiert Mollenhauer diese Differenz aus kulturtheoretischer und individueller Sichtweise. Damit reagiert er auf die durch ihn selbst induzierten Probleme einer Kritische Erziehungswissenschaft.

Folgt man Tenorth, ist die neue Kritische Erziehungswissenschaft der Realität mit ihren Ambivalenzen zugewandt.⁶⁸⁹ Sie entstehe aus einer kritischen Bildungstheorie und empirischer Sozialisationsforschung. Kritisch zu hinterfragen bleibe dabei ihre Grundlage und das daraus folgende Postulat: Für eine nachhaltige gesellschaftliche Veränderung sei eher Politik als Pädagogik gefordert. In diesem Zusammenhang muss erneut nach der politischen Motivation erziehungswissenschaftlicher Forschung gefragt werden. Tenorth stellt fest, dass „(...) kritische Erziehungswissenschaft dabei weder Orientierung noch Legitimation versprechen kann, so gesellschaftskritisch (...) ihre Analysen sein mögen.“⁶⁹⁰

Trotz ihrer historischen Leistungen steht die Kritische Erziehungswissenschaft demnach gegenwärtig auf dem Prüfstand. Insbesondere muss als weiteres Forschungsprogramm analysiert werden, ob die von ihr zur erkenntnisgewinnenden Analyse bereitgestellten theoretischen Kategorien hinreichen, eben die von ihr geforderte Totalitätsperspektive noch vollständig zu generieren.

Die Kritische Erziehungswissenschaft erweist sich, so z.B. Krüger, „nicht mehr als kompetent genug, die sich augenblicklich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Globalisierungs- und Individualisierungstendenzen in ihrer ambivalenten Dialektik

⁶⁸⁶ vgl. Lorenz 1992; Bateson 1994

⁶⁸⁷ Tenorth 1999 S. 148

⁶⁸⁸ Mollenhauer 1998a

⁶⁸⁹ Kritisch zum Begriff der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ als einheitliches Paradigma vgl. Dammer in: Sünker 1999 S.184f. und Giroux: “Not only are there different versions of what constitutes critical pedagogy, but there is no generic definition that can be applied to the term.” Giroux 2002 S.4

⁶⁹⁰ Tenorth 1999 S.161

präzise zu erfassen“, denn „die eigentliche Kompliziertheit besteht (...) eben darin, dass die personellen Träger der Pädagogik und insbesondere der Sozialen Arbeit selbst von diesen risikobeladenen gesellschaftlichen Freisetzungs- und Individualisierungsprozessen betroffen sind und biographische Verunsicherungen auszubalancieren haben und dass die von ihnen organisierten und bereitgestellten Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsleistungen nicht mehr normativ begründbar sind, sondern unter den Bedingungen einer sich enttraditionalisierenden Gesellschaft allein noch kommunikativ und heuristisch akzentuiert werden können.“⁶⁹¹

Unter dem in Teil II entwickelten intersubjektiven sprachphilosophischen Paradigma ist dem natürlich zu widersprechen.⁶⁹²

2. Erste Reflexion: Historische Analysen

Wie in Teil I, Kapitel vier, rekonstruiert wurde, beschäftigt sich Mollenhauer zu Beginn seiner Forschungstätigkeit zunächst mit einer historischen Analyse der Entstehungsbedingungen und ersten Definitionsversuche von Sozialpädagogik. Auf dem Hintergrund der Überlegungen aus Teil II - insbesondere den Ausführungen zu einer diskursiven Theorie der Moral - ist festzustellen, dass Mollenhauer Sozialpädagogik als Funktion der Gesellschaft bestimmt, wobei Begriffe wie Mündigkeit, Selbstwerdung oder demokratischer Bürger aus der Sozialgeschichte als konstituierende Momente der Sozialpädagogik herausgefiltert werden. So stellt Gängler fest: „Der entscheidende Perspektivenwechsel gegenüber der älteren Göttinger Tradition scheint mir jedoch der zu sein, dass nicht mehr das ‚hilfesuchende Individuum‘ den Fixpunkt sozialpädagogischer Reflexion darstellt, sondern dass bei Mollenhauer die ‚sozialpädagogischen Institutionen‘ das Proprium theoretischer Reflexion bilden.“⁶⁹³

Bildungsinhalte sollen nicht vermittelt werden; es geht allein um die kritische Haltung gegenüber einem von der Gesellschaft induzierten Normensystem. Folglich wird unter einer anthropologischen Perspektive sozialpsychologisch argumentiert. Gleichzeitig aber wird als Curriculum die Entwicklung zur Mündigkeit proklamiert. Diese substituiert den überkommenen bürgerlichen Bildungskanon und wird so wichtig für eine kritisch-demokratische Gesellschaftsordnung.

⁶⁹¹ Krüger 1998 S.463

⁶⁹² z.B. mit der Konzeption Burckharts - vgl. Burckhart 1999

⁶⁹³ Gängler 1998 S.509

Mollenhauers Analysen sind insofern kritisch zu betrachten, da, wie Bulthaup treffend feststellt, „die aus der Sozialgeschichte filtrierten Gründe der historischen Entwicklung immer wieder nur die Sozialgeschichte ergeben, vermehrt um den Schein der Notwendigkeit.“⁶⁹⁴

Begründungen außerhalb dieses Schemas finden sich bei Mollenhauer nicht. Diskursethisch belehrt kann festgestellt werden, dass er das Subjekt demnach anthropologisch verkürzt analysiert, da intersubjektive Momente nicht oder nur unzureichend in Erscheinung treten. Begriffe wie Mündigkeit oder eine Haltung, die kritisch zu nennen wäre, bleiben somit unbegründet. Dies gilt ebenfalls für die Basis der Kritik und Mollenhauers Epistemologie. Denn welche Maßstäbe sollen für sie gelten? An diesem Punkt zeigt sich auch die historische Differenz z.B. zwischen Apel und Mollenhauer, da hier gerade ein Ausgangspunkt der Apelschen Fragestellung liegt. - siehe Teil II, Kapitel zwei.

Die von Mollenhauer vertretene ideologiekritische Haltung ist gerade heute - in Zeiten der Globalisierung - gefragt, da jetzt eine Weltordnung kritisiert werden muss, die ohne ethische Imperative auskommt bzw. auszukommen glaubt und nur noch der Logik des Selbstinteresses folgt. Dieser Imperativ eines globalen Kapitalismus kann emotional gesehen schon deshalb keinen Erfolg haben, weil er auf der Unterwerfung vieler durch wenige beruht, sprich „der Lebensstil, dessen sich die Mehrheit der Bürger in den reichen kapitalistischen Nationen gegenwärtig erfreut (...) beruht darauf, dass er auf eine Minderheit beschränkt ist. Wenn alle Völker der Erde die gleiche Anzahl von Kühlschränken und Autos wie die Amerikaner oder Westeuropäer besäßen, dann wäre unser Planet unbewohnbar. Zur Aufrechterhaltung der heutigen politischen Ökologie des Kapitals sind die Privilegien der einen abhängig vom Elend der vielen. Weniger als ein Viertel der Weltbevölkerung eignet sich 85% des Einkommens auf dieser Welt an, und die Schere zwischen den fortgeschrittenen und den zurückgebliebenen Zonen hat sich im Laufe der letzten 50 Jahre weiter geöffnet.“⁶⁹⁵

Daraus ist zu folgern, dass den Aufgaben, welche Mollenhauer in den Bereich der Sozialpädagogik verortet, durchaus zugestimmt werden kann. Sie bedürfen aber einer Begründung, die - wie in Teil II gezeigt - auf der anthropologischen Aus-

⁶⁹⁴ Bulthaup zitiert nach Koneffke in: Sünker 1999 S.307

⁶⁹⁵ Anderson, P. 1992: A Zone of Engagement; London, New York: Verso (S.352f.) - zitiert nach Sünker 1999 S.18

zeichnung des Menschen als Intersubjekt beruhen muss. Erst hier kann eine ideologiekritische Position sinnvoll sein, die dann auf der Grundlage der diskurs-ethisch begründeten Normen, diskurseinschränkende Problematiken kritisiert. Diese in Bezug auf die Sozialpädagogik auszubuchstabieren, wäre dann ein weiteres Forschungsfeld.

3. Zweite Reflexion: Kritische Theorie, Emanzipation, Etikettierung und Sozialisation

Schon in seinen frühen Arbeiten versucht Mollenhauer einen Bildungsbegriff in Anschlag zu bringen, der normativ und kritisch aufgeladen ist. Nur so ist für ihn eine Pädagogik möglich, die weiter geht, als die bestehenden Verhältnisse zu rechtfertigen. Dies geschieht immer im Hinblick auf eine Kritik an den bestehenden Verhältnissen. Wie bereits erwähnt, finden sich hier schon die Übertreibungen - im Sinne eines totalen Anspruchs, das Dasein des Menschen in der Gesellschaft als defiziente Möglichkeit des Daseins anzusehen - die heute für die Kritische Erziehungswissenschaft problematisch werden; denn dieser Anspruch verhindert die Vermittlung von Theorie und Praxis in der Pädagogik.

Auch wird Bildung sowohl normativ als auch kritisch gedacht. Dabei bleibt fraglich, ob ihr damit nicht zuviel zugemutet wird. Gesellschaftstheoretisch verliert zugleich das bereits Gegebene (in der Erziehung) seine Legitimation. Daraus folgt, dass Mollenhauer die Kritische Erziehungswissenschaft „auf ein Argument (gründet; B.R.), mit dem das unausweichliche Phänomen der Sozialität und Vergesellschaftung `prinzipiell´ als politisch-gesellschaftlich vermeidbare Reduktion der Möglichkeit des Menschen erschien - und das konnte auf Dauer nicht gut gehen.“⁶⁹⁶ Erziehungswissenschaft erschöpfte sich seitdem meistens darin, Unterdrückungen, Verfälschungen, Vorurteile und Ideologien zu analysieren.

Dementsprechend erforscht Tenorth den Bildungsbegriff: Er differenziert vier Verwendungsweisen:

- In Anschluss an Lenzen die objekttheoretische Verwendung, sie beschreibt die Auseinandersetzung des werdenden Subjekts mit der Welt. Bildung ist hier das Vermögen, der Prozess oder der Mechanismus, den Menschen zu

⁶⁹⁶ Tenorth 1999a S.21

einer Höherbildung zu führen. Der Bildungsbegriff wird hier eingesetzt, um eine Leitkategorie für Forschungen und Untersuchungen abzugeben.

- Die metatheoretische Verwendung des Bildungsbegriffs, hier wird beschrieben, wie Benutzer eines Bildungsbegriffs diesen in ihren Texten verwendet haben und welche Funktion sie ihm in ihren Texten gaben. Der Begriff wird so wissenschaftstheoretisch erschließbar. Eine Sonderform dieser Verwendung des Bildungsbegriffs ist:
 - Die exegetische Verwendungsweise, hier werden Klassiker gepflegt und ausgelegt: Die Wahrheit existiert bereits und muss nur ausgelegt werden.
- Schließlich kann der Bildungsbegriff historisch-funktional analysierend gebraucht werden. Hier wird distanziert beschrieben, wie der Bildungsbegriff in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet wird. Analysiert werden damit bestimmte Deutungsmuster.⁶⁹⁷

Für Tenorth stehen die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs nebeneinander und können nicht aufeinander reduziert werden. Trotzdem vertritt er die Meinung, dass der Bildungsbegriff weiter verwendet werden sollte.

Die Realisierung von Mündigkeit bleibt bei der Diskussion um den Bildungsbegriff für Mollenhauer ein zentraler Bezugspunkt. In der Anwendung der Diskursidee von Habermas - siehe Teil II - gerät Mollenhauer aber in folgendes Dilemma: Die Bestimmung von Erziehung bezieht sich sowohl auf die Grundsituation kommunikativen Handelns, als auch auf den Erwerb der Fähigkeiten zum kommunikativen Handeln. Dem steht entgegen, dass Pädagogik entweder an einer gestörten Kommunikation orientiert ist - dann ist sie therapeutisch - oder Pädagogik wird als kommunikatives Handeln ergänzt um therapeutische Segmente gedacht. Hier entsteht dann aber erneut ein Machtgefälle dadurch, dass der Erwerb der Fähigkeiten zum kommunikativen Handeln selbst nicht der Diskursidee entspricht.⁶⁹⁸

Insbesondere im Hinblick auf die Sozialpädagogik, verstanden als Theorie der Jugendhilfe, wird für Mollenhauer wichtig, die bestehende und durch die Gesellschaft ausgeführte Erziehungsordnung rational zu begründen. Seine Begründung bleibt allerdings fragmentarisch und sollte als weiteres Forschungsfeld, im Sinne

⁶⁹⁷ Tenorth 1999b S.89-93; vgl. die Analyse des Bildungsbegriffs von Lenzen unter analytischen, hermeneutischen, konstruktivistischen und systemtheoretischen Gesichtspunkten in: Dietrich 1999 S.73ff.

⁶⁹⁸ vgl. Burckhart 1999 S.254

von Teil II, erst auf dem Hintergrund einer diskursiven Theorie der Moral ausbuchstabiert werden.

In „Erziehung und Emanzipation“⁶⁹⁹ formuliert Mollenhauer - wie in Teil I, Kapitel 5.3, rekonstruiert wurde - das normative Programm der Kritischen Erziehungswissenschaft: „Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, dass Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben; dem korrespondiert, dass das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist.“⁷⁰⁰ Der Unterschied zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde so markiert: Der Begriff der Mündigkeit ist bei ihr auf den Einzelnen gerichtet, die Kritische Erziehungswissenschaft wendet ihn auf die Gesellschaft als Ganzes an. Das Emanzipationspostulat der Kritischen Erziehungswissenschaft markiert demnach die Differenz zwischen *Wirklichkeit* und *Möglichkeit* von Bildungsprozessen. Begründet wird das Emanzipationspostulat, im Anschluss an Habermas, diskurstheoretisch. Im Gegensatz zur ideengeschichtlich orientierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder zur nur Ausschnitte erforschenden empirischen Pädagogik, begreift die Kritische Erziehungswissenschaft Pädagogik hier folglich als gesellschaftliche Praxis, die historisch vermittelt ist, und arbeitet die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Struktur und Erziehungssystem heraus. Erziehung und Gesellschaft sind dabei wechselseitig aufeinander bezogen. „Erziehung ist zwar einerseits Funktion der Gesellschaft, andererseits ist die Gesellschaft im zeitlichen Kontinuum auch eine Funktion der Erziehung, da Erziehung Reproduktion und Innovation gleichermaßen leistet.“⁷⁰¹ Geforscht wird im Sinne der Kritischen Erziehungswissenschaft deshalb auch hermeneutisch und empirisch im Sinne einer gesellschaftskritischen Reflexion. Im Zentrum dieser Überlegungen steht dabei die Ideologiekritik. Theorie und Praxis sind hier aufeinander bezogen (Handlungsforschung).

Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass, da weder die Theorie noch die Praxis alleine entscheiden kann, was im Sinne der Pädagogik wahr und gültig sein soll sowie theoretisch begründbar und in der Praxis verantwortbar ist, dies - ganz im Sinne einer diskursiven Theorie der Moral - nur fortlaufend in einem `praktischen Diskurs´ erforscht werden kann.⁷⁰²

⁶⁹⁹ Mollenhauer 1968

⁷⁰⁰ Mollenhauer 1968 S.10; Krüger 1999 S.164

⁷⁰¹ Krüger 1999 S.165

⁷⁰² vgl. Krüger 1999 S.167

An Mollenhauers Theorie der Jugendarbeit ist weiterhin bemerkenswert, dass sie nicht nur auf Anpassung an historisch überlieferte Verhaltensnormen abzielt, sondern einen Freiraum für Jugendliche konstruiert, in dem es (in Anschluss an Schleiermacher) immer auch um die Verbesserung der Gesellschaft geht. Diese These war zur Zeit ihrer Formulierung völlig neu. Giesecke weist darauf hin, dass aus heutiger Sicht Mollenhauers Theorie aber modifiziert werden muss, denn:

- Jugend als sozial abgrenzbare Gruppe gibt es nicht mehr. Die Übergänge von Kindheit – Jugend – Erwachsensein sind unübersichtlicher geworden. Jugend hat also in dem Maße ihre soziale Besonderheit eingebüßt, wie sie sich gesellschaftlich und politisch als gleichberechtigt durchgesetzt hat.
- Damit einher ging der Rückgang an gesellschaftlichem Interesse an dieser Gruppe.
- Damit einher ging der Rückgang an gesellschaftskritischem Potential der Jugendarbeit.
- Jugendarbeit steht heute in Konkurrenz zu professionellen Anbietern.

Giesecke vertritt im Anschluss daran die These, dass der Prozess der Emanzipation der Jugend als sozialer Gruppe an ihr historisches Ende gekommen sei. Damit einher geht auch das Ende überlieferter pädagogischer Definition.⁷⁰³ Er folgert, dass sich Jugendarbeit jetzt als Teil des Freizeitsystems verstehen sollte und hier Angebote machen muss, die der kommerzielle Markt nicht anbietet, welche aus pädagogischer Sicht aber wichtig sind.

Mollenhauer sieht Erziehung schließlich unter der Perspektive einer intersubjektiven Verständigung. Hier verläuft seine Theorie parallel zur einer Theorie intersubjektiver Anthropologie. Gleichzeitig aber reflektiert er immer auch die materiellen Bedingungen der Lebenswelt in Bezug auf die Pädagogik. Damit kann seine Theorie an diesem Punkt eine diskurs-pädagogische Position ergänzen. Deutlich wird dies an der Forderung Mollenhauers, Pädagogik habe sich gegen diskurseinschränkende Bedingungen zu wenden, womit letztlich immer auch materielle Bedingungen gemeint sein müssen. Das verdeutlicht ebenfalls die Differenzierung Mollenhauers zwischen einer Ebene der Begründung von Erziehungszielen und der Analyse faktischer Kommunikation (Interaktion) - siehe Teil I, Kapitel 5.5. Daraus folgt, dass Entscheidungen über Lernziele, die sich auf

⁷⁰³ vgl. Giesecke 1998

eine rein argumentative, respektiv diskursive Ebene beziehen, empirisch blind bleiben (worauf Mollenhauer zu Recht hinweist). Schließlich muss auch die Struktur der Lebenswelt in die Lernzielentscheidungen miteinbezogen werden, da diese sonst politisch leer sind. Pädagogik wird schließlich immer auch als politisches Handeln begriffen - diese Perspektive ist in den Überlegungen zu einem diskursiven Bildungsbegriff noch nicht weitreichend genug formuliert und damit weiteres Forschungsgebiet.

Schließlich wird gerade die Art der Diskurse durch die herrschenden Interessen bestimmt. Werden diese Interessen ausgeblendet, kann nur eine defizitäre Analyse entstehen. In diesem Sinne argumentiert z.B. auch Giroux im Rahmen einer Kritischen Pädagogik. Das Theorie-Zentrum der `critical pedagogy` sieht Giroux demnach folgendermaßen lokalisiert: "(...) its theoretical center of gravity begins not with a particular claim to new knowledge, but with real people articulating and rewriting their lived experiences within rather than outside history. In this sense pedagogy, especially in its critical variants is about understanding how power works within particular historical, social and cultural contexts in order to engage and when necessary to change such contexts."⁷⁰⁴

Exkurs: Damit nähert sich Pädagogik immer auch der Frage nach politischer Gerechtigkeit, denn wie die Jahrhunderte zuvor ist auch das 21. Jahrhundert offensichtlich von ungerechten Verhältnissen in Gesellschaften bestimmt (Diktaturen, Armut etc.). Wie aber identifizieren wir ungerechte (oder nicht-gerechte) Verhältnisse überhaupt? Um dies zu ermöglichen, legen wir sittliche Maßstäbe an, wie z.B. die Wahrung der Menschenwürde, den Grad an individueller Freiheit etc. Diese Begriffe können unter den Grundbegriff `politische Gerechtigkeit` subsumiert werden. Dort, wo die realen Verhältnisse der politischen Gerechtigkeit widersprechen sehen wir Grund zur Kritik. Bereits seit der Antike, z.B. von Platon, wurde diese Auffassung unter dem Aspekt des Natur- oder Vernunftrechts befürwortet. Hier wird eine sittliche Beurteilung von Staaten, Institutionen etc. auf der Grundlage von Gerechtigkeitsgrundsätzen, die die Philosophie entwickelt, verlangt. Im Sinne des Rechtspositivismus, d.h., das zu einer bestimmten Zeit geltende Recht ist das Recht der Gesetze, wird dies abgelehnt. Eine nicht in einem Gesetz eingebrachte Bewertung wird dabei zurückgewiesen und verworfen (Dezisionismus).

Gleichzeitig treffen hier die Freiheit des Individuums und seine ethischen Bewertungskriterien auf ein mögliches Prinzip öffentlicher Gerechtigkeit. Dies soll kurz an drei Klassikern vertrags-theoretischen Denkens aufgezeigt werden.⁷⁰⁵

1. Thomas Hobbes⁷⁰⁶ fragt nach dem Sinn einer durch Institutionen gegebenen politischen Ordnung: Wozu gibt es Recht und Staat? Obwohl der Mensch ein soziales Wesen ist, sieht

⁷⁰⁴ Giroux 2002 S.5

⁷⁰⁵ vgl. Rödel 2002

Hobbes genügend Gründe, warum er sich gegen andere Menschen wendet (Neid, Eifersucht etc.). Historisch kann dies als Debatte um einen Naturzustand (wie ihn positiv Rousseau⁷⁰⁷ - negativ Hobbes beschreibt) und einen Kulturprozess gesehen werden, was auch ein Grundthema über den Menschen setzt: Ist er von Natur aus gut oder böse? Dieses Thema spiegelt sich bis heute z.B. in der Auseinandersetzung von kapitalistischen vs. sozialistischen (kompetitiv vs. kooperativ) Wirtschaftssystemen oder in den Anfangsdebatten des sogenannten `Sozial-Darwinismus´ wieder.⁷⁰⁸ Anthropologisch gesehen ist der Mensch für Hobbes also eine `Konfliktnatur´. Unter der Abwesenheit einer Rechts- und Staatsordnung geraten die Menschen in Konflikte, spätestens dann, wenn sie das Gleiche begehren. Im Extremfall weitet sich dieser Konflikt zu einem Kampf um Leben und Tod aus. Das Hobbessche Gedankenexperiment, was dem Menschen in einem Naturzustand wiederfährt, endet tendenziell im Krieg jeder gegen jeden. Damit werden Recht und Staat für Hobbes notwendig, um einen Zustand des Friedens herbeizuführen. Jeder kann nur noch das Maß an Freiheit realisieren, das er auch seinem Gegenüber einräumen kann. Diese gegenseitige Einschränkung von Freiheit können wir als `Vertrag´ bezeichnen. Über die Einhaltung des Vertrages wacht schließlich eine mit ausreichenden Kräften versehene Staatsgewalt. Sie kann den Frieden und damit die Selbsterhaltung der Individuen garantieren, was Hobbes in eine Antinomie führt. Denn selbst wenn die Bestimmung über die Staatsgewalt dem gesamten Volk übertragen werden würde, könnte es qua Mehrheitsbeschluss einzelne Individuen oder Gruppen unterdrücken. Aus eben diesem Grund führen Locke und Rousseau die Idee der unveräußerlichen Menschenrechte ein.

2. Immanuel Kant nimmt diese Weiterentwicklung auf und formuliert als Prinzip der Freiheit: „Freiheit (Unabhängigkeit von eines anderen nötigender Willkür), sofern sie mit jedes anderen Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann, ist dieses einzige, ursprüngliche, jedem Menschen, kraft seiner Menschheit, zustehende Recht.“⁷⁰⁹ Damit wird bei Kant der Gesellschaftsvertrag zu einem rationalen Begriff, er ist eine Idee der praktischen Vernunft a priori, der nicht aus empirischen Annahmen über den Menschen abgeleitet, sondern auf ihn angewendet wird. Der Vertrag wird damit zum Maßstab der Beurteilung des tatsächlich geltenden (positiven) Rechts: Er ist eine (normative) Idee der praktischen Vernunft. Diesem Maßstab würde dann auch ein herrschender Souverän im Sinne von Hobbes unterliegen. Kant legt außerdem den Menschen nicht anthropologisch als egoistisch oder machtstrebend fest. Diese Frage stellt sich für ihn gar nicht. Vielmehr sieht er die Konfliktgefahr allein in der Handlungsfreiheit in einem gemeinsamen Lebensraum.⁷¹⁰ Auch für Kant ist der `Naturzustand´ des Menschen demnach potentiell konfliktrichtig. Während Hobbes für eine Überwindung als Kriterium das Streben nach Glück und Selbsterhaltung angibt, wird für Kant zur Überwindung dieses Konfliktpotentials ein sittlich-unbedingter Anspruch notwendig, verbunden mit einem Begriff praktischer Vernunft. Sucht Hobbes eine Ordnung im Sinne der Konfliktregulierung und des je persönlichen Vorteils, erstrebt Kant eine Ordnung nach Maßstäben der Vernunft, was die wechselseitige Anerkennung als Personen beinhaltet. Diesen muss dann der Zustand von Recht und Staat genügen.

⁷⁰⁶ vgl. Buchkremer 2001 S.163ff.

⁷⁰⁷ vgl. Rousseau 1985

⁷⁰⁸ vgl. dazu: Lorenz 1992 S.61f.

⁷⁰⁹ Kant 1993 AB45 - S.345

⁷¹⁰ Kant 1993 A163f. B193f. - S.430

Vernünftig sind für Kant also Rechts- und Staatsordnungen, die ein allgemeines Gesetz zur Grundlage haben. Wie im 'Kategorischen Imperativ' („Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“⁷¹¹) wird dabei die Möglichkeit zur Verallgemeinerung (Universalisierbarkeit) wichtig. Bezieht sich der Kategorische Imperativ auf persönliche Lebenseinstellungen der Individuen, geht es jetzt - im Lichte politischer Gerechtigkeit - um verpflichtende Gesetze, welche eingehalten werden sollen. Aus diesem Grund stellt Kant ihre Nichtbeachtung auch unter Strafe. Damit ist „das Recht (...) also der Inbegriff der Bedingungen, unter denen die Willkür des einen mit der Willkür des andern nach einem allgemeinen Gesetze der Freiheit zusammen vereinigt werden kann.“⁷¹² Im Gegensatz zu Hobbes den Menschen gängelnde Regierung bleibt also das, was letztendlich zum Glück des Einzelnen wird, dem Menschen selbst überlassen.⁷¹³ Gleichzeitig ist für Kant die Rechts- und Staatsordnung durch einen gemeinschaftlichen Willen gesetzt. Seine Begründung des Rechts rekurriert deshalb auf den Begriff des Gesellschaftsvertrages - Recht ist damit im Gesellschaftsvertrag begründet - er bekommt eine normative und kritische Funktion.

3. Neben diesen klassischen Positionen ist wohl die bekannteste Theorie, welche sich mit Gerechtigkeitsfragen in den letzten 30 Jahren auseinandergesetzt hat, das Begreifen von Gerechtigkeit als Fairness von John Rawls.⁷¹⁴ Die Gesellschaft wird von Rawls als System begriffen, in dem jeder nach einem besseren Leben strebt und gleichzeitig 'das größte Stück vom Kuchen' abhaben möchte. Die von ihm vorgeschlagene Art der Lösung des Konflikts ist gleich dem Prinzip von Gerechtigkeit. Das Gesellschaftssystem ist nämlich genau dann gerecht, wenn jeder gleich an Vorteilen und Belastungen partizipiert. (Natürlich beschreibt Rawls hier mit seiner Theorie eine Rechtfertigung des nordamerikanischen Gesellschaftssystems: Freie Marktwirtschaft mit politischen Rahmenbedingungen.) Rawls fasst dies genauer in zwei Gerechtigkeitsprinzipien.

(a) Jeder hat dieselben Grundfreiheiten, Sklaverei oder Leibeigenschaft werden grundsätzlich abgelehnt. Religiöse, politische und andere Verfolgung, auch die rechtliche Diskriminierung von Minderheiten, wird verurteilt. Positiv formuliert: Für alle werden die gleichen möglichst ausge dehnten Grundfreiheiten gefordert, durch die jedem ein unantastbarer Raum der Selbstentfaltung zugewilligt wird (Prinzip der größten gleichen Freiheit).

(b) Es gibt natürlicherweise Ungleichheiten, welche sich aus den Unterschieden in natürlichen und sozialen Startbedingungen ergeben. Diese dürfen sich aber nicht auf die Grundfreiheiten beziehen, sondern sind nur im wirtschaftlichen und sozialen Raum zugelassen. Obwohl es *Ungleichheit* gibt, muss *Chancengleichheit* bestehen. Ungleichheiten sind außerdem dann als gerecht anzusehen, wenn sie auch den Benachteiligten einen größtmöglichen Vorteil bringen.

Rawls Theorie basiert auf der Grundlage der Vertragstheorien von Locke, Rousseau und Kant. Zusätzlich werden mit den Mitteln der modernen Entscheidungstheorie zwei Prinzipien der Gerechtigkeit entwickelt. Damit wendet er sich in seinem Ansatz gegen einen im englischsprachigen Raum vorherrschenden utilitaristischen Standpunkt (s.u.) zum Thema Gerechtigkeit, denn solange das Wohl der Allgemeinheit gefördert wird, kann mit dem Utilitarismus auch ein totalitär-

⁷¹¹ Kant 1996 A54 - S.140

⁷¹² Kant 1993 AB33f. - S.337; vgl. A34f. B35 - S.338

⁷¹³ Kant 1996d Bd.XI; A233 - S.144

⁷¹⁴ vgl. Buchkremer 2001 S.256ff.

diktatorischer Staat gerechtfertigt werden (Kollektiv-Egoismus). Dagegen setzt Rawls das Wohlergehen jedes einzelnen Individuums und die garantierte Anerkennung von Grundrechten. Im Gegensatz zu neoliberalen Positionen kann der Einzelne unabhängig von seiner Produktivkraft vom Sozialstaat profitieren. Gegen radikal-diskursive Theorien setzt Rawls die an Grundrechten gebundene politische Macht. Unterschiedliche Meinungen zu dem, was als 'gutes Leben' zu gelten habe, werden von Rawls anerkannt.

In seiner Gerechtigkeitstheorie nähern sich die allgemeinen Gerechtigkeitsprinzipien und die Urteile der Individuen im Alltag in einer Art dialektischer Bewegung an. Gleichzeitig bezieht sich Rawls auf spieltheoretische Überlegungen, wenn er davon ausgeht, dass die Individuen ihre Entscheidungen immer danach richten, wie sie den größten persönlichen Nutzen erzielen können. In diesem (quasi metaphysischen) Naturzustand sind alle Beteiligten rationale Egoisten. Im Gegensatz zu Hobbes und Kant bleiben für Rawls die Individuen in ihrem Naturzustand durchaus zur Kooperation fähig; es gibt lediglich einen Mangel an Regeln, um eventuell auftretende Konflikte zu lösen. Alle befinden sich aber im (völlig hypothetischen) Zustand eines Informationsdefizits - man kennt weder seine eigene Lage in der Gesellschaft noch kennt man die Gesellschaft als Ganzes. Die Individuen befinden sich hinter einem 'Schleier des Vergessens'. Das beeinflusst natürlich die Wahl der rationalen Egoisten. Ob solch eine Konstruktion für eine ethische Bestimmung von Gerechtigkeit ausreicht, bleibt zweifelhaft, da hier Gerechtigkeit lediglich aus einem Informationsdefizit heraus entsteht - nicht aus der bewussten Ablehnung des reinen Selbstinteresses im Sinne einer sittlichen Wahl und damit Verpflichtung zu moralischem Handeln.

Schwemmer⁷¹⁵ weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass moralische Theorien, die Situationen und Kontexte nicht beachten, problematisch sind. Dies ähnelt einer Kritik an der Diskursethik von konstruktivistischer Seite.⁷¹⁶ Das Problem wird dadurch verschärft, dass zum Teil keine Gemeinsamkeiten - etwa des guten Lebens - mehr gesehen werden. Diese Fragestellung wird insbesondere im Hinblick auf das Zusammenleben verschiedener Kulturen virulent, zumal gerade westliche Kulturen als 'Ausschluss-Kulturen' betrachtet werden können (dies meint zumindest Giroux: "Traditionally, (they have; B.R.) been a culture of exclusion, one which has ignored the multiple narratives, histories, and voices of culturally and politically subordinated groups."⁷¹⁷).

Durch das Nichtbeachten von (kulturellen oder situativen) Kontexten wird „einerseits das *Begründungs*subjekt individualisiert - und damit seinen Begründungsangeboten der Verdacht der Beliebigkeit oder der beherrschenden Überheblichkeit aufgeladen -, andererseits wird die *Begründungs*instanz universalisiert - und damit

⁷¹⁵ Schwemmer 1978

⁷¹⁶ vgl. Reich 2000

⁷¹⁷ Giroux 2002 S.17

der Begründungsanspruch als allgemein nachprüfbar, als objektiv, ausgegeben.⁷¹⁸ Schwemmer kritisiert weiter, dass seit Kant und auch im Rahmen einer diskursiven Theorie der Moral, moralische Begründung dann erfolgreich ist, wenn für alle Individuen annehmbare Vorschläge erarbeitet werden; negativ formuliert: Vorschläge werden ent-individualisiert. Solch eine Theorie lässt sich nun aber selber nicht mehr ent-individualisiert verhandeln. Die Schein-Lösung besteht nach Schwemmer darin, den ersten Teil dieses Problems zu vergessen: Da die ent-individualisierte Argumentation die Aufgabe der Moralbegründung lösen kann, ist sie vernünftig.

Weiter kritisiert Schwemmer, dass das Aufstellen von Moralprinzipien immer erlaubt, seine eigenen Vorstellungen von dem, was gut oder richtig ist, durch eben die Anwendung dieses Moralprinzips durchzusetzen und so zu allgemeinen Vorstellungen werden zu lassen. Damit verstoßen diese Moralprinzipien selbst gegen die Idee von Moralität, wie sie Schwemmer formuliert.⁷¹⁹ Die Problematik kann nach Schwemmer nur im Rückgriff auf Lebens-, Handlungs- und Redezusammenhänge gelöst werden, die dem Argumentieren vorangehen (in Anschluss an Aristoteles), d.h., dass die praktische Vernunft, „- die Einsicht in unsere Leitvorstellungen und Normen, - nicht durch eine Theorie der Argumentation (gewonnen werden kann; B.R.), sondern nur durch den Versuch des praktischen Argumentierens selbst.“⁷²⁰ Damit antizipiert Schwemmer zum Teil den diskursethischen Ansatz von Böhler - s. Teil II.⁷²¹

In diesem Zusammenhang muss auch darauf hingewiesen werden, dass alle Theorien, die Moral durch Erziehung erwirken wollen, voraussetzen, dass Tugend lehrbar ist, wie Brumlik treffend bemerkt.⁷²² Gleichzeitig ist jede pädagogische Theorie in einen konkreten Lebenszusammenhang zu verorten.⁷²³ Diese „Verflochtenheit und Verwobenheit einer jeden pädagogischen Theorie und Metatheorie in einen konkreten Lebenszusammenhang und die ihm innewohnenden Interessen (ist; B.R.) ein gewichtiger Einwand gegen alle Versuche universalistischer, zeitübergreifender Letztbegründung ethischer und pädagogischer Ziel-

⁷¹⁸ Schwemmer 1978 S.91

⁷¹⁹ Schwemmer 1978 S.99

⁷²⁰ Schwemmer 1978 S.102

⁷²¹ sowie Böhler 2001; 1997

⁷²² vgl. Brumlik 1978 S.105

⁷²³ Das bezieht sich auf Dilthey.

vorstellungen.“⁷²⁴ Das ist gerade im Rahmen zunehmend pluraler Lebensentwürfe ein Problem.

Brumlik ist unter dem Titel einer advokatorischen Ethik der Frage nachgegangen, ob Menschen andere Menschen erziehen dürfen und warum dies möglich ist. Dabei setzt er sich auch mit der Diskursethik auseinander und kritisiert an ihr, dass sie als Teilnehmer an Diskursen die Personen voraussetzt, die sie im Prozess der Erziehung werden sollen. Klar ist aber z.B. nicht, ob diese Personen überhaupt mündig werden *wollen*. Brumlik fordert folglich eine andere als die diskursethische Begründung von Erziehungshandeln. Er argumentiert utilitaristisch, wenn er solch eine Begründung in der Leidens- und Schmerzvermeidung verortet. Auch wenn der Versuch einer utilitaristischen Begründung nicht tragfähig ist (s.u.), steht eine Antwort auf die von Brumlik aufgeworfene Frage als weiteres Forschungsfeld von diskursethischer Seite noch aus.

Exkurs: Der Utilitarismus ist in Deutschland hauptsächlich im Rahmen der Debatte um eine sogenannte praktische Ethik, verbunden mit dem Namen des Philosophen Peter Singer, bekannt geworden. Der Utilitarismus ist eine ethische Position, die universale Normen auszeichnen will. Wie bei Kant ist der Geltungsmaßstab für ein moralisches Urteil seine Universalisierbarkeit. Die sittliche Qualität des menschlichen Handelns ist im Utilitarismus nur von den Folgen des Handelns abhängig. Der Utilitarismus ist damit eine teleologische Ethik-Konzeption, da die Ziele bzw. Konsequenzen einer Handlung maßgeblich für ihre moralische Qualifikation sind. Damit werden zwar Probleme, die sich durch deontologische Ethiken ergeben - wie prototypisch die Ethik Kants - vermieden. Aber aus der Verwendung eines utilitaristischen Standpunktes entstehen sofort zahlreiche andere Probleme, die hier nur kurz angedeutet werden sollen: Die Konsequenzen einer Handlung sind entscheidend. Woher weiß man aber, was 'gute' und was 'schlechte' Konsequenzen sind. Hier impliziert der Utilitarismus eine Wertehierarchie. Selbstbestimmung und Autonomie der Individuen werden nicht ausreichend berücksichtigt. In bestimmten Situationen kann der Utilitarismus unsoziale Verhaltensweisen als gerechtfertigt erscheinen lassen, solange das Gemeinwohl gesteigert wird. Auf die Problematik der utilitaristischen Normenbegründung soll hier nicht weiter eingegangen werden. Dass sie defizitär ist, wurde bereits mehrfach andernorts und gerade aus diskursethischer Perspektive gezeigt.⁷²⁵

Gerechtigkeitsdiskurse müssen bei Brumlik demnach einen Imperativ der Schmerzvermeidung als gültig und nicht mehr diskutierbar voranstellen. Die Diskursethik behält ihren Stellenwert als Geltungsbegründung, ist aber grundgelegt im kategorischen Imperativ der Schmerzvermeidung. Die Mitleidethik der

⁷²⁴ Brumlik 1978 S.106

⁷²⁵ s. Böhler 1991, 1993; Rödel 1998.

Schmerzvermeidung löst für Brumlik das Motivations- und Applikationsproblem, während die Diskursethik die Geltungsbegründung ethischer Argumente vornimmt. Zur Begründung von Erziehungshandeln rekurriert Brumlik schließlich auf eine (metaphysische) `Gemeinsamkeit im Dasein`. Das Subjekt ist damit nicht mehr im Zentrum der Ethik. Vielmehr wird auf die Gemeinschaft der Menschen zurückgegangen; hier ist (als Pointe des Kommunitarismus) als Spezialfall Personalität fundiert.⁷²⁶

Dass Mollenhauer zumindest noch im Ausgang der 70er Jahre die Meinung vertritt, Ethik in der Erziehungswissenschaft entsteht durch das Machtgefälle Erzieher – zu Erziehenden (s. Teil I), wird auch von Niemeyer⁷²⁷ herausgestellt (s.u.). Dieses Machtgefälle fordert gewissermaßen dazu auf, pädagogische Verantwortung zu übernehmen. Der vorher favorisierte Diskursbegriff hat lediglich das Defizit der Erziehungswissenschaft bezeichnet. Mollenhauer wendet damit die Formel des Ideologieverdachts auf sich selbst an. Der Diskursbegriff kann nach Mollenhauer der Pädagogik die praktisch-normative Komponente nicht zurückbringen. Gleichzeitig bleibt eine rein empirische Sozialwissenschaft normativ leer und mit ideologiekritischen Positionen kann kein vernünftiges pädagogisches Handeln begründet werden. Wie Teil II zeigt, ist hier eine diskursive Theorie der Moral mit der Begründung von Normen und damit eine Fundierung von Pädagogik in Anschlag zu bringen. Als weiteres Forschungsfeld ergibt sich daraus u.a. die Frage, ob die Funktionsbestimmung von Schule, welche in den 70er und 80er Jahren von Mollenhauer (aber auch von Fend, Benner, Löwisch u.a.) vertreten wurde, aufrechterhalten werden kann.

Die genannten Autoren gingen davon aus, dass Schule die exklusive Institution ist, um zum einen Kultur (Tradition) und zum anderen aber auch positivistisches Denken und Wissen zu vermitteln.⁷²⁸ Im Rahmen einer diskursiv gedachten Pädagogik und Didaktik wurden hier entsprechende Reformulierungen unternommen,⁷²⁹ wobei die Positionierung des Emanzipationsgedankens immer noch einen zentralen Stellenwert einnimmt. Festzuhalten bleibt, dass „Emanzipation in der Version, dass Erziehung und Bildung die Aufgabe verfolgen, Menschen aus

⁷²⁶ vgl. Brumlik 1995; Apel 1995

⁷²⁷ vgl. Niemeyer 1998a S.470ff.

⁷²⁸ vgl. Burckhart 1999 S.25; Mollenhauer 1998a

⁷²⁹ Burckhart 1999; Sikora 2002

undurchschauten Abhängigkeiten zu lösen und für eine distanzierte vernünftige Betrachtung der Welt und ihrer eigenen Lage freizustellen, ein altes Implikat zahlreicher Theorien vom Gegenstand der Pädagogik ist. Der jetzt nicht zu wiederholenden Kritik verfiel die sozialkritische und politische Verengung und die Verknüpfung von Emanzipation mit Letztbegründungspostulaten und geschichts-teleologischen Ambitionen der Moderne. Nicht verfiel ihr, dass Vernunftgebrauch überhaupt ermöglicht und entbunden werden muss gegenüber dem hörigen Ausgeliefertsein an soziale, politische, ökonomische Konstellationen, an für selbstverständlich genommene eigene Wahrnehmungsmuster, Wertungen, Einstellungen. Im Rahmen einer skeptischen und problematischen Deutung von Vernunft, die sie als Kritikerin ihrer eigenen Entwürfe im Blick behält und ihr nicht den Anschein einer Erlöserin von allem Übel verleiht, bleibt Emanzipation eine pädagogische *conditio sine qua non*.⁷³⁰

4. Dritte Reflexion: Strukturalismus, Systemtheorie, Ethnomethodologie, Interaktionismus und Funktion

In den Überlegungen Mollenhauers, die sich mit der Struktur von Familie beschäftigen, rezipiert er interaktionistische und kommunikationspsychologische Theoriebestände. Auf dem Hintergrund der sprachphilosophischen Perspektive aus Teil II kann dies kritisiert werden, da Mollenhauer so die intersubjektive Konstellation mit ihren normativen Implikaten nicht erreicht. Intersubjektivität wird hier nur verkürzt gedacht. Insofern überrascht es nicht, wenn Mollenhauer eben keinen moralischen Fokus auf das erziehungswissenschaftliche Problemfeld richtet, sondern Kommunikationsstile, Interdependenzen und die materielle Verflochtenheit der Individuen thematisiert. Kritisieren kann er hier lediglich die normative Unterstellung, was denn als gelungene Kommunikation gelten soll. So stellt auch Krüger zu Mollenhauers Versuch, eine kritische Theorie der Erziehungswissenschaft zu begründen, fest: „Obwohl Mollenhauer (...) den Anspruch erhebt, eine Verknüpfung zwischen kommunikations- und interaktionstheoretischen Ansätzen und Konzepten materialistischer Gesellschaftstheorie herstellen zu wollen, bleibt es doch de facto bei drei nur lose verbundenen Reflexionen: der kommunikationstheoretischen Begründung pädagogischen Handelns, der inter-

⁷³⁰ Ruhloff in: Dietrich 1999 S.31

aktionistischen Phänomenologie pädagogischen Handelns und - diesen äußerlich - der materialistischen Bestimmung der gesellschaftlichen Formgenese pädagogischer Beziehungen.⁷³¹ Dabei reflektiert Mollenhauer allerdings nicht auf die Grundlagen seiner Kritik. Warum Erziehung wie verlaufen sollte, kann so von Mollenhauer nicht beantwortet werden. Seine Ausführungen verbleiben lediglich in einer kritischen Haltung. Folglich basiert auch seine Theorie der Erziehung nicht auf einem normativen Moment, sondern wird gesellschaftstheoretisch begründet: Der Mensch wächst in einer Gesellschaft auf. Sein Verhalten spiegelt die Verhaltenserwartungen der Anderen sowie die materiellen Abhängigkeiten. Die Verstrickung des Menschen in Produktionsprozesse ist die vorherrschende Kategorie für eine gesellschaftliche Analyse und nicht etwa begründete Normen und ethische Haltungen.

Wissenschaftstheoretisch differenziert Mollenhauer zwischen hermeneutischer und empirischer Methodik, wobei er herausstellen kann, dass durch unterschiedliche Methoden differente normative Implikationen für eine Erziehungswissenschaft entstehen. Zwar erkennt er, dass mit dem Formulieren von wissenschaftlichen Aussagen das Erheben von Geltungsansprüchen verbunden ist, wie in Teil II, Kapitel 3.3 & 5.2.1, erklärt wurde. Dies führt ihn aber nicht zu einer verbindlichen normativen Orientierung, sondern lediglich zu einer quasi konstruktivistischen Theorie der Genese sozialer Wirklichkeit. Daraus ist zu folgern, dass Mollenhauer zu kurz greift, wenn er feststellt, dass Wirklichkeitskonstruktionen relativ sein können, ohne zu fragen, wie es überhaupt möglich ist, dass wir diese Differenzen erkennen. Die Beantwortung der Frage ist nur im Rahmen des in Teil II angegebenen intersubjektiven Paradigmas möglich. Zu diesem Punkt gelangt Mollenhauer erst mit der Übernahme der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas. Diese bringt er - wie Teil I zeigt - in Verbindung mit empirischer Forschung und kritischem Rationalismus. Dabei ist sicherlich interessant, dass Mollenhauer immer wieder auf den historisch geprägten Anteil sprachlicher Äußerungen hinweist. Mollenhauer begegnet damit zwangsläufig ethischen Fragestellungen; denn eine der wichtigsten Fragen im Rahmen von Pädagogik ist, ob tradierte Verhaltensweisen übernommen werden sollten. Allerdings lässt sich diese Frage verbindlich wieder nur in einer diskursiven Theorie der Moral zu Ende denken: Historische Verhaltensweisen müssen nämlich den diskursiv begründeten

⁷³¹ Krüger 1999 S.170, 172ff.; vgl. Mollenhauer 1972, 1978

Normen standhalten können und zu ihrer Bewahrung beitragen. Dabei steht eine faktisch durchgeführte Analyse noch aus.

Schließlich erkennt auch Mollenhauer schon, dass die Begründung ihrer eigenen Standards eine Hauptaufgabe von Erziehungswissenschaft ist. Ganz im Sinne der Diskursethik weist Mollenhauer darauf hin, dass es in jedem Fall immer auch um die normative Bewertung wissenschaftlicher Forschung gehen muss.

Schließlich wird von Mollenhauer im Rahmen einer konstruktiven Wissenschaftstheorie ein `quasi-dialogischer´ moral point of view eingenommen. Allerdings bleibt das Verhältnis von verschiedenen Normen und Sub-Normen völlig ungeklärt zueinander stehen. Unklar bleibt auch wie bzw. auf welchem Fundament diese abgewogen werden sollen. Mollenhauer nähert sich einer intersubjektiven Theorie der Moral erst mit der Aneignung der Habermasschen´ Universalpragmatik an. Allerdings analysiert Mollenhauer sowohl die Theorie von Habermas als auch den Ansatz von Apel nur als eine Möglichkeit - neben anderen - der Normenbegründung, wobei er schon hier einen Problempunkt aller philosophischen Normenbegründung markiert: Ihren Mangel an praktischer Relevanz (s.o.), der diese Theorien als philosophische Glasperlenspiele erscheinen lasse.

Dies mag heute anders aussehen. So wurde die Diskursethik mit Erfolg u.a. in den Bereichen der Medizin⁷³² und Wirtschaftsethik⁷³³ angewendet. Wie Teil II, Kapitel 5.3, aber auch diskutiert, ist gerade das Anwendungsproblem bzw. das Problem, eine Befolgung der legitimierten Normen auch zu erreichen, ein Hauptgegenstand der derzeitigen Diskussion.⁷³⁴ Praxis-Relevanz ist für Mollenhauer als Pädagoge und gerade auch als Sozialpädagoge ein entscheidendes Kriterium. So wird immer wieder diskutiert, ob z.B. gesellschaftliche Zusammenhänge oder zwischenmenschliche Beziehungen vorherrschend in einer Bestimmung der Interaktion von Individuen sei. Insbesondere seine Applikation strukturalistischer Elemente verweist dabei auf ein Kernproblem einer diskursiven Theorie der Moral, die immer wieder als Kritik an sie herangetragen wird. Sie besagt: Auf unhintergebar begründeten Normen lastet das Gewicht des Dogmatismus, besonders dann, wenn sie transkulturelle Gültigkeit beanspruchen. Gerade die Sozialpädagogik hat ja die ihr zugeschriebene Funktion einer Legitimation von Normen sowie Kontrollfunktionen zu erfüllen. Schnell werden so meta-theoretische Probleme der

⁷³² Rödel 1998; Böhler 1991

⁷³³ Apel 1993; Brune 1995

⁷³⁴ vgl. Niquet 2000a; Sikora 2002

Definitionsmacht von Normen und erwünschten Verhaltensweisen thematisiert. Folglich spricht Mollenhauer auch von kulturzentristischen Theorien. Im Lichte der in Teil II rekonstruierten diskursiven Theorie der Moral und Anthropologie ist dieses Problemfeld zukünftig zu bearbeiten, ohne einem wahllosen Relativismus das Wort zu reden.

Zu folgern ist, dass die von Mollenhauer geforderte *pragmatische* Sozialpädagogik an diesem Punkt ergänzt werden muss, denn Pragmatismus ohne Orientierung bleibt *bedeutungslos*. Gleichzeitig ist natürlich auch das Problem umkehrbar: Eine Orientierung ohne praktische Folgen bleibt *wirkungslos*. Offensichtlich scheint Mollenhauer hierbei der Soziologie, namentlich der Systemtheorie sowie ökonomisch-materialistischen Analysen mehr Orientierungskraft zuzutrauen. Wie so Normen, die unser Handeln anleiten können, begründet werden sollen, bleibt allerdings unklar. Schließlich ist gerade die Ethik der blinde Fleck der Systemtheorie.

Dies ist besonders dann bedeutend, wenn mit Giroux festzustellen bleibt, dass „values no longer emerge from the modernist pedagogy of foundationalism and universal truth, or from traditional narratives based on fixed identities with their requisite structure of closure. For many youths, meaning is en route (sic!; B.R.), the media has become a substitute for experience, and what constitutes understanding is grounded in a decentered and diasporic world of difference, displacement and exchange.“⁷³⁵

5. Vierte Reflexion: Bildungstheorie, Interpretation, Hermeneutik und Selbstkritik

Eine Stärke in Mollenhauers Denken war sicherlich die Fähigkeit zur Selbstkritik. Wie Teil I gezeigt hat, wechselt er mehrmals die Perspektive, unter der er pädagogische Problemstellungen zum Thema macht. Der in Anlehnung an Habermas und Apel zunächst von ihm eingeführte Diskursbegriff wird dabei zugunsten eines Grundaxioms der Pädagogik verworfen - des Machtgefälles zwischen Zögling und Erzieher. Erst aus ihm ergibt sich für Mollenhauer pädagogische Verantwortung. Die Ersetzung historisch geprägter Erziehungs- und Bildungsbegriffe durch Kommunikations- und Verständigungsbegriffe wird dabei von Mollenhauer

⁷³⁵ Giroux 1994 S.7

thematisiert. Kritische Erziehungswissenschaft formulierte (allerdings nicht nur durch Mollenhauer) als Problem die asymmetrische Beziehung von Erzieher und zu Erziehenden und die Verpflichtung, diese Asymmetrie aufzuheben. Diese Problemlage kann außerdem in Bezug zur Unterscheidung zwischen kommunikativem und strategischem Handeln gesetzt werden.⁷³⁶ Pädagogisches Handeln ist demnach nicht nur strategisches Handeln, sonst wäre es nicht mehr von Indoktrination zu unterscheiden.

Benner vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass Mollenhauer in seiner Wendung zu vergessenen Zusammenhängen und in seinen Ausführungen über Bildung und Ästhetik durchaus am Emanzipationsbegriff im Rahmen der Erziehungswissenschaft festgehalten und die Verkürzung der bildungstheoretischen Diskussion auf Emanzipation zu überwinden gesucht habe.⁷³⁷

Gleichfalls kritisiert Mollenhauer, im Rahmen der Wiederentdeckung vergessener Zusammenhänge, an der Kritischen Erziehungswissenschaft auch, dass sie den Begriff der pädagogischen Autonomie nicht mehr kennt und sich in Theorie und Praxis von den Aufgaben der Erziehungswissenschaft entfernt hat.⁷³⁸ Zu folgern ist, dass für eine Reformulierung der kritischen Erziehungswissenschaft diese Kritik beachtet werden muss.

Benner stellt weiter heraus, dass Kritik an der Pädagogik insofern paradox ist, als dass die bestehenden schlechten Verhältnisse nur im Namen eines unbekannteren Besseren kritisierbar sind und nicht in Kenntnis des Besseren.⁷³⁹ Mollenhauer argumentiert also nicht im Sinne eines positiven Fortschritts. „Emanzipation impliziert, so verstanden, weder eine Emanzipation *von* positiven Normen und Leitbildern noch eine solche *zu* positiven Zukunftsantizipationen.“⁷⁴⁰ Emanzipation lässt sich hier nur als Emanzipation *von* und nicht *zu* etwas verstehen. Emanzipation in erziehungstheoretischer Hinsicht zeichnet sich demnach dadurch aus, dass Emanzipation als ein konstitutives Element eines „reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses“ des Individuums gedacht wird. Emanzipation erzeugt und fundiert dieses Verhältnis aber nicht. Bildung bezeichnet hingegen die Möglichkeit, dass das Individuum sich zu sich selbst - einschließlich seiner emanzipatorischen Bemühungen - distanziert verhalten kann. Dazu gehört nach Benner auch die

⁷³⁶ Burckhart 1999 S.251

⁷³⁷ Benner 1999 S.33

⁷³⁸ Tenorth 1999 S.136f.; Mollenhauer 1998a; 1987b; 1982

⁷³⁹ Benner 1999 S.35

⁷⁴⁰ Benner 1999 S.35

Einsicht, dass es nicht möglich ist, sich von seinen emanzipatorischen Bemühungen erneut zu emanzipieren und so fort.⁷⁴¹ Benner zeigt folglich, dass zwischen Bildung und Erziehungswissenschaft im o.g. Sinne differenziert werden muss, da ansonsten Pädagogik in die Gefahr gerät, „die Differenz zwischen einer reflektierenden Bildungsidee und einem affirmativen Bildungsideal zu eliminieren und in eine Praxis überzugehen, welche emanzipative Akte zum Selbstzweck von Bildung hypostasiert.“⁷⁴²

Er vertritt weiter die These, „dass der bildungstheoretische Irrtum emanzipatorischer Pädagogik nicht in der Verbindung von Emanzipation und Politik, sondern in der Reduktion der Mensch-Welt-Verhältnisse auf Arbeit und Interaktion und in der linearen Zuordnung von Arbeit und technischem Interesse, Interaktion und kommunikativem Interesse sowie Politik und emanzipatorischem Interesse gelegen hat.“⁷⁴³ Mollenhauer hat nun gemerkt, dass in einer so gestalteten Theorie kein Platz mehr ist für Kunst, Bildung oder Religion.

Nicht berücksichtigt wird hier nach der Meinung Benners eine Eigenart pädagogischer Interaktion, die eben *keine* reziproke Interaktion ist. Reziprozität ist für ihn *keine* Grundnorm im Rahmen der Pädagogik. Benner wendet sich so gegen diskursiv-intersubjektive Theorien und begründet das folgendermaßen: Dass das Individuum als heranwachsend und sich bildend anerkannt wird, begründet keine Reziprozität. Vielmehr muss die pädagogische Praxis ein Ende der pädagogischen Interaktion akzeptieren und anstreben, welches nicht durch Reziprozität gekennzeichnet ist. Dies mag für das Individuum ein Übergang in andere „Weltverhältnisse“ sein, ist aber kein Übergang von pädagogischer zu reziproker Interaktion. Pädagogisches Handeln darf nämlich nicht sein Ende herbeiführen, indem es zu reziproken Handeln wird. „Denn es soll ja die Freiheit der Heranwachsenden, eine eigene Lebensform zu wählen, in der Weise unterstützen, dass die Wahl der eigenen Lebensform nicht aus der pädagogischen Interaktion selbst hervorgeht, sondern von pädagogischen Abhängigkeiten im Sinne einer negativen Emanzipation emanzipiert.“⁷⁴⁴

Dies impliziert eine Kritik an dem Habermasschen´ Konzept von Rationalität, welches einer „entwerfenden, problematisierenden und reflektierenden Bildung

⁷⁴¹ Benner 1999 S.36f. - Das ist letztlich die Konsequenz von Horkheimer und Adornos negativer Theorie.

⁷⁴² Benner 1999 S.37

⁷⁴³ Benner 1999 S.37

⁷⁴⁴ Benner 1999 S. 39

kaum Raum mehr (lässt; B.R.).⁷⁴⁵ Es zeigt sich vielleicht eine Grenze der Theorie des kommunikativen Handelns.

Dieses Konzept wird von Mollenhauer in seinen Arbeiten zur Ästhetik ausgeweitet, denn hier sind verschiedene Ansichten von Welt möglich, die die auf Arbeit und Interaktion zentrierten Perspektiven hinter sich lassen können. Der Kunst kommt hier die Aufgabe zu, „über die Horizonte wissenschaftlicher und kommunikativer Intersubjektivität hinauszureichen.“⁷⁴⁶ Mollenhauer gibt in seinen prä-ästhetischen Theorien freilich noch keine ausreichende normative Orientierung; die eigentlichen ethischen Fragen werden so nicht gestellt. Man sieht, dass die Klage über eine Orientierungslosigkeit schon 1978 en vogue war. Dass empirisch eine normative Orientierung nicht zu erreichen ist, hat Teil II hinreichend gezeigt. Allerdings, und hier werden Mollenhauers Überlegungen für eine diskursive Bildungstheorie interessant, darf auch die Auseinandersetzung mit kulturellen Überlieferungen nicht aufgegeben werden. Diese werden von Mollenhauer in hermeneutischer Methode interpretiert, wobei er nicht den in Teil II, Kapitel drei, erläuterten Standpunkt einnimmt und über die Position reflektiert, von der aus diese Anstrengungen unternommen werden. Insofern bleibt die gewünschte Begründung pädagogischer Orientierungen und `Elementaria´ unvollständig. Mollenhauer sieht eben noch nicht, dass sich Pädagogik als dialogisches Denken vollzieht. Sie erzeugt dialogfähige und selbstständige Partner. Das sich bildende Subjekt wird aber als „schauendes Ich“, dem die Welt präsentiert wird, rekonstruiert - also in okular-theoretischer Perspektive. Beispielhaft ist hier Comenius und dessen Darstellung bei Mollenhauer zu nennen. Comenius erhebt schließlich den Anspruch, die Welt als Ganzes repräsentieren zu können - Bilder sind das didaktische Mittel. Dementsprechend formuliert Mollenhauer: “Die Vielfalt der möglichen Sinneseindrücke und die Tatsache, dass ein angemessenes Bewusstsein von der rechten, menschenwürdigen Ordnung verloren zu gehen droht, zumal aber die Notwendigkeit, dass Kinder mit Freude lernen, machen eine Bebilderung der pädagogischen Beziehung nötig, in der Sinneswahrnehmungen und Ideen miteinander verknüpft werden.“⁷⁴⁷

Daraus folgt, dass die Tendenz der Vereinzelung desjenigen, der sich die Welt in Bildern wiederholt, in Frage gestellt werden muss. Sprache hat so lediglich die

⁷⁴⁵ Benner 1999 S.41

⁷⁴⁶ Benner 1999 S.41

⁷⁴⁷ Mollenhauer 1998a S.60

Funktion eines Mediums; ihre Aufgabe ist nur, Welt verfügbar zu machen.⁷⁴⁸ Sie wird also im Sinne eines *intersubjektiven* Paradigmas verkürzt gedacht. Mollenhauer sieht nicht die Möglichkeit, wie in Teil II, Kapitel drei, dargelegt wurde, im Rahmen dieses Paradigmas Normen zu begründen und so eine Orientierung für die Idee von Bildung zu geben; insbesondere auch Positionen zu kritisieren, welche die Bildungsidee umgeformt haben zur Vorstellung, Bildung gäbe einen entscheidenden ökonomischen Faktor ab. Zur Hauptaufgabe von Bildung in der postindustriellen Gesellschaft gehört es nämlich dann, Nachschub an qualifiziertem Personal für einen am Wettbewerb orientierten Markt bereitzustellen.⁷⁴⁹ Giroux analysiert z.B. das nordamerikanische Schulsystem und stellt mit Bezug auf `cultural studies´ fest, dass hier immer noch „narrow technocratic models“ die Reformen dominieren. „Within such a tradition, management issues become more important than understanding and furthering schools as democratic public spheres.“⁷⁵⁰

Im Zusammenhang mit diesem verkürzt gedachten Begriff von Sprache bleibt auch der Verantwortungsbegriff in Mollenhauers Theorie eigentümlich leer. Er erhält eine schwache Legitimierung nur dadurch, dass Erzieher Verantwortung für die Zukunft der Kinder haben und bleibt damit rein appellativ. Eine Begründung von Verantwortung ergibt sich eben erst im Rahmen einer in Teil II ausgeführten Diskursethik.

Die Problematik von Bildung und Normen wird, wie Giroux mahnt, gerade auch in Bezug auf die Schule interessant. Schule, wie auch das übrige Erziehungssystem, vermittelt die gesellschaftlichen Wertvorstellungen; es gibt keine wertfreie Erziehung. `Cultural studies´ zeigen z.B., dass “(...) teachers always work and speak within historically and socially determined relations of power.”⁷⁵¹ Giroux führt weiter zu den Problemen, denen Schule zu begegnen hat, aus: „Within the next century, educators will not be able to ignore the hard questions that school will have to face regarding issues of multiculturalism, race, identity, power, knowledge, ethics, and work. These issues will play a major role in defining the meaning and purpose of schooling, the relationship between teachers and

⁷⁴⁸ Burckhart 1999 S.32

⁷⁴⁹ vgl. McLaren in: Sünker 1999 S.13

⁷⁵⁰ Giroux 2002 S.1

⁷⁵¹ Giroux 2002 S.2

students, and the critical content of their exchange in terms of how to live in a world that will be vastly more globalized, high tech, and racially diverse than at any other time in history.”⁷⁵² Hieraus folgt wiederum, dass die jeder Pädagogik zu Grunde liegende ethische Einstellung begründet werden muss.

Mollenhauer stellt dementsprechend die Wichtigkeit der Orientierung an Werten innerhalb der Schule heraus. Insbesondere analysiert er drei Werte, die er für bedeutsam hält: Umgang mit dem Lebendigen, Individualität und Solidarität. Der Umgang mit dem Lebendigen bezieht sich auf die Gattung Mensch und dessen Verhalten gegenüber der belebten Natur im Sinne der Konzeptionen von Jonas und Schweitzer.⁷⁵³ Individualität bezieht sich auf Eigenschaften wie Selbstverwirklichung und -Bestimmung. Solidarität appelliert an die Ausrichtung auf die (globale) Gemeinschaft. Diesem Wertekanon kann im Bereich der Pädagogik zugestimmt werden, was allerdings nicht für die Art der Legitimation dieser Werte gilt, denn es handelt sich hier um eine reine Wert- oder Seinsethik. Mollenhauer argumentiert hier nur appellativ und unterstellt zeitunabhängige Grundwerte sowie eine implizite Werthierarchie. Damit nähert er sich utilitaristischen Ethikkonzeptionen an (s.o.).⁷⁵⁴

Mit Habermas kann dagegen folgerichtig argumentiert werden, dass „Werte stets mit anderen Werten konkurrieren. Sie sagen, welche Güter bestimmte Personen oder Kollektive unter bestimmten Umständen erstreben oder vorziehen. Nur aus deren Perspektive können Werte vorübergehend in eine transitive Ordnung gebracht werden. Während also Werte relative Geltung beanspruchen, stellt die Gerechtigkeit einen absoluten Geltungsanspruch: moralische Normen verkörpern Werte oder Interessen, aber nur solche, die in Anbetracht der jeweiligen Materie verallgemeinerungsfähig sind.“⁷⁵⁵

Daraus ist zu folgern, dass Werte also nur relative Orientierungen sind und keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen können. Damit bergen sie die Gefahr, kontextrelativ zu werden sowie funktionalisierbar und instrumentalisierbar zu sein.

⁷⁵² Giroux 2002 S.2 - Zum Thema Schul-Curriculum stellt er fest: “Rather than accepting modernist assumption that schools should train students for specific labor tasks, it makes more sense in the present historical moment to educate students to theorize differently about the meaning of work in a postmodern world. Indeterminacy rather than order should become the guiding principle of a pedagogy in which multiple views, possibilities, and differences are opened up as part of an attempt to read the future contingently rather than from the perspective of a master narrative that assumes rather than problematizes specific notions of work, progress and agency.” Giroux 1994 S.6

⁷⁵³ vgl. Sikora 2002

⁷⁵⁴ vgl. Mollenhauer 1996; Burckhart 1999 S.52; Rödel 1998; Singer 1984

⁷⁵⁵ Habermas 1994 S.190

Gerade das pädagogische Feld und die Schule sind von diesem „Wertsubjektivismus“ zweifach betroffen, da sie die zu Grunde liegenden Werte zum einen als Basis benutzen, zum anderen tradieren. Statt relativer Werte benötigen wir also legitimierte Normen.⁷⁵⁶

Mollenhauer bringt in diesem Zusammenhang die Begriffe der Individualität und Autonomie in Verbindung mit der Pädagogik. Individualität und Reziprozität der Individuen gehen dabei für ihn zusammen. Daraus folgt für Mollenhauer, dass Individuum und Gesellschaft vermittelt werden müssen. Demgegenüber sieht er Politikverdrossenheit (Politiker-Verdrossenheit wäre vermutlich zutreffender) und Gewaltbereitschaft. Auf der einen Seite sieht er „kollektivierende Solidaritätszumutungen“, auf der anderen „individualisierende Fluchtendenzen“ (Vereinzelung / Individualisierung) als Wurzeln z.B. des Rechtsextremismus. Dem steht Solidarität im Beibehalten von Individualität als wichtiges Moment einer Erziehung zur Mündigkeit gegenüber; dies ist aus diskurs-pädagogischer Perspektive Dialog- und Autonomiekompetenz.⁷⁵⁷ Autonomie und Dialogkompetenz sind bei Mollenhauer Wertkonstrukte, die im Zentrum pädagogischen Handelns liegen.⁷⁵⁸

Mollenhauer weist aber auch darauf hin und kritisiert, dass die Rede von Individualität und Autonomie problematisch ist, u.a. durch ihren Verweis auf Normativität. Auch ist der Aspekt der Leiblichkeit des Individuums in diesen Begriffen nicht zu fassen. Hier zeigt sich, dass der Bildungsbegriff den Aspekt der Leiblichkeit ausblendet und sich auf geistige Vollzüge konzentriert. Leiblichkeit muss deshalb neu in den Bildungsbegriff eingebracht werden - wobei sich hier die Schwierigkeit ergibt, dass der Leibbegriff durch die nationalsozialistische Pädagogik korrumpiert wurde - Mollenhauer zieht dafür ästhetische Erfahrungen heran (s.u.): „Mollenhauers Bemühungen um einen Begriff `ästhetischer Bildung´ und um die Rehabilitierung der Leiblichkeit im pädagogischen Diskurs fügten sich einerseits in eine Atmosphäre, in der Grenzen der Moderne thematisch wurden, andererseits wurden sie auch Opfer eines geradezu kanonisierten Verdachts auf Irrationalität und Institutionsfeindlichkeit.“⁷⁵⁹

Für Mollenhauer ist damit die Frage leitend, was es für ein Wesen, das ein Leib ist und einen Leib hat, bedeutet, vernünftig zu sein. Dabei betrachtet er den Leib

⁷⁵⁶ vgl. Burckhart 1999 S.51ff.

⁷⁵⁷ vgl. Burckhart 1999

⁷⁵⁸ Burckhart 1999 S.191; Mollenhauer 1996

⁷⁵⁹ Meyer-Drawe in: Dietrich 1999 S.153

nicht lediglich als vermittelndes Medium zwischen Geist und Welt. Leib und Vernunft sind insofern komplementär zueinander. Daraus folgt, dass die Miteinbeziehung unserer Sinnlichkeit eine Veränderung (Revision) des Vernunftbegriffs zur Folge haben müsste. Der Begriff der Leiblichkeit kann dabei zu einem Überdenken unseres Bezuges zur Welt führen, welcher unter Aspekten wie `Wahrnehmen´ eine passive Konnotation haben kann. Denken und Sinnlichkeit werden dabei als zwei Seiten einer Münze begriffen.⁷⁶⁰

In dem Zusammenhang Bildung und Leiblichkeit muss natürlich auch auf bereits gegebene Theoriebestände von Nietzsche über Foucault bis Plessner (wir müssen uns zu unserem Leib-Sein verhalten) verwiesen werden. Das Thema der Leiblichkeit wurde schließlich auch unter dialogisch-sinnkritischer Perspektive neu thematisiert und ist ein aktuelles Forschungsfeld.⁷⁶¹

6. Fünfte Reflexion: Sozialpädagogische Diagnosen und ästhetische Bildung

In seinen Ausführungen zu einer Theorie der Sozialpädagogik bezieht sich Mollenhauer zwar - wie unter Teil I, Kapitel acht, erläutert - erneut auf die hermeneutische Methode, verankert seine Position zur Sozialpädagogik aber dennoch in gesetzlichen Grundlagen, die den Institutionen gemein sind. Allerdings stellt er auch fest, dass die Sozialpädagogik wesentlich an der Konstruktion von sozialer Wirklichkeit mitbeteiligt ist, insbesondere, wenn sie Individuen als sozial inkompatibel diagnostiziert und als Kontrollfaktor in der Gesellschaft wirkt. Damit begibt er sich in die Nähe postmoderner Theorien und es stellt sich die Frage, wie eine postmoderne Theorie im pädagogischen Feld eingeschätzt werden kann, die das herrschende Gesellschaftssystem zu kritisieren sucht (`resistance postmodernism´). Die Entstehung der postmodernen Theorie kann dabei auf drei Denkströmungen zurückgeführt werden: Kulturkritik mündet in der Forderung, heterogene Kunststile zuzulassen (Warhol, Rushdie, Lynch); poststrukturalistische Theorien (Deleuze, Derrida, Foucault) weisen das strukturalistische Erklärungsmodell von Gesellschaft zugunsten einer textualistischen Lesart der sozialen Welt zurück, die vielfältige Machtzentren entdeckt; in den 60er Jahren tauchen neue gesellschaftstheoretische Erklärungsmodelle auf.

⁷⁶⁰ vgl. Meyer-Drawe in: Dietrich 1999 S.147-154

⁷⁶¹ vgl. Sikora 2002 S.164ff.

Diese Theorieströmungen werden z.B. von Lyotard zu einer postmodernen Theorie zusammengeführt. Zentral ist für ihn die kritische Einstellung gegenüber Metaerzählungen. Theorien, die für sich beanspruchen, die Gesellschaft als Ganzes erklären zu können, werden zurückgewiesen. Dies trifft dann z.B. auch die sozialistische Theorie. Gleichzeitig weist der Postmodernismus die Möglichkeit zur Emanzipation - als das Projekt der Aufklärung - zurück. Angenommen wird, dass keine wesentlichen Veränderungen in der Gesellschaft möglich sind. Im Kern kann der Postmodernismus damit als reaktionär und rechts-orientiert beschrieben werden, da er mit seiner anti-emanzipativen Haltung eben diese Kräfte unterstützt.⁷⁶²

Mollenhauer begegnet dem u.a. dadurch, dass er erneut das Thema Bildung ins Spiel bringt. Sünker stellt in diesem Zusammenhang fest: „Für die deutschsprachige Diskussion haben Mollenhauer / Uhlendorff (...) in ihren Analysen zum Thema `Jugendliche in schwierigen Lebenslagen´ Essentials formuliert, an die es anzuknüpfen gilt. Ausgehend von einer `Diagnostik von Lebenslagen der Individuen´ (...) reklamieren sie zweierlei: Zum einen gilt es, den Bildungsbegriff für die Sozialpädagogik und Jugendhilfe zurück zu gewinnen (...), um (sozial-) pädagogische Handlungsspielräume und -möglichkeiten herauszuarbeiten; zum anderen geht es, um Diagnose und Hilfeplanung tatsächlich auf die Lebenslagen der Betroffenen beziehen zu können (...), darum, die Analyse der Konstitutionsbedingungen dieser Formen `schwieriger´ Identität, die eben in schwierige Lebenslagen eingebettet und häufig mit Dissozialität verbunden sind, auf der Folie einer Analyse von Bildungsprozessen in gesellschaftlich vermittelten Konstellationen zu betreiben (...).“⁷⁶³ Pädagogik soll so mehr werden, als das explizieren von Zweck-Mittel-Zusammenhängen.⁷⁶⁴ Reflektiert wird dabei allerdings nicht über die Ziele und Inhalte einer Bildungstheorie im Sinne einer diskursiven Bildungstheorie, die sich auf die Ideen der Diskursethik bezieht. Die Bildungstheorie Mollenhauers wird vielmehr auf in der Geschichte existierende Wissensbestände bezogen. Thema der Bildungstheorie ist das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft. Deshalb definiert Mollenhauer die von ihm jetzt verwendete hermeneutische Methode als Gegenüberstellung von subjektivem und objektivem Sinn.

⁷⁶² s. Debatte im engl.-sprachigen Raum - Cole in: Sünker 1999 S.58, 63ff.; Habermas 1993

⁷⁶³ Sünker 1998 S.499

⁷⁶⁴ vgl. auch die Debatte im Zuge der PISA Studie - beispielhaft: Oelkers 2002.

Unreflektiert bleibt so natürlich, auf welchen Voraussetzungen diese Gegenüberstellung basiert.

Im englisch-sprachigen Raum gab und gibt es im Gegensatz dazu schon lange die Forderung nach einer neuen Volkserziehung, die nicht reine Wissensvermittlung ist (Faktenwissen), sondern dialogische Erziehungs- und Bildungsprozesse implementiert. Diese müssen differenziert werden von postmodernen Ansätzen des `anything goes`. Mit dialogischer Erziehung ist hier vielmehr `Erziehung zur Befähigung` (empowerment) gemeint.⁷⁶⁵

Im Lichte der in Teil II gemachten Ausführungen ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass Bildung, Emanzipation und Autonomie verbindlich einzufordern sind, da man sie nur bestreiten kann, indem die Argumentation selbst abgebrochen wird. Verhinderung von Bildung bedeutet aber, dass bessere Argumente nicht gefunden werden können. Ablehnen von Emanzipation hat zur Folge, dass das Gegenüber als gleichwertiger Argumentationspartner nicht mehr ernst genommen wird; das verletzt die Grundstruktur von Argumentation (Geltungsansprüche). Ohne Autonomie wird das Gegenüber nicht mehr zur Prüfung von Geltungsansprüchen zugelassen.

Im Zusammenhang mit der Hermeneutik ist hier Mollenhauer zuzustimmen, dass Pädagogik ihren gesellschaftskritischen Charakter verloren hat, da sie nur noch gelesen wurde und Auslegung war.⁷⁶⁶ `Verstehen` ist hier nur noch Auslegung und Anwendung von Wissensbeständen. Eine Überwindung dieser Verkürzungen von Pädagogik zugunsten einer kritisch-normativen Wissenschaft hat Mollenhauer geleistet.

Obwohl Mollenhauer als „der Neubegründer der Sozialpädagogik aus dem Geist der kritischen Sozialwissenschaft (...)“⁷⁶⁷ gelten kann, bleibt zu fragen, „wie plausibel das in dem 1976er Vortrag `Über Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern` erstmals in den Blick genommene, in den >Vergessenen Zusammenhängen< vorgetragene und im >Streifzug durch fremdes Terrain< paradigmatisch ausgeführte hermeneutische Programm ist.“⁷⁶⁸ Die in den >Vergessenen Zusammenhängen< „verkündete Abkehr von der Sprache der

⁷⁶⁵ Cole in: Sünker 1999 S.79

⁷⁶⁶ vgl. Mollenhauer 1998a

⁷⁶⁷ Brumlik 1999 S.155

⁷⁶⁸ Brumlik 1999 S. 156

Bildungssoziologie und Sozialisationstheorie folgt der Vermutung, dass das jedem Menschen vertraute Leiden daran, erzogen worden zu sein, so starke Verzerrungen in jedem Individuum hinterlassen habe, dass die begrifflich rationalen Mittel bei der Analyse solcher Schicksale ebenso begrenzt bleiben müssen wie das je traumatisch beeinträchtigte Erinnerungsvermögen.⁷⁶⁹ Mollenhauer vertraut also nicht mehr auf die Sprache der Sozialisationstheorie. Bei der Frage nach dem `Selbst` will er deshalb auch nicht mehr auf das sozialwissenschaftliche Vokabular der `Identität` zurückgreifen. Mollenhauer wiederholt hier allerdings nur, was er schon mit Goffmans interaktionistischer Theorie festgestellt hat: Identität gibt es nur als Fiktion, „da das Verhältnis von Menschen zu ihrem Selbstbild auf die Zukunft hin offen und ihr Selbstbild allemal ein riskanter Entwurf sei.“⁷⁷⁰

Mollenhauer folgert, dass wir von den Identitätsproblemen anderer nicht zuverlässig wissen können, was bleibt ist lediglich raten. Ein Schlussverfahren gibt es nicht. Dies ist aber „eine nach wie vor am Ideal des Positivismus gebildete Idee wissenschaftlich gültigen Schließens, mit einer letztlich romantischen Vorstellung der jeweiligen Subjektivität als Quelle aller Deutungen zum Vorhaben einer Pädagogik des Jungendalters.“⁷⁷¹

Mollenhauer bringt letztlich drei Einwände „gegen die sozialisationstheoretische Umorientierung der Pädagogik“:⁷⁷² Die Kategorien der Sozialwissenschaft werden den individuellen Fällen nicht gerecht; die Sprache der Kunst kann die Probleme der Einzelnen angemessener wiedergeben als die Kategorien der Sozialwissenschaft; die sozialwissenschaftliche Hermeneutik überspringt naiv die Erfahrungen aller Erziehung.

Zu diesen Ausführungen ist festzustellen, dass nicht alle Sozialwissenschaft subsumtionslogisch funktioniert; es bleibt zu fragen, ob es „jemals Absicht oder Aufgabe der Wissenschaft (war; B.R.), Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen - und nicht vielmehr, zu erklären, wie es zu solchen Erfahrungen und ihren Anlässen gekommen ist?“⁷⁷³; schließlich bleibt festzuhalten, dass der reflektierende Selbstbezug im Rahmen einer bildungstheoretischen Hermeneutik wichtig ist: „Wer

⁷⁶⁹ Brumlik 1999 S.156f.

⁷⁷⁰ Brumlik 1999 S.157

⁷⁷¹ Brumlik 1999 S.157

⁷⁷² Brumlik 1999 S.158

⁷⁷³ Brumlik 1999 S.159

ästhetische Erfahrungen zur Sprache bringen möchte, muss zuallererst ermitteln, was er mit sich selbst erfahren hat.⁷⁷⁴

Mollenhauer betont, dass die ästhetische Erfahrung von der Zustimmung anderer nicht abhängt. Wir sind allerdings von der Zustimmung anderer abhängig, wenn wir in Bezug auf eine Erfahrung Geltungsansprüche äußern. Deshalb ist die Aussage, dass in der ästhetischen Erfahrung der Bezug auf andere suspendiert ist, eine Aussage Mollenhauers, „die sogar noch hinter den von Gadamer ob seines Subjektivismus gescholtenen Kant zurückfällt, der immerhin noch der Meinung war, dass jedes ästhetische Urteil - wenn auch ohne Geltungsgründe - die Beistimmung anderer erheische. Damit wird private Selbsterfahrung ohne jeden Wahrheits- oder auch nur Richtigkeitsanspruch zur methodischen Maxime erhoben, - eine Maxime, von der nicht mehr zu sehen ist, auf welchem Weg sie überhaupt zu sachlich gehaltvollen Aussagen kommen soll.“⁷⁷⁵

Folglich verbleibt Mollenhauer hier in einem solipsistischen Subjekt-Objekt Schema. Die Subjektivierung der Hermeneutik bei Mollenhauer ist damit ein Hauptpunkt der Kritik. Allerdings kann auch festgestellt werden, dass pädagogisch-wissenschaftliche Überlegungen oft nicht weit genug gehen; sie bleiben Anweisungen oder Handlungsrezepte. In diesem Sinne hat Mollenhauer in Bezug auf dialogisch-diskursives Denken einen seinerzeit weitreichenden Entwurf vorgelegt. Er forderte die Übernahme der Diskursidee als normative Leitidee in die Erziehungswissenschaft.⁷⁷⁶ Die Diskursidee und der dahinterstehende Gesellschaftsentwurf werden der kritische Maßstab für Erziehungsziele und Lerninhalte. Erziehung dient der Erlangung von Autonomie und Dialogkompetenz (s.o.).

Bildungsprozesse werden dabei von der Kritischen Pädagogik als historisch bedingt angesehen und Erziehung ist auf die Gesellschaft bezogen. Das Bildungsziel einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung ist aus dem Blickpunkt geraten und der reinen Faktenvermittlung gewichen.⁷⁷⁷ Wichtig ist jetzt, nur noch Personen zu schaffen, die sich in die bestehende Gesellschaftsstruktur einpassen. Damit stellt die Kritische Pädagogik aber auch ein Prinzip in Frage, welches für viele Theorien fundamental ist: Es gibt universelle Prinzipien, die dazu führen, dass Menschen

⁷⁷⁴ Brumlik 1999 S.159

⁷⁷⁵ Brumlik 1999 S.159f.

⁷⁷⁶ Mollenhauer 1972 S.47f.; Burckhart 1999 S.202

⁷⁷⁷ Sünker bezeichnet dies als „Halbbildung“ - s. Miedema 1999 S.93

ihre Identität entwickeln - Politik und Gesellschaft sind lediglich zufällige Begleitumstände.

Habermas zum Beispiel weist darauf hin, dass jedem die Möglichkeit gegeben werden muss, sich durch Analyse, Kritik und Reflexion zu einer Person zu entwickeln. Das darf weder durch Ideologien und Vorurteile noch durch materielle Macht eingeschränkt werden. Diesen Gedanken der Emanzipation machte sich die Kritische Pädagogik zu eigen, wobei sich schnell herausstellte, dass es schwierig war, aus dieser Theorie konkrete Handlungsanweisungen zu entwickeln. Der Hiat zwischen Theorie und Praxis stand im Gegensatz zur Hauptthese: „Zentral am Emanzipationskonzept der Kritischen Pädagogik war die Voraussetzung, dass durch Kritik pädagogische und politisch-gesellschaftliche Emanzipation realisiert werden könne.“⁷⁷⁸

Indem Habermas - wie in Teil II, Kapitel 5.4, gezeigt - ausführt, dass für die Entwicklung von Identität nicht mehr die individuelle, sondern die intersubjektive Ebene von entscheidender Bedeutung ist, verleiht er der Kritischen Pädagogik neue Impulse.⁷⁷⁹ Emanzipation wird so zum Ideal und drückt die Notwendigkeit aus, diskursethische Ideale zu verwirklichen. Wichtig wird damit, die Kompetenz des Individuums über die Rollen zu reflektieren, die es in der Gesellschaft einnimmt. Damit wird kommunikative Kompetenz zum zentralen Punkt in der Kritischen Pädagogik, da hier Selbstbestimmung, Partizipation an Entscheidungen und Solidarität impliziert sind.

Die Zugangsweise Mollenhauers zum Bildungsbegriff wird auch in seinen Ausführungen über ästhetische Bildung⁷⁸⁰ deutlich (Teil I, Kapitel 8.2), wobei er hier anstehende normative Komponenten einer Bildungstheorie auszuschließen versucht und als Einengung empfindet. Vielmehr soll im Rahmen der ästhetischen Bildung wie in der Ethnomethodologie nicht-wertend verfahren werden.

Folglich bleibt seine Bildungstheorie aber inhaltsleer. Gerade Begriffe wie Individualität und Autonomie werden jetzt nicht mehr normativ gedacht und sollen sogar aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs genommen werden, zumindest wenn mit ihnen normative Erwartungen verbunden sind. Der Bildungsbegriff kann insofern auch nicht den einheitlichen Bezugspunkt von Pädagogik

⁷⁷⁸ Miedema 1999 S.98

⁷⁷⁹ vgl. Habermas 1995, 1995a

⁷⁸⁰ Kritisch zur verwendeten empirischen Methode: Winkler 2002

abgeben. Dies schlägt sich in den Ausführungen Mollenhauers zur Sozialpädagogik nieder. Einen in der Ethik vermuteten zentralen Punkt verortet Mollenhauer deshalb auch nicht in der Philosophie, sondern in der Kulturanthropologie. Normativität ist dabei für ihn aber höchstens ein Teilbereich der Pädagogik; ihm scheint lediglich die Aufgabe zuzukommen, pädagogische Eingriffe zu rechtfertigen.

Was bedeutet dies jetzt für die von Mollenhauer gestellte und heute immer noch aktuelle Frage - `Was heißt Sozialpädagogik?`⁷⁸¹ Schließlich erscheint die Disziplin der Sozialpädagogik heute immer noch ohne einheitliches Paradigma.⁷⁸²

Mollenhauer wendet sich gegen eine Definition von Sozialpädagogik im Sinne einer semantischen Definition von `Sozial` und `Pädagogik`. Eine Differenzierung von allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik wird damit unmöglich.⁷⁸³

Rauschenbach kann insofern Mollenhauers Argumentation folgendermaßen resümieren: Eine Idee von Sozialpädagogik manifestiert sich erst durch ihre gesellschaftliche Rückgebundenheit und institutionelle Ausdifferenzierung. Das heißt Sozialpädagogik besitzt in Form von Jugendhilfe eine institutionelle Gestalt. Sie ist damit mehr als Prinzip, Begriff, Haltung oder Idee. Sie wird erst notwendig mit den Folgeproblemen der Moderne und den Nebenwirkungen der Industrialisierung.⁷⁸⁴

Sozialpädagogik ist für Mollenhauer demnach gesellschaftsanalytisch und nicht nur bildungsphilosophisch konzipiert. Diese Sichtweise taucht auch in neueren Arbeiten⁷⁸⁵ wieder auf. Der Begriff der Sozialpädagogik macht für Mollenhauer nur Sinn, wenn er für einen spezifischen Blickwinkel auf ein pädagogisches Problem verwendet wird und zu diesem Problem eine eigene Zugangsweise gefunden werden soll.⁷⁸⁶

Die Entstehung der Sozialpädagogik war für Mollenhauer ja mit der institutionellen Antwort der Industriegesellschaft auf die Soziale Frage verknüpft. Hier entstehen neue Bedürfnisse der Individuen. Zugleich ist die Leistungsfähigkeit gerade der Familie im Bereich der Sozialisation nicht mehr ausreichend, sodass ein professioneller Sektor der Sozialisationshilfen entsteht. Damit Sozialpädagogik als Begriff fundiert wird, muss jetzt eine allen Institutionen gemeinsame Aufgabe

⁷⁸¹ Mollenhauer 1998; Rauschenbach 1998a; s. die Auseinandersetzungen im Rahmen der Diskussion um eine Sozialarbeitswissenschaft, um das Verhältnis von Sozialpädagogik zu allgemeiner Pädagogik oder die verschiedenen Ansätze im Rahmen der Begründung von Sozialpädagogik - vgl. Buchkremer 1995

⁷⁸² zu den Folgen: Rauschenbach 1998a S.449; Rödel 2000

⁷⁸³ Rauschenbach 1998a S.449

⁷⁸⁴ Rauschenbach 1998a S.450

⁷⁸⁵ vgl. Mollenhauer 1994; 1997

⁷⁸⁶ vgl. Mollenhauer 1993

nachgewiesen werden. Diese findet Mollenhauer in der allen Einrichtungen zu Grunde liegenden gleichen pädagogischen Struktur. Sie zu beschreiben, ist Aufgabe der Sozialpädagogik. Zum anderen findet er drei Charakteristika: Nicht Konflikte und Leistungsanforderungen, sondern subjektive Erfahrungen und Schicksale stehen im Mittelpunkt - dies trifft heute nur noch bedingt zu; nicht-kanonisierbares Wissen steht im Mittelpunkt; flexibles Beratungsgeschehen, nicht didaktische Lehre, steht im Mittelpunkt.⁷⁸⁷

Rauschenbach stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Annahme, Gemeinsamkeiten seien für die Konstitution eines sozialpädagogischen Feldes von entscheidender Bedeutung, als unhintergebar gelten kann. Gemeinsamkeiten entstehen dabei nicht durch Setzung, sondern durch wissenschaftliche Beobachtung.

Mollenhauer weist schließlich auch darauf hin, dass Soziale Arbeit nicht gleichbedeutend mit Erziehung ist. Soziale Arbeit ist demnach mit Sozialpädagogik nicht gleichzusetzen.

Mollenhauers Überlegungen zur Sozialpädagogik sind also in der Art ihrer Herangehensweise an die Frage aktuell, dies gilt besonders für seine Feststellung, dass eine Wissenschaft, „die sich u.a. gesellschaftliches Handeln zum Gegenstand macht, vor allem zu klären hat, was der Fall ist, und nicht, was der Fall sein sollte.“⁷⁸⁸ Das heißt, „die Gegenstandsbestimmung von Sozialpädagogik ist nicht mittels normativer Setzung zu erreichen, sondern nur über einen wissenschaftlich gesicherten und reflektierten Zugang zur Wirklichkeit des Feldes.“⁷⁸⁹ Rauschenbach bewertet folgerichtig Mollenhauers Vorschlag, Sozialpädagogik über die Suche nach Gemeinsamkeiten in der pädagogischen Struktur von Institutionen zu definieren, als plausibel.

In diesem Sinne weist auch z.B. Treptow darauf hin, dass „der Erziehungswissenschaft, der doch die Ergründung und Gestaltung des Generationenverhältnisses aufgegeben war, etwas neu zugeführt werden sollte, das sie vielleicht für immer verlieren würde, folgte sie der um sich greifenden Haltung, dass Bildungstheorie sich als nützlich auszuweisen und dem Qualifizierungsgedanken nachzugeben

⁷⁸⁷ zu beiden: vgl. die lebensweltorientierte Sozialpädagogik von Thiersch: Rauschenbach 1998a S.452; Mollenhauer 1987

⁷⁸⁸ Rauschenbach 1998a S.454

⁷⁸⁹ Rauschenbach 1998a S.454

habe.“⁷⁹⁰ Treptow zeigt auf, dass Mollenhauers Bemühungen, eine ästhetische Theorie für die Sozialpädagogik fruchtbar zu machen, mit Skepsis betrachtet und nicht rezipiert wurde. Gründe dafür finden sich vor allem in dem Argument, dass die Theorie der Sozialpädagogik keine ästhetische Theorie ist, sondern den kommunalen Haushalten gehorcht und sich höchstens noch mit Vokabeln wie Risiko und Dienstleistung beschäftigt.

Die ästhetische Darstellung der Welt ist aber seit Herbart ein Hauptgeschäft der Erziehung. Allerdings spielte diese Auffassung in der Sozialpädagogik kaum eine Rolle mehr, sondern bezog sich auf Schulpädagogik, mit einer Ausnahme: Paul Natorp! Dieser setzte sich im Sinne Kants für eine Stärkung der Rolle der Urteilskraft ein. „Dieser Streit wurde um die Frage geführt, in welchem Verhältnis eine systematische Pädagogik, die sich mit der Begründung von Erziehungszielen und einem erziehenden Unterricht befasst, die Disziplinen Logik, Ethik und Ästhetik zu setzen habe.“⁷⁹¹ Inwieweit Ästhetik in der Zukunft für eine Theorie der Sozialpädagogik fruchtbar gemacht werden kann, bleibt abzuwarten.

7. Sechste Reflexion: Bildung

Wie bereits die vierte Reflexion verdeutlicht hat, ist für Mollenhauer das Thema der Bildung in verschiedenen Zusammenhängen von zentraler Bedeutung geworden, um so etwas wie einer “consumer pedagogy”⁷⁹² entgegenzuwirken und zu entgehen. Erziehung und Bildung kommen dabei als Grundbegriffe von Erziehungswissenschaft nur in Frage, wenn sie definiert werden. Dies wird von Benner unter Bezugnahme auf Mollenhauers >Vergessene Zusammenhänge< versucht: „Bildungstheorie hat es (...) nach der Problematisierung teleologischer Weltbilder und Ordnungsmuster mit der theoretischen Klärung der Aufgaben pädagogischen Handelns, Erziehungstheorie mit der theoretischen Klärung der Einwirkungsmöglichkeiten pädagogischer Praxis auf diejenigen zu tun, die ihrer Hilfe und Unterstützung bedürfen.“⁷⁹³

Ruhloff weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass sich die theoretische Pädagogik vielfach mit ihrem Bildungsbegriff in Kategorien von `Wenn...

⁷⁹⁰ Treptow 1998 S.481

⁷⁹¹ Treptow 1998 S.485

⁷⁹² Giroux 1994 S.2

⁷⁹³ Benner in: Dietrich 1999 S.105

dann....' Aussagen bewegt und nicht normativ ist. Sie begründet so nur noch technisch-praktische Imperative.⁷⁹⁴ Gleichzeitig greift die pädagogische Praxis aber so in das Leben der zu Erziehenden ein, als ob sie von einem kategorischen Imperativ getragen würde.⁷⁹⁵ Bildung wird hier verstanden als verbesserndes Überschreiten von Selbst- und Weltdeutungen.⁷⁹⁶ Dies ist besonders auf dem Hintergrund der in Teil II gemachten Ausführungen zu einer diskursiven Theorie der Moral, welche tatsächlich verbindliche Normen begründet, zu problematisieren.

So ist für Mollenhauer die Pädagogik dazu verpflichtet, an ihren kulturellen und biographischen Zusammenhängen zu arbeiten und in dieser Erinnerungen nach begründbaren und damit zukunftsfähigen Prinzipien zu suchen. Was ihr allerdings dazu fehlt(e), war eine angemessene und genaue Sprache⁷⁹⁷.

Aus diesen Gründen wurde Mollenhauer „in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft nicht nur als Begründer einer sozialwissenschaftlich orientierten Sozialpädagogik, sondern auch als Erneuerer der Bildungstheorie aus dem Geist der Ästhetik bekannt.“ Brumlik weist ferner darauf hin, dass „die innere Einheit von Mollenhauers Lebenswerk sich durch den Versuch kennzeichnen lässt, der Erziehungswissenschaft über die Auseinandersetzung mit sozialpädagogischen Themen zu einem umfassenden Bildungsbegriff zu verhelfen, der jene Verluste ausgleichen sollte, die Mollenhauer durch die schulbezogene Verengung von Bildung und Didaktik zu beobachten glaubte.“⁷⁹⁸

Eine Verbindung von Sozialpädagogik und Bildungstheorie erscheint in den >Ursprüngen der Sozialpädagogik< ja nur als eine von drei möglichen Fassungen des Sozialpädagogik-Begriffs: Neben Sozialpädagogik als inhaltlich bestimmtes Bildungsideal identifiziert sie Mollenhauer als formalen Begriff oder sozialpädagogische Aufgabe.⁷⁹⁹ Schließlich ist in dieser Phase die Verwendung des Bildungsbegriffs Platzhalter für eine ausstehende gesellschafts- und sozialkritische Positionierung Mollenhauers.

In Teil I wurde darauf verwiesen, dass im Lauf der Zeit Mollenhauer aber diese Position zugunsten einer institutionell orientierten Sozialpädagogik verlässt. Statt-

⁷⁹⁴ Zum Beispiel der Beitrag in GEO zum Thema 'Was ist die ideale Erziehung?' - s. GEO 2002

⁷⁹⁵ Ruhloff in: Dietrich 1999 S.117f.

⁷⁹⁶ Ruhloff in Dietrich 1999 S.123

⁷⁹⁷ vgl. Mollenhauer 1998a S.10; vgl. Müller 1998a

⁷⁹⁸ Brumlik 1998 S.431

⁷⁹⁹ vgl. Teil I - Mollenhauer 1987 S.11ff.

dessen wendet sich Mollenhauer dem Begriff der Erziehung zu⁸⁰⁰, auch wenn dies zeitweise widersprüchlich geschieht.⁸⁰¹ Ein Bildungsbegriff wird allerdings nicht wieder in Anschlag gebracht, vielmehr begibt sich Mollenhauer auf den Weg, Lernprozesse zu analysieren. Schließlich wird aber in >Erziehung und Emanzipation< Aufklärung als Zweck der Erziehungs- und Bildungspraxis angesehen. Brumlik kann folglich darauf hinweisen, dass „eine den Bildungsgedanken in ein praktisches Aufklärungsprojekt überführende Pädagogik die von Anfang an vorhandenen herrschaftskritischen Elemente in Mollenhauers Denken auf den Begriff bringt.“⁸⁰² Pädagogik ist in dieser Phase emanzipatorisch und sozialisationstheoretisch fundiert und hat einen starken Bezug zum Erziehungsbegriff, der als institutionelle Herrschaftspraxis den Kontrast zu einer Pädagogik „im Geist erneuerter Aufklärung“⁸⁰³ verdeutlicht.

Schließlich wird in Mollenhauers Neukonzeption der Erziehungswissenschaft⁸⁰⁴ Sozialpädagogik als Arbeitsfeld entscheidend, weil das entwickelte Theorieangebot besonders gut bei der Analyse einer Entwicklung devianter Jugendlicher angewendet werden konnte. „Während das sozialpädagogische Feld den Anwendungsfall für ein neues Theorieangebot bereitstellte, erbrachte die Auseinandersetzung mit dem Marxismus die Grundzüge einer materialistischen Bildungstheorie (...).“⁸⁰⁵ Folglich wird das Problem der Selbstwerdung im Rahmen einer Bildungstheorie von Mollenhauer im Kontext von interaktionistischen Theorien analysiert. Damit stehen nicht mehr die lernenden Individuen im Mittelpunkt, sondern die Regeln der Kommunikation, so wie sie sich historisch entwickelt haben. Erziehungswissenschaftler sollen also die Syntax des Erziehungssystems mit Hilfe strukturalistisch-ethnomethodologischer Theorien erforschen. Dabei soll es eben der „strukturalistische Blick ermöglichen, die wechselseitigen Defizite mikrosoziologischer Interaktionstheorien und eines makrosoziologischen Materialismus marx'scher Prägung auszugleichen.“⁸⁰⁶

Die Auseinandersetzung mit den Methoden der Erziehungswissenschaft eröffnet Mollenhauer eine Perspektive, die für seine späteren Überlegungen entscheidend ist: „Die nachwachsende Generation wird also nicht in *die* Wirklichkeit eingeführt,

⁸⁰⁰ vgl. Mollenhauer 1993

⁸⁰¹ vgl. Mollenhauer 1998

⁸⁰² Brumlik 1998 S.433

⁸⁰³ Brumlik 1998 S.434

⁸⁰⁴ vgl. Mollenhauer 1972

⁸⁰⁵ Brumlik 1998 S.435

⁸⁰⁶ Brumlik 1998 S.435

sondern in eine `gedeutete Welt`, in ein Konstrukt von Wirklichkeit, das allemal prinzipiell hypothetischen Status hat.“⁸⁰⁷ Daraus ergibt sich für Brumlik aber zu recht folgendes Dilemma: „Wo einerseits der Gedanke einer kritischen Bildungstheorie im Programm einer syntaktisch-strukturalistischen Lektüre von Biographien gipfelt, wird die zu entziffernde Wirklichkeit andererseits zum bloßen Konstrukt depotenziert. Damit ist die materialistische Spitze der Theorie stumpf geworden und die Gesellschaftskritik ins zweite Glied verbannt.“⁸⁰⁸

Schließlich kehrt sich Mollenhauer ab von der bildungssoziologischen und sozialisationstheoretischen Sprache. Mit ihrer Hilfe lässt sich die Identitätsbildung der Individuen nur unzureichend beschreiben, da Erziehung starke Verzerrungen verursacht hat. Erziehung gilt jetzt hauptsächlich als Überlieferung. Diese soll durch Bildsamkeit und Selbsttätigkeit der Subjekte ausgeglichen werden (Herbart). Der von ihm selbst geprägten sozialwissenschaftlichen Sprache vertraut Mollenhauer nicht mehr; Begriffe wie Identität will er nicht mehr benutzen. Wiederholt wird dabei, was Mollenhauer schon wusste, „(...) dass es nämlich `Identität` nur als Fiktion gebe, da das Verhältnis von Menschen zu ihrem Selbstbild auf die Zukunft hin offen und ihr Selbstbild allemal ein riskanter Entwurf sei.“⁸⁰⁹ Logisch lässt sich eine Analyse von Identität also nicht mehr durchführen - vielmehr können mit Hilfe der Produkte dieser Identität nur ihre Probleme erraten werden. Dieses Programm wird in den >Sozialpädagogischen Diagnosen< und den >Grundfragen ästhetischer Bildung< (s.o.) angewendet. In den >Umwegen< schließlich entfaltet Mollenhauer eine Hermeneutik des Leibes, es wurde schon darauf verwiesen - „eine Hermeneutik, die auffälligerweise all die Zweifel nicht mehr kennt, denen eine Hermeneutik sprachlicher Kommunikation ausgesetzt ist.“⁸¹⁰

Auch die >Grundfragen der ästhetischen Bildung< werden durch das Problem der Selbstfindung - als Grundproblem der Bildung angeleitet. „Die Ausbildung von Autonomie im Medium ästhetischer Erfahrung vollzieht sich indes - und hier wird der Gedanke einer alle Schulpädagogik übersteigenden Sozialpädagogik ein weiteres Mal radikalisiert - jenseits aller pädagogischen Institutionen und professionellen Pädagogen.“⁸¹¹

⁸⁰⁷ Mollenhauer 1977 S.42

⁸⁰⁸ Brumlik 1998 S.436

⁸⁰⁹ Brumlik 1998 S.437

⁸¹⁰ Brumlik 1998 S.437

⁸¹¹ Brumlik 1998 S.438

Die Kritik an der Pädagogik durch z.B. Winkler und Krüger ist dabei ein Auslöschungspunkt für Mollenhauers Reaktionen.⁸¹² Schulze kann deshalb über die >Vergessenen Zusammenhänge< sagen: „Indem Klaus Mollenhauer auf solche Dokumente hinweist und sie immer wieder in den Blick bringt, legt er eine Schicht von Phänomenen frei, die sich möglicherweise als eine tragfähige Basis für eine neue Ausrichtung der Allgemeinen Pädagogik erweist.“⁸¹³

Die Erziehung, die man genossen hat, kann man dem Erzieher danken und auch vorwerfen, denn jeder Bildungsprozess kann sowohl als Erweiterung und Bereicherung, wie auch als Verengung angesehen werden. Diese Aporie wird erst durch die Verbindung von gesellschaftlicher Anforderung mit der Biographie der Individuen verständlich. „Die Aporie gilt nur unter der zweifachen Voraussetzung, dass Erziehung sich auf Bildung einlässt und dass Bildung auf Erziehung angewiesen ist.“⁸¹⁴ Bildung ist dabei als Bewegung eines menschlichen Subjekts zu verstehen, die von ihm ausgeht und zu ihm zurückkommt. Mit dieser Bewegung kommt das Subjekt zu sich selbst. Dazu bedarf es der Unterscheidung von dem, was es nicht ist - m.a.W. : Wichtig ist Interaktion! Als Beispiel sei das Erlernen von Sprache genannt: Mit dem Erlernen der Sprache lernt man zugleich, sich zu sich selbst zu verhalten; „aus Tätigkeit wird Selbsttätigkeit.“⁸¹⁵ Selbsttätigkeit ist also Tätigkeit zuzüglich Reflexion *auf* diese Tätigkeit. Die Aporie der Bildung besteht darin, „dass Menschen auf Selbsttätigkeit hin angelegt sind, aber dass sie nicht von Anfang an und aus sich allein selbsttätig sind, sondern dass sie dazu aufgefordert und angeleitet werden müssen und dass sie zu sich selbst nur kommen, indem sie sich auf das, was ihnen fremd ist, einlassen. Die Aporie der Erziehung wiederum besteht darin, dass sie etwas zu bestimmen sucht, das sich selbst bestimmt, dass sie etwas hervorzubringen sucht, das sie nicht kennt, dass sie etwas bewirken will, was selber Ursache ist.“⁸¹⁶

Weiter oben wurde bereits darauf verwiesen, dass auch eine Bildungstheorie, welche sich an den in Teil II gemachten Ausführungen orientiert, diese Aporie nicht aufzulösen vermag. Daraus folgt auch, dass Erziehung nicht allein unter dem Aspekt technischer Machbarkeit bzw. sozialer Organisierbarkeit gesehen werden

⁸¹² s. Schulze 1998

⁸¹³ Schulze 1998 S.446

⁸¹⁴ Schulze 1998 S.449

⁸¹⁵ Schulze 1998 S.449

⁸¹⁶ Schulze 1998 S.449f.

kann. Gleichzeitig reicht es aber auch nicht, Kinder einfach wachsen zu lassen.⁸¹⁷
Eine weitere Analyse und die zukünftige Aufhebung dieser Aporie ist ein weiterer
Forschungsauftrag.

⁸¹⁷ Wie dies heute etwas antiquiert wirkende reformpädagogische Konzeptionen vorschlagen - vgl. Neill 1992.

Literaturverzeichnis

Auch bei mehreren Verfassern oder Herausgebern wird nur nach dem *ersten* Verfasser oder Herausgeber sowie der Jahreszahl zitiert - das Literaturverzeichnis ist genauso sortiert. Nur bei Klaus Mollenhauer wird das Original-Erscheinungsjahr im Literaturverzeichnis mitangegeben. Bei Zitaten werden Hervorhebungen mitübernommen. „xy“ und <xy> oder Ähnliches im Original werden durch `xy´ ersetzt. Die Satzstellung wird bei den Zitaten dem Kontext angepasst, insofern dies nicht sinnverändernd ist. In der Regel wurde die Rechtschreibung der Zitate der Rechtschreibreform angepasst. Texte aus dem Internet liegen dem Verfasser vor.

Ackermann, Karl-Ernst 1983: Die Entwicklung der sozialpädagogischen Fragestellung im Werk von Klaus Mollenhauer; In: Wollenweber 1983 S.93-120

Anton, Bernd & Brunkhorst-Hasenclever, Annegrit (Hrsg.) 1982: Materialien für die Sekundarstufe II Philosophie: Das Schöne und die Kunst. Über Ästhetik; Hannover: Schroedel Schulbuchverlag

Apel, Karl-Otto 1963: Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico; Bonn: H.Bouvier

Apel, Karl-Otto 1976: Das Problem der philosophischen Letztbegründung im Lichte einer transzendentalen Sprachpragmatik (Versuch einer Metakritik des „kritischen Rationalismus“); In: Kanitscheider 1976 S.55-82

Apel, Karl-Otto 1976a: Transformation der Philosophie, Band2, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Apel, Karl-Otto 1979: Die Erklären : Verstehen-Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Apel, Karl-Otto 1980: Hermeneutik; In: Wulf 1980 S.277-283

Apel, Karl-Otto 1980a: Sprache; In: Wulf 1980 S.561-568

Apel, Karl-Otto 1980b: Zur geschichtlichen Entfaltung der ethischen Vernunft (I & II); In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.) 1980 SBB 2; S.11-81

Apel, Karl-Otto 1980c: Die Notwendigkeit einer reflektierenden Ethik; In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.) 1980 SBB 2; S.82-97

Apel, Karl-Otto 1980d: Die Situation des Menschen als Herausforderung an die praktische Vernunft; In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.) 1980 SBB 1; S.11-37

Apel, Karl-Otto 1980e: Geschichtliche Phasen der Herausforderung der praktischen Vernunft und Entwicklungsstufen des moralischen Bewusstseins; In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.) 1980 SBB 1; S.38-60

Apel, Karl-Otto (Hrsg.) 1982: Sprachpragmatik und Philosophie; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Apel, Karl-Otto 1982a: Sprechakttheorie und transzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen; In: Apel 1982 S.10-173

Apel, Karl-Otto 1986: Kann der postkantische Standpunkt der Moralität noch einmal in substantielle Sittlichkeit >aufgehoben< werden?; In: Kuhlmann 1986 S.217-264

Apel, Karl-Otto 1987: Fallibilismus, Konsens Theorie der Wahrheit und Letztbegründung; In: Forum Philosophie 1987 S.116-211

Apel, Karl-Otto 1991: Diskursethik; unveröffentlichtes Manuskript

Apel, Karl-Otto & Matthias Kettner (Hrsg.) 1993²: Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Apel, Karl-Otto 1993a: Diskursethik vor der Problematik von Recht und Politik: Können die Rationalitätsdifferenzen zwischen Moralität, Recht und Politik selbst noch durch die Diskursethik normativ-rational gerechtfertigt werden?; in: Apel 1993 S.29-61

Apel, Karl-Otto & Matthias Kettner (Hrsg.) 1994: Mythos Wertfreiheit?: Neue Beiträge zur Objektivität in den Human- und Kulturwissenschaften; Frankfurt a.M., New York: Campus

Apel, Karl-Otto 1994a: Die hermeneutische Dimension von Sozialwissenschaft und ihre normative Grundlage; In: Apel 1994 S.17-47

Apel, Karl-Otto 1995: Das Anliegen des anglo-amerikanischen `Kommunitarismus´ in der Sicht der Diskursethik; In: Brumlik 1995 S.149-172

Apel, Karl-Otto & Matthias Kettner (Hrsg.) 1996: Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Apel, Karl-Otto 1996a: Die Vernunftfunktion der kommunikativen Rationalität. Zum Verhältnis von konsensual-kommunikativer Rationalität, strategischer Rationalität und Systemrationalität; in: Apel 1996 S.17-41

Apel, Karl-Otto 1997³: Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Apel, Karl-Otto 1997a: Institutionsethik oder Diskursethik als Verantwortungsethik?; In: Harpes 1997 S.167-209

Apel, Karl-Otto 1997b: Diskursethik als Verantwortungsethik - eine postmetaphysische Transformation der Ethik Kants; In: Schönrich 1997 S.326-359

Apel, Karl-Otto 1998: Auseinandersetzungen. In Erprobung des Transzendentalpragmatischen Ansatzes; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Apel, Karl-Otto 2000: First Things First. Der Begriff primordialer Mit-Verantwortung. Zur Begründung einer planetaren Makroethik; In: Kettner 2000 S.21-50

Apel, Karl-Otto & Burckhart, Holger (Hrsg.) 2001: Prinzip Mitverantwortung. Grundlage für Ethik und Pädagogik; Würzburg: Königshausen & Neumann

Aristoteles: siehe Schwarz

Bateson, Gregory 1994⁵: Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bauer, Wolfgang 1991: Jugendhaus: Geschichte, Standort und Alltag offener Jugendarbeit; Weinheim, Basel: Beltz

Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne; Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Beck, Ulrich 1999: Die „Warum-nicht-Gesellschaft“; In: DIE ZEIT; Nr. 48; 25.11.1999; S.13

Benner, Dietrich 1999: Reflexive versus affirmative Emanzipation; In: Dietrich 1999 S.33-41

Blankertz, Herwig (Hrsg.) 1978: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.-10.3.1978 in der Universität Tübingen; Weinheim & Basel: Beltz

- Blankertz, Herwig 1982: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verhältnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis; In: König 1982 S.65-79
- Bornemann, Ernst 1978: Sozialerziehung in akademischer Forschung und Lehre; In: Wollenweber 1978 S.9-34
- Böhler, Dietrich 1982: Transzendentalpragmatik und kritische Moral. Über die Möglichkeit und die moralische Bedeutung einer Selbstaufklärung der Vernunft; In: Kuhlmann 1982 S.83-123
- Böhler, Dietrich 1985: Rekonstruktive Pragmatik: Von der Bewusstseinsphilosophie zur Kommunikationsreflexion: Neubegründung der praktischen Wissenschaften und Philosophie; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Böhler, Dietrich & Nordenstamm, Tore & Skirbekk, Gunnar (Hrsg.) 1986: Die pragmatische Wende: Sprachspielpragmatik oder Transzendentalpragmatik?; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Böhler, Dietrich 1991: Menschenwürde und Mensehtötung. Über Diskursethik und utilitaristische Ethik; In: Zeitschrift für evangelische Ethik, 35 Jg.; S.166-186
- Böhler, Dietrich 1993: Diskursethik und Menschenwürdegrundsatz zwischen Idealisierung und Erfolgsverantwortung; In: Apel 1993 S.201-231
- Böhler, Dietrich & Gronke, Horst 1994: Diskurs; In: Ueding 1994 Bd. 2; S.764-819
- Böhler, Dietrich 1997: Dialogreflexion als Ergebnis der sprachpragmatischen Wende. Nur das sich wissende Reden und Miteinanderstreiten ermöglicht Vernunft; In: Trabant 1997 S.145-162
- Böhler, Dietrich 2001: Warum moralisch sein? Die Verbindlichkeit der dialogbezogenen Selbst- und Mitverantwortung; In: Apel 2001 S.15-68
- Böllert, Karin & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) 1989: Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft; Bielefeld: KT-Verlag
- Brumlik, Micha 1978: Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik; In: Blankertz 1978 S.103-115
- Brumlik, Micha 1998: Klaus Mollenhauer - Die Sozialpädagogik in der Einheit seines Werkes; In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/98 S.431-440
- Brumlik, Micha 1999: Das Selbst und seine Erfahrung. Die verborgene Ethik in Klaus Mollenhauers Hermeneutik; In: Dietrich 1999 S. 155-161
- Brumlik, Micha & Brunkhorst, Hauke (Hrsg.) 1995: Gemeinschaft und Gerechtigkeit; Frankfurt a.M.: Fischer
- Brune, Jens Peter & Böhler, Dietrich & Steden, Werner 1995: Moral und Sachzwang in der Marktwirtschaft: Setzen ökonomische „Sachzwänge“ der Anwendung moralischer Normen legitime Grenzen? : Eine Abhandlung und kritische Beiträge mit dem Ziel, den wirtschaftsethischen Diskurs zu lernen; Münster: Lit
- Buchkremer, Hansjosef 1995²: Handbuch Sozialpädagogik: Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung durch Erziehung; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Buchkremer, Hansjosef & Culp, Werner & Debiel, Stefanie & Emmerich, Michaela & Müller, Carsten 2001: „Versuchung zum Guten – Teil 1: Spurensuche – Prosozialität in Staatsanschauungen, Staatstheorien und Gesellschaftslehren; Aachen: Mainz
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland; Bonn: Drucksache 13/11368

- Burckhart, Holger 1992: Sozialwissenschaftliche Horizonte: Ein Studienbuch für Pädagogen; Köln: Müller Botermann
- Burckhart, Holger (Hrsg.) 1994: Diskurs über Sprache: ein interdisziplinäres Symposium für Edmund Braun; Würzburg: Königshausen und Neumann
- Burckhart, Holger 1994a: Vernunft – Ethik – Sprache. Gegenwärtige Ansätze ihrer philosophischen Begründung; Köln: Botermann & Botermann
- Burckhart, Holger 1996: Unterwegs zum Prinzip Verantwortung; Köln: Karl Rahner Akademie
- Burckhart, Holger 1997: Geschichte der Philosophie als Geschichte ihres Denkens; Köln: Karl Rahner Akademie
- Burckhart, Holger 1998: Warum moralisch sein?; Köln: Karl Rahner Akademie
- Burckhart, Holger 1999: Diskursethik, Diskursanthropologie, Diskurspädagogik: reflexiv-normative Grundlegung kritischer Pädagogik; Würzburg: Königshausen und Neumann
- Burckhart, Holger 1999a: Philosophie - Moral - Bildung; Würzburg: Königshausen und Neumann
- Burckhart, Holger 1999b: Horizonte philosophischer Anthropologie: Zum Perspektivenwechsel von einer subjektorientierten zu einer sinnkritisch-dialogfundierte Konzeption philosophischer Anthropologie; Ein Studienbuch für Pädagogen; Markt Schwaben: Eusl
- Burckhart, Holger 2000: Erfahrung des Moralischen; Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Burckhart, Holger & Gronke, Horst & Brune, Jens Peter 2000a: Die Idee des Diskurses: interdisziplinäre Annäherungen; Markt Schwaben: Eusl
- Burckhart, Holger & Reich, Kersten 2000b: Begründung von Moral: Diskursethik versus Konstruktivismus - eine Streitschrift Würzburg: Königshausen & Neumann
- Burckhart, Holger 2000c: Erfahrung des Moralischen. Wie und warum ist die Erfahrung von Moralischem möglich?; In: Niquet 2000a S.245-264
- Colli, Giorgio & Montinari, Mazzino (Hrsg.) 1980: Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden; München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.) 1980: Funkkolleg Praktische Philosophie / Ethik; Weinheim, Basel: Beltz (diverse Studienbegleitbriefe)
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe 1989: Akzeptanzprobleme der Sozialexpertise. Zum veränderten Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis in der Sozialarbeit / Sozialpädagogik; In: Böllert 1989 S.225-248
- Dietrich, Cornelia & Müller, Hans-Rüdiger 1998: Gespräch über die Frage, wie man mit den Mitteln der Wissenschaft der ästhetischen Erfahrung von Kindern auf die Spur kommen könne; In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/98 S.453-463
- Dietrich, Cornelia & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) 1999: Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Dorschel, Andreas & Kettner, Mathias & Kuhlmann, Wolfgang & Niquet, Marcel (Hrsg.) 1993: Transzendentalpragmatik; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Dosse, Francois 1999: Geschichte des Strukturalismus Bd.1: Das Feld des Zeichens 1945-1966; Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Dosse, Francois 1999a: Geschichte des Strukturalismus Bd.2: Die Zeichen der Zeit 1967-1991; Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag

- Dörner, Klaus & Plog, Ursula 1996: Irren ist menschlich: Lehrbuch der Psychiatrie, Psychotherapie; Bonn: Psychiatrie Verlag
- Edelstein, Wolfgang & Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.) 1986: Zur Bestimmung der Moral: philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Elias, Norbert 1993¹⁸: Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen Bd.1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Elias, Norbert 1993a⁷: Was ist Soziologie?; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Elias, Norbert 1994¹⁸: Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen Bd.2: Wandlungen der Gesellschaft: Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Elias, Norbert 1994a⁷: Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fellmann, Ferdinand (Hrsg.) 1996: Geschichte der Philosophie im 19. Jahrhundert; Reinbek: Rowohlt
- Feyerabend, Paul 1977: Wider den Methodenzwang. Skizze einer Anarchistischen Erkenntnistheorie; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Figal, Günter 1994: Kritische Theorie: Die Philosophien der Frankfurter Schule und ihr Umkreis; In: Hügli 1994 S.309-404
- Flor, Jan Riis 1996: Der logische Positivismus; In: Hügli 1996 S.158-183
- Forum Philosophie Bad Homburg (Hrsg.) 1987: Philosophie und Begründung; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel 1993¹⁰: Wahnsinn und Gesellschaft: eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Freud, Anna (Hrsg.) 1968⁴: Sigmund Freud Gesammelte Werke Bd. 14: Das Unbehagen in der Kultur; Frankfurt a.M.: S.Fischer Verlag
- Gängler, Hans 1998: Anmerkungen zu >Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft<; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.509-511
- Geißler, Rainer 2000: Facetten der modernen Sozialstruktur - Modelle und Kontroversen; In: Informationen zur politischen Bildung; 2000; Nr.4 (269); S.56-62
- GEO 2002: Die hohe Kunst des Helfens; In: GEO 2002; Nr. 4; S.127-154
- Giesecke, Hermann 1998: Auf der Suche nach einer Theorie der Jugendarbeit. Zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.441-447
- Gil, Thomas 1993: Ethik; Stuttgart, Weimar: Metzler
- Giroux, Hery A. 1994: Slacking Off: Border Youth and Postmodern Education; Text im Internet: <http://nosferatu.cas.usf.edu/JAC/142/giroux.html> (30.03.02)
- Giroux, Hery A. 2002: Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy; Text im Internet: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux1.html> (30.03.02)
- Gripp, Helga 1986: Jürgen Habermas: und es gibt sie doch - Zur kommunikationstheoretischen Begründung von Vernunft bei Jürgen Habermas; Paderborn, München, Wien Zürich: Schöningh

- Gronke, Horst 1993: Apel vs. Habermas: Zur Architektonik der Diskursethik; In: Dorschel 1993 S.273-296
- Gruschka, Andreas (Hrsg.) 1996: Wozu Pädagogik?: Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Habermas, Jürgen 1969³: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien; Neuwied, Berlin: Luchterhand
- Habermas, Jürgen 1970⁴: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1973²: Erkenntnis und Interesse; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1977⁴: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1982⁵: Zur Logik der Sozialwissenschaften; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1982a: Was heißt Universalpragmatik?; In: Apel 1982 S.174-272
- Habermas, Jürgen 1985: Die neue Unübersichtlichkeit; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1986: Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über 'Stufe 6'; In: Edelstein 1986 S.291-318
- Habermas, Jürgen 1986a: Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu?; In: Kuhlmann 1986 S.16-37
- Habermas, Jürgen 1990: Ein Baumeister mit hermeneutischem Gespür - Der Weg des Philosophen Karl-Otto Apel; In: Rees-Schäfer 1990 S.137-149
- Habermas, Jürgen 1992: Nachmetaphysisches Denken: philosophische Aufsätze; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1992²a: Erläuterungen zur Diskursethik; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1993⁴: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1994⁴: Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1995: Theorie des kommunikativen Handelns Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1995a: Theorie des kommunikativen Handelns Bd.2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1996⁶: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1996a: Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen 1998: Richtigkeit vs. Wahrheit. Zum Sinn der Sollgeltung moralischer Urteile und Normen; In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie; 46 Jg.; 1998 Nr. 2; S.179-208
- Harpes, Jean-Paul & Kuhlmann, Wolfgang (Hrsg.) 1997: Zu Relevanz der Diskursethik : Anwendungsprobleme der Diskursethik in Wirtschaft und Politik. Dokumentation des Kolloquiums in Luxemburg (10.-12. Dez. 1993); Münster: Lit
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1799: Die absolute Freiheit des Schreckens; In: Moldenhauer 1979 Bd.3 S.431-440

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1979a: Grundlinien der Philosophie des Rechts; In: Moldenhauer 1979 Bd.7
- Herring, David 1982: David Hume: Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand; Stuttgart: Reclam
- Herrmann, Ulrich 1978: Empfehlungen zum Studium der Geschichte der Familienerziehung; In: Mollenhauer 1978
- Hofstadter, Douglas 1996⁵: Gödel, Escher, Bach ein Endloses Geflochtenes Band; München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Holtstiege, Hildegard 1978: Sozialpädagogik - Aspekte eines Theorie-Dilemmas und Überlegungen zu seiner Überwindung; In: Wollenweber 1978 S.35-45
- Homfeldt, Hans Günther & Merten, Roland & Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) 1999: Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen: Theoriebildung – Ausbildung, Professionalisierung – Methodenentwicklung in der zweiten Hälfte des 20.Jahrhunderts; Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Honneth, Axel 1999: Unsere Kritiker. Jürgen Habermas wird siebzig: eine Ideenbiographie; In: DIE ZEIT 25/99 S.37
- Hornstein, Walter 1989: Fortschritt und Emanzipation. Auf der Suche nach Bezugspunkten sozialer Arbeit in einer veränderten geschichtlichen Lage; In: Böllert 1989 S.165-174
- Hume, David: siehe Herring
- Hügli, Anton & Lübcke, Poul (Hrsg.) 1994: Philosophie im 20. Jahrhundert Bd.1: Phänomenologie, Hermeneutik, Existenzphilosophie und Kritische Theorie; Reinbek: Rowohlt
- Hügli, Anton & Lübcke, Poul (Hrsg.) 1996²: Philosophie im 20. Jahrhundert Bd.2: Wissenschaftstheorie und Analytische Philosophie; Reinbek: Rowohlt
- Iltig, Karl-Heinz 1982: Der Geltungsgrund moralischer Normen; In: Kuhlmann 1982 S.612-648
- Kanitscheider, Bernulf (Hrsg.) 1976: Sprache und Erkenntnis. Festschrift für Gerhard Frey zum 60. Geburtstag; Innsbruck: Amoe
- Kant, Immanuel 1984: Zum ewigen Frieden; In: Malter 1984
- Kant, Immanuel 1993¹⁰: Die Metaphysik der Sitten; In: Weischedel 1968 Bd.8
- Kant, Immanuel 1993¹⁰a: Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen; In: Weischedel 1968 Bd.8
- Kant, Immanuel 1995⁹: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (2); In: Weischedel 1968 Bd.12
- Kant, Immanuel 1996²: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten; In: Weischedel 1968 Bd.7
- Kant, Immanuel 1996²a: Kritik der reinen Vernunft (1); In: Weischedel 1968 Bd.3
- Kant, Immanuel 1996²b: Kritik der reinen Vernunft (2); In: Weischedel 1968 Bd.4
- Kant, Immanuel 1996²c: Kritik der Urteilskraft; In: Weischedel 1968 Bd.10
- Kant, Immanuel 1996¹¹d: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (1); In: Weischedel 1968 Bd.11

- Kaufmann, Hans Bernhard (Hrsg.) 1987: Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik; Münster: Comenius-Institut
- Kettner, Matthias 1993: Bereichsspezifische Relevanz. Zur konkreten Allgemeinheit der Diskursethik; In: Apel 1993 S.317-348
- Kettner, Matthias (Hrsg.) 2000: Angewandte Ethik als Politikum; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kettner, Matthias 2000a: Moralische Verantwortung als Grundbegriff der Ethik; In: Niquet 2000a S.65-94
- Klafki, Wolfgang 1982: Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“; In: König 1982 S.15-52
- König, Eckard & Zedler, Peter (Hrsg.) 1982: Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme; Paderborn: Schöningh & München: Fink
- Kron, Friedrich W. 1994⁴: Grundwissen Pädagogik; München, Basel: E.Reinhardt
- Kronen, Heinrich 1980: Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs; Frankfurt a.M.: Haag & Herchen
- Krüger, Heinz-Hermann & Thole, Werner 1998: >Gesellschaftsanalyse in sozialpädagogischer Absicht< Plädoyer für eine empirisch aufgeklärte, erziehungswissenschaftliche Sozialpädagogik; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.456-465
- Krüger, Heinz-Hermann 1999: Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft; In: Sünker 1999 S.162-183
- Kuhlmann, Wolfgang & Böhler, Dietrich (Hrsg.) 1982: Kommunikation und Reflexion. Zur Diskussion der Transzendentalpragmatik. Antworten auf Karl-Otto Apel; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kuhlmann, Wolfgang 1985: Reflexive Letztbegründung: Untersuchungen zur Transzendentalpragmatik; Freiburg, München: Alber
- Kuhlmann, Wolfgang (Hrsg.) 1986: Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kuhlmann, Wolfgang 1992: Kant und die Transzendentalpragmatik; Würzburg: Königshausen und Neumann
- Kuhlmann, Wolfgang 1992a: Sprachphilosophie – Hermeneutik – Ethik: Studien zur Transzendentalpragmatik; Würzburg: Königshausen und Neumann
- Kuhn, Thomas S. 1997¹⁴: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) 2000⁴: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs; Reinbek: Rowohlt
- Lorenz, Kuno 1992²: Einführung in die philosophische Anthropologie; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Malter, Rudolf (Hrsg.) 1984: Immanuel Kant: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf; Stuttgart: Reclam
- Mann, Golo 1992: Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts; Frankfurt a.M.: Fischer
- Marzahn, Christian 1987: Sozialpädagogik als Pädagogik – Notizen beim Wiederlesen der >Ursprünge<; In: Mollenhauer 1987 S.9-15
- Merten, Roland (Hrsg.) 1998: Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit: Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld; Freiburg im Breisgau: Lambertus

- Miedema, Siebren & Wardekker, Willem L. 1999: Pädagogik, Identität und gesellschaftlicher Wandel; In: Sünker 1999 S.87-111
- Moldenhauer, Eva & Michel, Karl Markus (Hrsg.) 1979: Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Werke; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Mollenhauer, Klaus 1959 (1959): Soziale Arbeit heute - Gedanken über ihre sozialen und ideologischen Voraussetzungen; In: Merten 1998 S.79-92
- Mollenhauer, Klaus 1964 (1964): Pädagogik und Rationalität; In: Mollenhauer 1968 S.55-74
- Mollenhauer, Klaus 1968 (1968): Erziehung und Emanzipation; München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1972 (1972): Theorien zum Erziehungsprozess; München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1972a (1972): Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens - Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik; In: Mollenhauer 1993 S.127-147
- Mollenhauer, Klaus & Rittelmeyer, Christian 1977 (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft; München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1977a (1977): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern; In: Mollenhauer 1986b S.12-37
- Mollenhauer, Klaus & Brumlik, Micha & Wudtke, Hubert 1978² (1975) Die Familienerziehung; München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus & Rittelmeyer, Christian 1978a (1978): Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik; In: Blankertz 1978 S.79-85
- Mollenhauer, Klaus 1978b (1978): Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik; In: Wollenweber 1978 S.49-59
- Mollenhauer, Klaus 1980 (1974): Erziehungswissenschaft; In: Wulf 1980 S.199-204
- Mollenhauer, Klaus 1980a (1974): Familienerziehung; In: Wulf 1980 S.208-212
- Mollenhauer, Klaus 1982 (1982): Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft; In: König 1982 S.252-265
- Mollenhauer, Klaus 1984 (1984): Stationen der europäischen Pädagogik; In: Mollenhauer 1986b S.160-175
- Mollenhauer, Klaus 1985 (1985): Anmerkungen zu einer pädagogischen Hermeneutik; In: Mollenhauer 1986b S.120-136
- Mollenhauer, Klaus 1986 (1964): Was ist Jugendarbeit? Versuch 3; In: Mollenhauer 1986a S.89-118
- Mollenhauer, Klaus & Müller, Wolfgang & Kentler, Helmut & Giesecke, Hermann 1986a (1964): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1986b (1986): Umwege: über Bildung, Kunst und Interaktion; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1987 (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns; Weinheim, Basel: Beltz Verlag

- Mollenhauer, Klaus 1987a (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff?; In: Zeitschrift für Pädagogik; 33.Jg; 1987; Nr.1; S.1-20
- Mollenhauer, Klaus 1987b (1987): Klaus Mollenhauer im Gespräch mit Theodor Schulze und Rundgespräch im Anschluss an das Gespräch zwischen Mollenhauer und Schulze; In: Kaufmann 1987 S.48-69
- Mollenhauer, Klaus 1988 (1988): Ist ästhetische Bildung möglich?; In: Zeitschrift für Pädagogik; 34.Jg; 1988; Nr.4; S.443-461
- Mollenhauer, Klaus 1989 (1989): Sind die Begriffe Erziehung und Bildung revisionsbedürftig?; In: Böllert 1989 S.129-145
- Mollenhauer, Klaus 1993¹⁰ (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe; Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1994 (1994): Sozialpädagogische Einrichtungen; In: Lenzen 2000 S.447-476
- Mollenhauer, Klaus & Uhlendorff, Klaus 1995 (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1995a (1995): Ein 'Mutuum Colloquium' zum 100. Geburtstag Erich Wenigers; In: Zeitschrift für Pädagogik; 41.Jg; 1995; Nr.3; S.359-364
- Mollenhauer, Klaus 1996 (1996): In Erinnerung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik: Wozu Pädagogik? Versuch eines thematischen Profils; In: Gruschka 1996 S.15-35
- Mollenhauer, Klaus 1996a (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1996b (1996): Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst; In: Dietrich 1999 S.127-146
- Mollenhauer, Klaus 1996c (1996): Über Mutmaßungen zum 'Niedergang der Allgemeinen Pädagogik' - eine Glosse; In: Zeitschrift für Pädagogik; 42.Jg; 1996; Nr.2; S.277-285
- Mollenhauer, Klaus 1996d (1996) Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik - ein thematisch-kritischer Grundriss; In: Zeitschrift für Pädagogik; 42.Jg; 1996; Nr.6; S.869-858
- Mollenhauer, Klaus 1997 (1997): 'Sozialpädagogische' Forschung. Eine thematisch-theoretische Skizze; In: Rauschenbach 1998 S.29-46
- Mollenhauer, Klaus 1998 (1966): Was heißt 'Sozialpädagogik'?; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.429-435
- Mollenhauer, Klaus 1998⁵a (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Mollenhauer, Klaus 1998b (1998): Ego-Histoire: Sozialpädagogik 1948-1970; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.525-534 (auch in: Homfeldt 1999 S.10-21)
- Mollenhauer, Klaus 1998c (1998): 'Über die Schwierigkeiten, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind' - Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann; Dietrich 1999 S.49-72
- Mollenhauer, Klaus & Uhlendorff, Klaus 1999³ (1992): Sozialpädagogische Diagnosen I. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen; Weinheim, München: Juventa Verlag

- Mollenhauer, Klaus 2002 (1991): The Function of the Symbol in Education; Text im Internet: <http://www.atl.ualberta.ca/po/articles/template.cfm?ID=363> (02.04.02) (Phenomenology & Pedagogy, Vol.9., 1991, S.356-369, University of Alberta)
- Mollenhauer, Klaus 2002a (1991): Finger Play: A Pedagogical Reflection; Text im Internet: <http://www.atl.ualberta.ca/po/articles/template.cfm?ID=364> (02.04.02) (Phenomenology & Pedagogy, Vol.9., 1991, S.286-300, University of Alberta)
- Müller, Carsten 1998: Sozialpädagogik als Gesellschafts- und Gemeinschaftserziehung. Ein Beitrag zur Theorie der Sozialpädagogik dargestellt anhand von Karl Mager, Paul Natorp und Paul Bergemann; Köln: Diplomarbeit an der Heilpädagogischen Fakultät, Universität Köln
- Müller, C. Wolfgang 1998a: „...Der Figur vom >Arrangement der Umstände< treu geblieben“; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.436-441
- Neill, Alexander Sutherland 1992: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill; Reinbek: Rowohlt
- Niemeyer, Christian 1998: Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Niemeyer, Christian 1998a: Klaus Mollenhauer und sein Verhältnis zur geisteswissenschaftlichen (Sozial-)Pädagogik; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.465-472
- Nietzsche, Friedrich 1980: Die fröhliche Wissenschaft; In: Colli 1980 Bd.3 S.343-652
- Nietzsche, Friedrich 1980a: Götzen-Dämmerung; In: Colli 1980 Bd.6 S.55-161
- Nietzsche, Friedrich 1980b: Jenseits von Gut und Böse; In: Colli 1980 Bd.5 S.9-244
- Nietzsche, Friedrich 1980c: Zur Genealogie der Moral; In: Colli 1980 Bd.5 S.245-412
- Niquet, Marcel 1991: Transzendente Argumente: Kant, Strawson und die Aporetik der Detranszendentalisierung; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Niquet, Marcel 1996: Verantwortung und Moralstrategie: Überlegungen zu einem Typus praktisch-moralischer Vernunft; In: Apel 1996 S.42-57
- Niquet, Marcel 1997: Die Identitäten des Menschen. Von der klassischen philosophischen Anthropologie zur Diskursanthropologie; unveröffentlichtes Manuskript (Aachener Vorlesungen)
- Niquet, Marcel 2000: „Diskursethik als realistische Moraltheorie“: Was heißt das?; In: Niquet 2000a S.43-64
- Niquet, Marcel & Herrero, Francisco Javier & Hanke, Michael (Hrsg.) 2000a: Diskursethik - Grundlegung und Anwendung; Würzburg: Königshausen & Neumann
- Oelkers, Jürgen 2002: Und wo, bitte, bleibt Humboldt?; In: DIE ZEIT; Nr. 27; 27.06.2002; S.36
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.) 1995³: Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch; Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans 1998: Klaus Mollenhauer 31.10.1928-18.3.1998; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.427-428
- Popper, Karl R. 1975⁴: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde I. Der Zauber Platons; München: Francke Verlag
- Popper, Karl R. 1975a⁴: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde II. Falsche Propheten; München: Francke Verlag

- Postman, Neill 1987: Das Verschwinden der Kindheit; Frankfurt a.M.: S.Fischer
- Putnam, Hilary 1995²: Vernunft, Wahrheit und Geschichte; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Rauschenbach, Thomas 1999: Das sozialpädagogische Jahrhundert : Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Rauschenbach, Thomas & Thole, Werner (Hrsg.) 1998: Sozialpädagogische Forschung: Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Rauschenbach, Thomas & Galuske, Michael 1998a: Sozialpädagogik - eine begriffliche Verlegenheitslösung? Frühe Antworten Klaus Mollenhauers auf aktuelle Fragen und Kontroversen; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.448-456
- Reese-Schäfer, Walter 1990: Karl-Otto Apel zur Einführung; Hamburg: Junius Verlag
- Reich, Kersten 2000: Interaktionistisch-konstruktive Kritik einer universalistischen Begründung von Ethik und Moral; In: Burckhart 2000b S.88-181
- Rödel, Bodo 1998: Diskursethik – Utilitarismus – Euthanasie. Debatte der >Praktischen Ethik< Peter Singers auf der Grundlage einer Darstellung diskursethischer Positionen; Köln: Diplomarbeit an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, Universität Köln
- Rödel, Bodo 2000: Überlegungen zum Verhältnis von Sozialpädagogik und der Idee des Diskurses; In: Burckhart 2000a S.195-210
- Rödel, Bodo 2002: Ethik in der Sozialpädagogik / Sozialarbeit - Gerechtigkeit und Prosozialität; In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 2002/4 S.304-310
- Rousseau, Jean-Jacques 1985⁷: Emil oder Über die Erziehung; Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh
- Safranski, Rüdiger 1997: Das Böse oder Das Drama der Freiheit; München, Wien: Carl Hanser Verlag
- Sartre, Jean-Paul 1981: Drei Essays; Frankfurt a.M., Berlin, Wien: Ullstein
- Schilling, Johannes 1997: Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik / Sozialarbeit; Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Schnädelbach, Herbert 1986: Was ist Neoaristotalismus?; In: Kuhlmann 1986 S.39-63
- Schnädelbach, Herbert 1987: Über Rationalität und Begründung; In: Forum Philosophie 1987 S.67-83
- Schönrich, Gerhard & Kato, Yasushi (Hrsg.) 1997²: Kant in der Diskussion der Moderne; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Schröer, Wolfgang 1999: Sozialpädagogik und die soziale Frage: der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Schulz von Thun 1994: Miteinander Reden. Störungen und Klärungen; Reinbek: Rowohlt
- Schulz von Thun 1995: Miteinander Reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung; Reinbek: Rowohlt
- Schulz von Thun & Thomann, Christoph 1996: Klärungshilfe - Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen; Reinbek: Rowohlt

- Schulze, Theodor 1998: Erinnerte Zusammenhänge. Versuch einer Allgemeinen Pädagogik jenseits der Allgemeinen Pädagogik; In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/98 S.441-452
- Schwarz, Franz F. (Hrsg.) 1970: Aristoteles: Metaphysik. Schriften zu ersten Philosophie; Stuttgart: Reclam
- Schwemmer, Oswald 1978: Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung; In: Blankertz 1978 S.87-102
- Searle, John R. 1990³: Ausdruck und Bedeutung : Untersuchungen zur Sprechakttheorie; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Searle, John R. 1997: Die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen; Reinbek: Rowohlt
- Sikora, Jürgen 2002: Zukunftsverantwortliche Bildung. Bausteine einer dialogisch-sinnkritischen Pädagogik; Köln: Dissertation an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, Universität Köln
- Singer, Peter 1984: Praktische Ethik; Stuttgart: Reclam
- Störig, Hans Joachim 1993¹⁶: Kleine Weltgeschichte der Philosophie; Stuttgart, Berlin, Köln: W.Kohlhammer
- Sünker, Heinz 1998: Lob der Abweichung? Bildung, Erziehung und belastete Lebenslagen Jugendlicher; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.496-501
- Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann 1999: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Tenorth, Heinz-Elmar 1999: Die zweite Chance oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen `kritischer Erziehungswissenschaft`; In: Sünker 1999 S.135-161
- Tenorth, Heinz-Elmar 1999a: Kritische Erziehungswissenschaft oder: von der Notwendigkeit der Übertreibung bei der Erneuerung der Pädagogik; In: Dietrich 1999 S.17-25
- Tenorth, Heinz Elmar 1999b: Bildung - was denn sonst?; In: Dietrich 1999 S.87-101
- Trabant, Jürgen (Hrsg.) 1997: Sprache denken. Positionen aktueller Sprachphilosophie; Frankfurt a.M.: Fischer
- Treptow, Rainer 1998: `Nun war das Ultramarin damals ohnehin die teuerste Farbe´ - Umwege zum Subjekt; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.481-485
- Ueding, Gert (Hrsg.) 1994: Historisches Wörterbuch der Rhetorik; Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Uhlendorff, Uwe 1997: Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung; Weinheim, München: Juventa Verlag
- Ulich, Dieter 1979²: Pädagogische Interaktion: Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens; Weinheim, Basel: Beltz
- Ulrich, Peter 1997: Interpretative Wirtschafts-Ethik als kritische Institutionenethik; In: Harpes 1997 S.220-270
- Vater, Heinz 1994: Einführung in die Sprachwissenschaft; München: Fink
- Weischedel, Wilhelm (Hrsg.)1968: Immanuel Kant: Werke in zwölf Bänden; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Wendt, Wolf Rainer 1995⁴: Geschichte der Sozialen Arbeit; Stuttgart: Enke

- Windelband, Wilhelm 1993¹⁸: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie; Tübingen: J.C.B. Mohr
- Winkler, Michael 1998: Unordentliche Teile - Klaus Mollenhauer über Friedrich Schleiermacher; In: neue praxis; 1998; Nr.5; S.473-480
- Winkler, Michael 1999: Reflexive Pädagogik; In: Sünker 1999 S.270-300
- Winkler, Michael 2002: Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt; Weinheim, Basel: Beltz
- Wiswede, Günter 1991²: Soziologie: ein Lehrbuch für den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich; Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie
- Wollenweber, Horst (Hrsg.) 1978: Sozialpädagogik in Wissenschaft und Unterricht; Paderborn: Schöningh
- Wollenweber, Horst (Hrsg.) 1983: Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung; München, Wien, Zürich: Schöningh
- Wulf, Christoph (Hrsg.) 1980⁵: Wörterbuch der Erziehung; München, Zürich: Piper
- Zedler, Peter 1982: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstruktur und Perspektiven; In: König 1982 S.266-289

ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich der selbständige Verfasser der Arbeit bin, andere als die von mir angeführten Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die aus anderen Schriftwerken wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Brauweiler, den 25.05.2003

Bodo Rödel
