

Zirfas, Jörg

## Die Suche nach dem richtigen Leben. Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 431-448*



Quellenangabe/ Reference:

Zirfas, Jörg: Die Suche nach dem richtigen Leben. Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 431-448 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45291 - DOI: 10.25656/01:4529

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45291>

<https://doi.org/10.25656/01:4529>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**VS VERLAG**

<http://www.springerfachmedien.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## 2. Jahrgang

## Inhaltsverzeichnis

### SCHWERPUNKT: LEBENSLAUF, BIOGRAPHIE UND BILDUNG

|                                                             |                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Hans-Peter Blossfeld/<br>Meinert A. Meyer                   | EDITORIAL .....                                                                                                                             | 301 |
| Heiner Meulemann                                            | Stichwort: Lebensverlauf, Biographie und Bildung .....                                                                                      | 305 |
| Winfried Marotzki                                           | Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung .....                                                                                       | 325 |
| Volker Ladenthin                                            | Thelos und Erzählung. <i>Zur Konstruktion des Bildungsgangs in den autobiographischen „Bekenntnissen“ von Augustinus und Rousseau</i> ..... | 343 |
| Wolfgang Lauterbach/<br>Andreas Lange/<br>David Wüest-Rudin | Familien in prekären Einkommenslagen<br><i>Konsequenzen für die Bildungschancen von Kindern in den 80er und 90er Jahren?</i> .....          | 361 |

### ALLGEMEINER TEIL

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Olaf Köller/<br>Jürgen Baumert/<br>Kai U. Schnabel | Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und<br>Sicherung vergleichbarer Standards. <i>Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen</i> ..... | 385 |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Bildungspolitische Stellungnahme der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zu den Ergebnissen der Untersuchung von Olaf Köller, Jürgen Baumert und Kai U. Schnabel*

|                 |                                                                                                         |     |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gabriele Behler | Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit ....                                                 | 423 |
| Jörg Zirfas     | Die Suche nach dem richtigen Leben –<br><i>Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung</i> .. | 431 |

### REZENSIONEN

|                |                                              |     |
|----------------|----------------------------------------------|-----|
| Ralf Bohrhardt | Sammelrezension Lebenslauf(-forschung) ..... | 449 |
| Bernhard Fuhs  | Sammelrezension Generation .....             | 456 |

Jörg Zirfas

# Die Suche nach dem richtigen Leben

## Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung

### Zusammenfassung

Der Kommunitarismus läßt sich als eine Theorie moderner liberaler Gesellschaften verstehen, die die isolierten Individuen auf die Problematik schwindender politischer, sozialer und moralischer Bindungen aufmerksam macht; über den Appell an die soziale Verantwortlichkeit und die Zivilcourage sowie über die Reorganisation pädagogischen Lernens sollen daher die *civil virtues* rekonstruiert und reetabliert werden. In der Debatte um den Kommunitarismus wird deutlich, daß die Frage nach den moralischen Motiven und Bindungen, die als hinreichend und notwendig angenommen werden müssen, um die freiheitsverbürgenden, liberalen Institutionen überhaupt am Leben erhalten zu können, nicht letztlich gelöst scheint; motivational betrachtet scheint sicher zu sein, daß die Bürger eines Gemeinwesens ihre Institutionen als ein kollektives Gut zu schätzen wissen müssen, um ihre individuelle Orientierung auf das gemeinsame Gute hin zu überschreiten. Dieser Beitrag plädiert dafür, die pädagogischen Bedingungen für diese Motivation auf der Basis eines reversiblen Individualismus anzusiedeln und Institutionen der Selbstachtung und Gerechtigkeit zu konzipieren, die die Möglichkeiten der Solidarität qua Anerkennung gemeinsam geteilter Wertvorstellungen ebenso gewährleisten wie das Aushandeln von Differenzen über nicht geteilte Lebensformen.

### Summary

*The search for the right life: Individual pedagogy or communitaristic upbringing*

Communitarianism can be understood as a theory of modern liberal societies which draws the isolated individual's attention to the problems of weakened political, social and moral ties. Through the appeal to social responsibility and civil courage and to the reorganization of pedagogical learning, *civil virtues* shall be reconstructed and reestablished. In the debate surrounding communitarianism, questions remain unsolved concerning moral motives and ties, which are assumed to be the sufficient and necessary conditions for the preservation of those liberal institutions which guarantee freedom. When motivation is considered, it is certain that the citizens of a communal body must consider these institutions to be a collective possession before they will compromise their own individual orientation for the common good. This article argues for the use of reversible individualism in creating the pedagogical conditions for this motivation. Also encouraged is the new conception of the institutions of self-respect and justice, which can ensure both solidarity as the recognition of communally shared moral concepts, and the negotiation of differences caused by non-shared ways of life.

Auf den ersten Blick läßt sich der Kommunitarismus als Theorie zusammenfassen, die daran festhält, das richtige Leben im falschen wieder entdeckt zu haben. Das richtige Leben ist für ihn das Leben in der und für die Gemeinschaft, mit einer Vielzahl an gemeinsam geteilten Ge- und Verboten, einem System moralischer Werte und gemeinsamer Lebenserfahrungen. Diese sollen zum einen unmittelbarer Ausdruck von „Herzengewohnheiten“ (BELLAH) der einzelnen sein und zum anderen die für die soziale Praxis und die moralischen Probleme notwendigen Handlungsmaximen und Tugenden formulieren,

nämlich: Gemeinsinn, Solidarität, Mitmenschlichkeit, Verantwortung sowie Pflegen, Bewahren und Behüten gemeinsamer Traditionen.

Dabei ist das falsche Leben aus der Sicht einiger kommunitaristischer Denker jener moderne Liberalismus, der die Rechte der Individuen so forciert hat, daß daraus eine Gesellschaft von zynischen Subjekten geworden ist, die auf der Basis von utilitaristischen Kosten-Nutzen-Analysen permanent Rechte gegenüber der Gesellschaft geltend machen, während sie die sozialen und moralischen Pflichten dem Staat überantworten. Die Folgen dieses Liberalismus liegen für den Kommunitarismus auf der Hand: auf seiten des Individuums konstatiert er Konsumorientierung, verantwortungslosen Hedonismus, Habgier und pflichtvergessenes Anspruchsdenken, auf seiten der Gesellschaft Separatismus, Gleichgültigkeit, Kälte und moralische Anarchie, kurz: den *bellum omnium contra omnes*, der wiederum zu exzessiver Gewalt, Beliebigkeit im Umgang mit der Sexualität und zu Unsicherheiten in Fragen der Erziehung und Moral führt.

Der Kommunitarismus läßt sich mithin als eine Theorie moderner liberaler Gesellschaften begreifen, die zunächst die isolierten und autonomen Individuen auf die Problematik schwindender politischer, sozialer und moralischer Bindungen aufmerksam macht. Zum zweiten sollen dann über den Appell an die soziale Verantwortlichkeit und die Zivilcourage sowie über die Reorganisation pädagogischen Lernens die *civil virtues* rekonstruiert und reetabliert werden, was dann drittens die Bedingung dafür wäre, daß die einzelnen sich mit der Gemeinschaft wieder identifizieren können bzw. sollen (vgl. WELLMER 1993).

Die letztere Alternative veranschaulicht allerdings zugleich eine Schwierigkeit, die dem Kommunitarismus inhärent ist und die zugleich den Status seiner Theorie und damit auch die Konsequenzen für eine erziehungswissenschaftliche Debatte betrifft. Denn es ist nicht unerheblich, ob man den Kommunitarismus für einen moralphilosophischen Disput über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften, für eine soziologische Diagnose gesellschaftlicher Phänomene angesichts der Entwicklungen der Globalisierung, für eine politische Diskussion über die Reformulierbarkeit der Demokratie als Öffentlichkeit sozialer Verantwortung, für eine anthropologische Kontroverse über die Situiertheit von Individuen oder auch für eine Vergewisserung über das soziale und moralische Selbstverständnis der Vereinigten Staaten hält – in der der Kommunitarismus Anfang der 80er Jahre seinen Ausgang nahm –; denn davon hängt u.a. ab, ob und inwiefern der Kommunitarismus eine empirische Analyse oder letztlich eine normativ-ethische Theorie darstellt (vgl. SCHLÜTER/CLAUSEN 1990, BRUMLIK/BRUNKHORST 1993, HONNETH 1994c, ZAHLMANN 1994, REESE-SCHÄFER 1995 und MULHALL/SWIFT 1996).

Für den folgenden Beitrag aus einer pädagogischen Perspektive gehe ich daher von drei methodischen Eingrenzungen aus: Zum einen verstehe ich den Kommunitarismus als eine ambivalente Kritikform, die zwischen Empirie und Moral pendelt, indem sie empirische Sachverhalte auf der Folie ethisch-sozialer Werte kritisiert, wie andererseits diese Werte und Normen bestimmte Vorstellungen darüber bedingen, wie gemeinschaftliches Leben aussehen sollte. Die impliziten Schwierigkeiten der kommunitaristischen Theorie spiegeln sich so vor allem in ihren Kritikversionen des Liberalismus wider, denn wenn die moderne Gesellschaft – so die liberale Darstellung der Empirie – tatsächlich eine „Gemeinschaft von Fremden“ (SANDEL 1994) darstellt, wie sollen dann – jetzt die Moral – daraus feste Bindungen, gemeinsame Sitten, Traditionen und Werte erwachsen, bzw. durch Erziehung vermittelt werden? Wenn allerdings der Liberalismus als Diagnose der Gegenwart eine Verzerrung derselben darstellt, mithin als normative Position verstanden werden muß, wie läßt sich dann – empirisch – aufweisen, daß die Tiefenstruktur auch

moderner Gesellschaften trotz der zu beobachtenden Tendenzen des libertären Separatismus *realiter* kommunitaristisch verfaßt ist? (vgl. WALZER 1994).

Zum zweiten verschleife ich die oben genannten Aspekte der verschiedenen kommunitaristischen Ansätze und werde im folgenden vom Kommunitarismus sprechen, wohl wissend, daß es ihn als solchen nicht gibt. Dabei werde ich vor allem auf die Theorien von A. ETZIONI, A. MACINTYRE, C. TAYLOR und M. WALZER eingehen, um in pädagogischer Hinsicht eine Reflexion über die Theorie der Erziehung in der und für die Gemeinschaft zu betreiben. D. h. im folgenden geht es mir um die Kritik an einer spezifischen Gemeinschaftsideologie, deren Elemente bei den genannten Autoren in je spezifischer Weise und Funktion vertreten – und z.B. von M. WALZER auch in Frage gestellt werden. Dabei fungiert „der“ Kommunitarismus als ein Oberbegriff, der die Betonung der Relevanz eines starken Republikanismus für die Sozialökologie ebenso umfaßt wie die Annahme, daß eine gesellschaftliche Integration nur über gemeinsam geteilte Vorstellungen eines guten und glücklichen Lebens gewährleistet werden kann (vgl. JUNGE 1999). Spiegelbildlich dazu verstehe ich unter „dem“ Liberalismus die Betonung der Bedeutung der sozialen und moralischen Transformationen durch Entscheidungen, die an die mit Handlungs- und Reflexionsfähigkeit ausgestatteten Individuen zurückgebunden werden, wie die Annahme, daß die soziale Einheit auf den reziproken und symmetrischen Anerkennungsverhältnissen von Individuen aufruht. Im Grunde genommen geht es damit um das pädagogische Spannungspotential der Frage, inwieweit die Integration des Sozialen durch die Individualität oder die Gemeinschaftlichkeit inauguriert werden kann – und sollte.

Die dritte methodische Einschränkung erfolgt eben aus dieser pädagogischen Intention, die dieser Beitrag verfolgt. Stellt man wie hier den Zusammenhang von Individualität und Gemeinschaft in den Mittelpunkt, und erwägt die Möglichkeiten und Grenzen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, so ergeben sich für die Diskussion um eine Erziehung zur Gemeinschaft m.E. folgende pädagogische Einsätze, die zugleich die folgenden Kapitel andeuten. Zunächst stellt sich die Frage nach dem spezifischen Gemeinschaftsverständnis des Kommunitarismus (II), sodann die nach der sozialen und moralischen Einbettung von Menschen, die zum Aufbau ihrer moralischen Identität unerlässlich erscheint (III); des weiteren ergibt sich daraus die Thematik der Werte und Normen, die für ein gemeinsames Zusammenleben notwendig sind (IV), bevor dann – im letzten Abschnitt – die Möglichkeiten und Grenzen des Pluralismus und der Solidarität bestimmt werden sollen (V). Beginnen möchte ich mit einer kurzen Erinnerung an die Anfänge der neuzeitlichen Pädagogik, in der die Ambivalenz der pädagogischen Entscheidung über den Vorrang von Gemeinschaftserziehung oder Individualpädagogik schon deutlich gesehen wurde (I).

## I Zu den Anfängen neuzeitlicher Pädagogik: Schleiermacher und Rousseau

Die pädagogische Problematik, Erziehung im Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinschaft zu situieren, ist der Erziehungswissenschaft spätestens seit SCHLEIERMACHER ein Begriff. Dieser hatte nämlich schon 1826 in seinen Vorlesungen darauf hin-

gewiesen, daß Erziehung immer zwei Ziele zu berücksichtigen habe: Zum einen habe sie die Selbsttätigkeit des Individuums zu entwickeln und zum anderen habe sie den einzelnen auch an die sozialen Kreise der Wissenschaft, der Religion, des Staates und der Geselligkeit „abzuliefern“ (vgl. SCHLEIERMACHER 1983a).

Zielpunkt der SCHLEIERMACHERschen Theorie der Erziehung als sittliche Vervollkommnung des Individuums wie des Sozialen insgesamt, ist eine nur religiös nachvollziehbare Einheit, die die verschiedenen Gemeinschaften und die in diese Gemeinschaften Pluralität und Differenzen mit einbringenden Individuen „vermittelt“ (STING 1998). Ursprünglich versteht SCHLEIERMACHER den Staat als Verhältnis der Erwachsenen und die Erziehung als Generationenverhältnis nämlich als zwei getrennte Bereiche. Erziehung wird allerdings dann als „die natürliche Äußerung des Selbsterhaltungstriebes der Gemeinheit“ zur Aufgabe einer staatlichen Erziehung, wenn das Gemeinwesen in „Vielheiten“ zerfallen ist und somit Gefahr läuft, seine Identität zu verlieren. Damit es zu einer wechselseitigen Identifizierung der einzelnen Teile mit dem Ganzen kommen und jedes Individuum „in sich selbst eins und unteilbar und nur ganz sich selbst gleich“ werden kann (SCHLEIERMACHER 1983b, S. 30), ist nun eine öffentliche Erziehung erforderlich. Stellt man sich allerdings die Frage, was die Erziehung bewirken kann und soll, und rückt somit die anthropologischen Voraussetzungen und ethischen Zielbestimmungen in das Interesse pädagogischer Theorie, so erscheint die Ausbildung der Selbsttätigkeit Ansatzpunkt jeglicher Erziehung und das Abliefern an Staat, Kirche, geselligen Verkehr und Wissenschaft nur insofern statthaft, als diese wiederum keine immanenten Widersprüche aufweisen (vgl. SCHLEIERMACHER 1983a, S. 50f., S. 61f., S. 68).

Geht man historisch noch einmal zurück, so hat ROUSSEAU nicht nur die grundlegende Vorstellung einer Erziehung zur Individualität ausformuliert, sondern zugleich die romantische Gemeinschaftsidee *negativ* vorbereitet, machen doch seine Bemerkungen über die öffentliche Erziehung *qua* Denaturierung gerade den Verlust ursprünglicher Bindungen deutlich (vgl. OELKERS 1991, S. 31). Beide Erziehungsformen – die öffentliche wie die individuelle – zentrieren sich bei ROUSSEAU um den Gedanken der Identität. Daß das Subjekt mit sich eines und dasselbe sein will und soll, bestimmt für ihn nicht nur den ethischen Maßstab seines Handlungs- und Bildungsprojekts, sondern bildet auch die Basis seiner Zeit- und Kulturkritik. Diese richtet sich gegen die bürgerliche Form, die es dem Individuum unmöglich macht, es selbst zu sein, da diese im Gegenteil die innere Widersprüchlichkeit erst konstituiert. Das Bedürfnis nach Identität, der *amour de soi*, ist nicht in der widersprüchlichen und selbstentfremdeten komparativen Existenz zu realisieren, sondern, wie ROUSSEAU glaubt, in der immanenten Transparenz des eigenen Herzens oder in der kollektiven Transparenz der Herzen aller.

Im „Emile“ (1762) beschreibt dann ROUSSEAU (vgl. 1990) jene Form der natürlichen Erziehung, die an einem absolut individuellen Beispiel deutlich machen soll, daß das Individuelle als Allgemeines Gültigkeit beanspruchen kann, indem er anhand seines bildungstheoretischen Helden „Emile“ erzählt, welche Ergebnisse eine natürliche Erziehung zeitigt. Mit ROUSSEAUs Antwort auf die Frage nach dem Ziel von Erziehung, dieses sei dasjenige, das die „Natur selbst verfolge“, ist der Horizont für eine moderne Bildungstheorie bestimmt, die sich nicht an eine traditionelle hierarchische (theologische, soziale) Ordnung und nicht an ein utilitaristisch-ökonomisches Modell der Ausbildung, sondern an die Möglichkeiten und Fähigkeiten des Individuums, dessen Bildsamkeit, verwiesen sieht. Das objektive Ziel der natürlichen Erziehung ist das der „Natur selbst“ (ROUSSEAU

1990, S. 110), die als Bildungsziel nichts anderes bedeutet als die Möglichkeit, das Kind zu einer harmonischen Identität zu bilden.

Eine individuelle Erziehung bildet m. E. für ROUSSEAU jedoch lediglich eine Notlösung, die dann zum Zuge kommt, wenn die öffentliche Erziehung nicht mehr möglich erscheint. Grundlage für eine solche Erziehung, ist der Sachverhalt einer Indifferenz von Bürger und Mensch (vgl. ROUSSEAU 1977, S. 74). Erziehung kann in diesem Modell nicht etwa als Erziehung *der* Öffentlichkeit – die ja als solche schon immer die Moral repräsentiert und insofern nur zum Schlechteren hin entwicklungsfähig erscheint –, sondern einzig als Erziehung *zur* Öffentlichkeit verstanden werden. Erziehung zielt auf Denaturalisierung des Menschen im Dienste der Gesellschaft, der als ein „Moral- und Kollektivkörper“ an Stelle der natürlichen eine moralische und gesetzmäßige Gleichheit errichtet (a.a.O., S. 74, S. 82f.); Erziehung, die auf einer „ausgewogenen Gegenseitigkeit“ basiert (TAYLOR 1993, S. 38f.), „zwingt“ somit den einzelnen dazu, „frei zu sein“ (ROUSSEAU 1977, S. 77). „Es ist die Erziehung, die den Seelen nationale Kraft verleihen und ihre Ansichten und Vorlieben lenken muß, daß sie aus Neigung, aus Leidenschaft, aus Notwendigkeit zu Patrioten werden. Wenn ein Kind die Augen aufschlägt, muß es das Vaterland erblicken, und es darf bis zu seinem Tode nicht anderes sehen als das Vaterland“ (ROUSSEAU 1989, S. 447). Die denaturierte Identität, die ROUSSEAU im Auge hat, ist eine Identität der Gleichheit aller Bürger, die einer Demokratie ohne Liberalität entspricht: Die Verfassung erscheint frei, die Bürger nicht, denn die Gleichheit erzeugt Despotismus.

Es sind diese schon in den Anfängen neuzeitlicher Pädagogik diskutierten Konzepte von Gemeinschaft, Gleichheit, Freiheit, Moral, Identität und Differenz, die auch die moderne Debatte einer Erziehung zur Gemeinschaft im Sinne des Kommunitarismus bestimmen.

## II Zur kommunitaristischen Idee der Gemeinschaft

Eine spezifische Variante des Kommunitarismus – wie er vor allem von MACINTYRE und ETZIONI vertreten wird – läßt sich als der positive Versuch verstehen, eine Geschichte der Gegenwart zu schreiben, die eine Gesellschaftskritik auf der Folie einer Erzählung von einer gerechten und solidarischen Gemeinschaft möglich macht. Dabei erscheint zunächst zweitrangig, ob diese Gemeinschaft wirklich existiert, jemals existiert hat oder existieren wird, da man diese Idee nur benötigt, um, in ROUSSEAUS Worten, „über unseren gegenwärtigen Zustand richtig zu urteilen“ (ROUSSEAU 1984, S. 49; vgl. WALZER 1990, S. 81ff.). Darüber hinaus intendiert diese Variante des Kommunitarismus eine Form der Genealogie von gemeinschaftlicher Moral zur Aktualisierung des Verdrängten wie zur Wiederentdeckung der verborgenen sozialen Grundlagen, die nicht als historisch vergangen, sondern als strukturell Dauerndes zu sehen sind. Und in diesem Fall beansprucht er nicht nur die Rekonstruktion der als authentisch zu betrachtenden intersubjektiv geteilten Lebensformen und Wertüberzeugungen weniger Gemeinschaften, sondern die Rekonstruktion der Moral von Gemeinschaftlichkeit überhaupt. Hierin bleibt der Kommunitarismus in seinen empirischen wie normativen Aspekten zu kritisieren.

Denn der implizite „Grundgedankengang“ der Gemeinschaftsideologie dieses kommunitaristischen Denkens, das auf die als authentisch zu betrachtenden intersubjektiv geteilten Lebensformen und gemeinschaftlichen Wertüberzeugungen abhebt, läßt sich in sechs Momenten formulieren:

1. Gemeinschaft ist ein ethisch-normatives Konstrukt, das die Momente von Authentizität, Geschlossenheit, Patriotismus, Hierarchie und vor allem Traditionalismus betont (vgl. SENNETT 1983, S. 254, S. 270).
2. Gemeinschaft nimmt die gemeinsamen Werte wichtiger als die Rechte der Mitglieder gegenüber dieser Gemeinschaft.
3. Gemeinschaft favorisiert die kommunitären Verbindlichkeiten gegenüber den individuellen Freiheiten (vgl. RÖSSLER 1994).
4. Gemeinschaft gilt als soziales Netzwerk reziproker, interpersonaler Beziehungen, die vor allem als moralische Instanz und pädagogische Institution – in der Familie, der Schule, der Nachbarschaft, der Universität und am Arbeitsplatz – die wichtigste und permanente Quelle der moralischen Orientierung der Individuen gewährleisten soll (vgl. ETZIONI 1998, S. XI, S. 36).
5. Gemeinschaft hält an der Einheitlichkeit von Werten gegenüber einer Pluralität von Werten fest.
6. Der Gemeinschaft als „moralischer Stimme“ (a.a.O.) kommt somit auch das Recht und die Pflicht zu, durch sozialen Druck, etwa durch Appelle, durch Veröffentlichung unmoralischen Verhaltens und Überwachung, die für die Gemeinschaft konstitutiven Vorstellungen und Praktiken sicherzustellen (a.a.O., S. 38, S. 45, S. 296).

Dabei versteigt ETZIONI sich sogar zu einer Idee von sakraler Macht der Gemeinschaft, wenn er in seinem „Kommunitaristischen Programm“ schreibt, daß die Gemeinschaft die Pflicht habe, „uns alle vor Naturkatastrophen und vor Katastrophen von Menschenhand zu schützen ...“ (a.a.O., S. 295). Wobei dann nur die Frage verbleibt, auf welchem Wege man nach seinem Ableben sein Recht gegenüber der Gemeinschaft reklamieren kann.

Dieser starke Begriff von Gemeinschaft ebnet natürlich empirisch jegliche sozialen, moralischen und politischen Differenzen ein, die zwischen der Gemeinschaft esoterischer Sekten, religiöser Fundamentalisten, radikaler politischer Bündnisse oder der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft bestehen; und er unterscheidet auch nicht zwischen persönlichen oder internationalen, imaginierten oder hedonistisch orientierten Lebensstil-Gemeinschaften; gleichermaßen ignoriert er ethnische Differenzierungen, indem er die Aspekte der jeweiligen geographischen Einheit, der Sphären praktischen Wissens, der sozialen Systeme reziproker Abhängigkeiten, der Objekte persönlicher Bindungen (vgl. KIRBY 1998, S. 172), oder auch Sprache, Geschichte, Verfassung, Kultur, Erziehung, Normen, soziale Interaktionsformen – die gemeinsame Bedrohung oder das gemeinsame Projekt (vgl. TAYLOR 1994) – nicht berücksichtigt. Kurz: Diese Gemeinschaftsideologie integriert alle Formen von Gemeinschaften gleichermaßen in ein harmonisches und romantisches Bild von Gemeinschaftlichkeit (vgl. PRIESTER 1998), das die Performativität eines kollektiven Naturzustandes unterstellt. Damit unterstellt diese ideologische Variante des Kommunitarismus mit seiner Idee von Gemeinschaft eine Homogenität, die sich so empirisch nicht halten läßt, da auch Gemeinschaften sich als fragmentiert wie globalisiert, als differenziert wie flexibilisiert, als fiktionalisiert wie kontingent darstellen (vgl. GUPTA/FERGUSON 1997), und weder patriarchalische Familien, noch kastenartig strukturierte Stämme, feudale Gemeinwesen oder durch Klassen getrennte Nationen sich jemals *ausschließlich* durch Gemeinsinn, Teilnahme und Solidarität bestimmt haben (vgl. FINK-EITEL 1993, S. 309). Von hier aus stellt sich die Machtfrage der Gemeinschaft. Wer definiert das gute Leben der Gemeinschaft? Wer definiert Problemfelder, Grundbedürfnisse, Handlungsstrategien, Engagement, Sanktionen und die Distribution von Rechten und



Pflichten? An der Problematik des Gesetzgebers wird, und auch das ist schon seit PLATONS Idee der Philosophenherrschaft bekannt, die grundlegende Antinomie einer idealen Gemeinschaft deutlich. Denn das Paradox einer idealen Gemeinschaft liegt bekanntlich darin, daß ihr Initiator potentiell zugleich ihr erster Tyrann ist – womit die Idealität des Modells schon erheblich in Frage gestellt ist.

Diese Machtproblematik zeigt sich sowohl in einer ideologischen Rekonstruktion von Gemeinschaftlichkeit durch einige Kommunitaristen als auch in der Konstruktion einer idealen Gemeinschaft. Um die pädagogischen Anschlüsse des *idealen* Gemeinschaftsmodells zu verdeutlichen –, das, so sei hier kurz vermerkt, von der amerikanischen Verwendungsweise insofern abweicht als hier Gemeinschaft nicht als Gegenbegriff zur Gesellschaft, sondern als Selbstverständigungsbegriff einer liberalen Gesellschaft verstanden wird –, möchte ich als Beispiel Ferdinand TÖNNIES aufgreifen, der durch seine Schrift *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887) als einer der führenden Theoretiker des Gemeinschaftsgedankens gilt. TÖNNIES rekurriert, ebenso wie seine kommunitaristischen Epigonen, primär auf die Tradition bzw. das Gedächtnis, wenn es um die Thematik der gemeinschaftlichen Moral geht. Das Gedächtnis bildet für ihn neben Gefallen und Gewohnheit, die zentralen Bestandteile eines „Wesenwillens“, der auf die unmittelbare Vergemeinschaftung durch Traditionen, Sitten und Gebräuche zielt. Daß eine solche Gedächtnisform sich nicht autonom erlernen läßt, sondern einer Pädagogik der Weisung, Lehre und Einübung bedarf, versteht sich einem Denken fast von selbst, das das Wissen um das Richtige und Gute aus einer organischen, ja leiblichen Idee von Gemeinschaft gewinnt, die im Verhältnis von Vater und Kind als einem Verhältnis von Herrschaft, Würde und Kraft zum „Beschützt-, Geleitetwerden und Gehorchenmüssen“ seine „Einheit und Vollendung“ findet (TÖNNIES 1991, S. 83, S. 9ff.): Jede Form von Autonomie bedroht hier die Idylle von Autorität und Ehrfurcht. Und das Lernen qua offener Lernprozeß wird dort obsolet, wo es nur darum geht, sich des Richtigen mittels Erinnerung an oder Hineinführung in das gemeinschaftliche Gute zu versichern. Gemeinschaft als solche des Blutes, Ortes oder Geistes erscheint als organische, die von der entfremdeten und entfremdenden Gesellschaft abgegrenzt wird und eine *unmittelbare* Erziehung erfordert (vgl. OELKERS 1996, S. 241ff.). Wer allerdings Gemeinschaft organisch denkt, muß nicht nur mit ihrem Absterben rechnen, sondern darf auch auf ihr Wiederaufleben hoffen, ist sie doch in einen natürlichen Zyklus von Entstehen und Vergehen eingebunden (vgl. VOGL 1994).

Wie in PESTALOZZIS exemplarischem Dorf Bonnal und dem dort geschilderten Prinzip der Wohnstube und der konzentrischen Lebenskreise (vgl. PESTALOZZI 1993), verfolgt die kommunitaristische Erziehung das Ziel, vor allem die für die Identität als konstitutiv erachteten Nahbereiche – zunächst die Familie – sozial, politisch und moralisch so zu verstärken, daß diese Entwicklung letztlich der Gemeinschaft insgesamt zugute kommt. Allerdings bedeutet der Ausgang von der Familie eine Intimisierung öffentlicher Gemeinschaft, die aus pädagogischer Sicht die bekannten Gefahren birgt: die Täuschung und Instrumentalisierung von Gefühlen und die damit verbundene längere Abhängigkeit der Educanden, die ästhetische Inszenierung von Gemeinschaftlichkeit und die Überforderung des Erziehers sowie die oft im Sinne der Gemeinschaft vorbestimmte Zukunft. Ganz abgesehen wird hier davon, daß etwa die moderne Schule keine familienanaloge Struktur, mithin eine „Fortsetzung der Familienerziehung mit anderen Mitteln“ (GIESECKE 1997, S. 50) darstellt und daß in Schule eben anders und anderes gelernt wird, nämlich nach den Normen von Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität (vgl. DREEBEN 1980, S. 59ff.). Die kommunitaristische Aspiration, durch eine Erinnerungs- und Bil-

dungsgemeinschaft die Gesellschaft reformieren zu können, ist mithin schon aus pädagogischen Gründen ein höchst zweifelhaftes Unternehmen.

Dieser Zweifel verstärkt sich, wenn man zudem die unterstellte Homogenität einer Gemeinschaft von Gemeinschaften in Frage stellt (vgl. ETZIONI 1998, S. XIV; vgl. ARISTOTELES 1986, S. 47ff., a1-b36; NATORP 1974, S. 97ff.). Denn gelte diese Homogenität, so scheint der Begriff der Gemeinschaft m. E. selbst seinen Sinn zu verlieren, wenn sich denn Gemeinschaftlichkeit über die besonderen Loyalitäten definieren läßt, die durch die von Individuen eingegangenen Bindungen entstanden sind. Polemisch formuliert: Unterstellt man diese Homogenität, so vermag man nicht mehr zu sagen, warum sich der einzelne mit seiner Familie verbundener fühlen sollte als mit der Freiwilligen Feuerwehr, wenn denn in beiden Gemeinschaften der gleiche moralische und soziale Geist herrscht. Hier stellt sich die Frage, ob der Gemeinschaftsgedanke die Unverwechselbarkeit sozialer Eigenschaften, Aktivitäten und Akzente fordert oder ob er individuelle Variationen und Differenzierungen in bezug auf die Form, den Inhalt und den Umfang der jeweiligen Bindungen zuläßt. Dieser Frage versucht der Kommunitarismus mit seiner Einschätzung der sozialen Identität zu begegnen.

### III The Sources of the Self oder Identität und Freiheit

Für den Kommunitarismus im Sinne etwa von SANDEL und TAYLOR ist der kommunitäre Bürger ein Mensch, der seine Identität über die Mitgliedschaft zu einem Gemeinwesen definiert, der seine Identität als soziale begreift. Dabei erscheinen freie Menschen in doppelter Hinsicht als fragile, auf eine Gemeinschaft angewiesene Wesen: Sie müssen einerseits vor staatlichen Übergriffen geschützt werden und bedürfen zweitens zur Stärkung ihrer Moral eines kommunitären Verbundes (vgl. ETZIONI 1998, S. 18f.). Bestimmt man Gemeinschaft allerdings nur als Funktion zur Stabilisierung und Entwicklung der Autonomie des Individuums, so verfehlt man die kommunitaristische Pointe, die gerade darin liegt, daß die Gemeinschaft für den einzelnen insofern konstitutiv ist, als es jenseits von Gemeinschaft nur gelingen kann, eine „ungebundene Identität“ (SANDEL 1994), d. h. überhaupt *keine* Identität (vgl. MACINTYRE 1995, S. 52) zu entwickeln. Die anderen sind immer schon Teile meines Selbst, so daß ich meine Identität nur dialogisch, in Auseinandersetzung mit den Beziehungen zu anderen, verstehen kann (vgl. TAYLOR 1993, S. 22ff.). Erziehung zu Gemeinschaft kann so nur als doppelte, als Ziel *und* Mittel durch Vergemeinschaftung (vgl. UHLE 1995) begriffen werden, wenn denn die Identifikation mit dem überindividuellen Wir oder dem Gemeinschaftsgeist erfolgen soll. Insofern bleibt das Individuum auch in (postmodernen) Zeiten des moralischen Universalismus und des ethischen Ästhetizismus auf eine Gruppe angewiesen, in der es sich mit den je konkreten Normen und Haltungen des Guten und Gerechten auseinandersetzen und identifizieren kann und so erst in die Lage versetzt wird, eine (moralische) Identität aufzubauen. Der Kommunitarismus beantwortet mithin die Frage, wie solidarische Verhältnisse unter Subjekten (noch) möglich sein sollen, „die sich zugleich wechselseitig in der radikalen Differenz vollkommen individuierter Wesen wahrnehmen“ (HONNETH 1994b, S. 123), dahingehend, daß diese Subjekte sich darüber bewußt werden müssen, ihren vollen Status nicht aufgrund ihrer unverwechselbaren Individualität, sondern nur als Mitglieder eines spezifischen Gemeinwesens gewinnen zu können.

Der Kommunitarismus steht somit insgesamt quer zu dem für die Neuzeit weitgehend verbindlichen pädagogischen Imperativ, den Menschen die Bedingungen dafür bereit zu stellen, sich selbst zu einem mündigen Bürger, zu einer autonomen Persönlichkeit zu bilden und somit eine „verhältnismäßig abstrakte Ich-Identität“ (HABERMAS 1991, S. 25) ausbilden zu können. Individualpädagogik zielt darauf ab, daß die Educanden im Übergang zum selbstverantwortlichen Handeln sich nicht nur ihrer Identität im Hinblick auf ihre eigenen moralischen Motive versichern können, sondern „sich einen Motivationshorizont aneignen (sollen), in dem die Fähigkeit zu öffentlicher Kommunikation mit der Fähigkeit verbunden ist, in allen Bereichen der menschlichen Gesamtpraxis tätig zu werden“ (BENNER 1991, S. 288). Gerade das Fehlen einer universellen Idee des Guten und dessen Aktualisierung in einer spezifischen Sitte, so wird schon bei SCHLEIERMACHER deutlich, fordert ja, daß Erziehung als soziale Funktion intentional nur als Erziehung zur Individualität verstanden werden kann. Eine Erziehung zur Gemeinschaft widerspricht dem von einer ethischen Theorie KANTischen Zuschnitts und dem von einem dem liberalen Denken zuzuordnenden Demokratieverständnis gleichermaßen geforderten Gedanken, daß der Ort des höchsten Gutes – im superlativen, wie inklusiven Sinne – als offen zu begreifen ist, so daß *e contrario* jegliche Theorie in der Ausbuchstabierung eines solchen *sumum bonum* als moralischer wie politischer Ursurpator auftreten muß. Eine Pädagogik der Autonomie stellt mithin nicht in Frage, daß die Entwicklung des Individuums in einem interaktiven Prozeß erfolgt, in dem es sozialisiert, erzogen und gebildet wird, oder daß Erziehung auch gemeinschaftsbildende Aspekte hat, sondern, daß dieser Prozeß der Konstitution von Sozialität als Identität in dem empirischen wie normativen Maß zwingend sein soll, wie ihn der Kommunitarismus denkt (vgl. MAROTZKI 1995). Die individuelle *corporate identity* soll eben nicht in der sie umgreifenden Identität der geteilten Überzeugungen und Institutionen der jeweiligen Gemeinschaft aufgehen, sondern wäre dagegen als Kontinuum von egoistischen und altruistischen Motiven, Differenzierungen, Übergängen und Pluralisierungen zu konzipieren (vgl. WALZER 1996, S. 135ff.).

Mit dem Begriff der Identität wandelt sich auch die Idee der Freiheit, die der Kommunitarismus als positive Freiheit, als Freiheit zur kollektiven Kontrolle über das gemeinsame Leben versteht, so daß es ohne die Anteilnahme an der gemeinschaftlichen Praxis keine Autonomie im Sinne einer wahren freien Wahl des individuellen Lebens geben kann, während er dem Liberalismus den Irrtum eines deliberativen Freiheitskonzeptes vorwirft (vgl. TAYLOR 1992). Versteht man Erziehung zur Autonomie im Sinne KANTS, so hätte Erziehung die Aufgabe, die individuelle Freiheit nur dann zu begrenzen, wenn sie selbst- bzw. fremdestruktiv wird (KANT 1982, S. 711, A33). Erziehung zur moralisch richtigen Handhabung seiner Freiheit als Paternalismus gemeinschaftlicher Werte grenzt daher auf der Folie einer Erziehung zur Autonomie schon an Machtmißbrauch.

Charles TAYLOR wendet dagegen ein, daß das Individuum selbst in der Frage, ob es frei ist, nicht die letzte Autorität sein kann, denn „es kann nicht die oberste Autorität sein in der Frage, ob seine Bedürfnisse authentisch sind oder nicht, ob sie seine Zwecke zu-nichte machen oder nicht“ (TAYLOR 1992, S. 125). Ein erster Schritt führt hier zu einer Identifizierung der Freiheit mit den individuellen authentischen Werten, die der einzelne *on the long run* verfolgen sollte. Dieser Identifizierung kann man aus dem Blickwinkel des Individualismus noch soviel abgewinnen, daß die individuelle Freiheit mit einer reflexiveren Form der Bedingungen seiner Bedürfnisse zugleich auch eine größere wird. Allerdings schlägt diese Form des Paternalismus dann in eine doktrinaire Erziehungsform um, wenn TAYLOR davon spricht, daß letztlich nur durch kollektive Fremdbestimmung

die Authentizität so zu gewährleisten sei, daß sich der einzelne in der Wahl seiner Bedürfnisse nicht mehr irren kann (a.a.O., S. 127, S. 135; vgl. TAYLOR 1995). Hier bezeichnet Authentizität nichts anderes als die Aufhebung von Freiheit und Individualität. Zwar kann Erziehung zu Mündigkeit und Selbstbestimmung – wie jede andere Form von Erziehung auch – durchaus zu Abhängigkeiten und Fremdbestimmung führen, doch während eine sich über Selbstbestimmung legitimierende Pädagogik mit der Paradoxie zu kämpfen hat, die „Freiheit bei dem Zwange“ (KANT) kultivieren zu müssen, ist eine affirmativ gemeinschaftsorientierte Erziehung als Erziehung in und zur Gemeinschaft *per se* heteronom. Mit KANT bedeutet auch ein sanfter Paternalismus in der Erziehung eine Infragestellung des Selbstwertcharakters des Menschen und damit eine Reinterpretation der Freiheit des Menschen als Freiheit *von* hin zur Freiheit *zur* Gemeinschaft, die damit eine Verbindlichkeit reklamiert, die sie in moralischer Hinsicht nicht legitimieren kann.

Wenn auch der Gedanke einer kollektiven Selbstbestimmung den Anschein hat, das Problem der Spannung zwischen sozialer Gerechtigkeit und individueller Freiheit mit einem Schlage zu lösen (vgl. MACINTYRE 1992, FEINBERG 1992), so erscheint eine pädagogische Auflösung dieser Beziehung vermutlich schädlicher als der Konflikt selbst, wie andererseits eine Erziehung zur individuellen Freiheit durchaus Bedingungen für die Reflexion der Lösung sozialer Divergenzen und politischer Spannungen initiieren kann. Denn mit dem Ausmaß an individueller Freiheit wächst vielleicht auch die Möglichkeit, politische und soziale Problematiken früher erkennen und korrigieren zu können (vgl. HERZINGER 1997, S. 114).

Dabei macht eine Reflexion zur pädagogischen Anthropologie von Kommunitarismus und Liberalismus deren jeweilige immanente Widersprüche deutlich: Ist der Mensch „von Natur aus“ gemeinschaftsorientiert – bzw. in der negativen kulturanthropologischen Variante – unfähig, sich in einem pluralen Wertehorizont für die gültigen, nämlich kommunikativen Werte selbstbestimmt zu entscheiden, so erscheint *a priori* nicht deutlich, wie es überhaupt zu einer liberalen Gesellschaftsordnung kommen konnte, die ja vom Werte des einzelnen ebenso überzeugt ist, wie sie es jedem zugesteht, sich seine eigenen Werthierarchien und Bedeutungen, d. h. seine Vorstellung vom guten Leben selbst zu geben. Warum benötigt also das *zoon politicon* die Stützen der Gemeinschaft, die ihm im moralischen Nahraum jene Erfahrungen vermitteln soll, die durch die anthropologische Überforderung der Menschen durch die moderne Massenkultur, das juristische Anspruchsdenken und die Konsumgesellschaft nicht mehr bereitgestellt werden? So scheint der Kommunitarismus letztlich auf einer Anthropologie des Egoismus und der Asozialität zu beruhen, die in den Mittelpunkt jene fehlgeleiteten Psychopathen, entschlossen Perversen und schlitzohrigen Trittbrettfahrer stellt – sie bilden neben den Ästheten, Managern und Therapeuten die „Hauptklientel“ der kommunitaristischen Kritik –, gegen und für die gemeinschaftsbildende Maßnahmen ergriffen werden müssen. Bildsamkeit wird hier nicht wie in der individualistischen Erziehung als Bestimmung zur Autonomie, sondern als Möglichkeit sozialer Beeinflussbarkeit verstanden, deren pädagogische Chancen angesichts des vorauszusetzenden egoistischen Wesens des Menschen erheblich in Frage stehen. Auf der anderen Seite pochen traditionelle Liberale auf den Gemeinsinn, wenn sie unterstellen, daß ein reziproker skrupelloser Egoismus sich noch auf ein gemeinsames Aushandeln von Werten und Normen beziehen läßt, ohne in einen Krieg aller gegen alle umzuschlagen. Sie sehen primär Kinder/Menschen als abhängige Wesen, die zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit erzogen werden müssen. Wie kann man Individuen – auch pädagogisch – die These nahelegen, daß die Beförderung des Gemeinsinns mehr ist

als der Verzicht auf die Durchsetzung egoistischer Interessen? Ohne die Tugenden des Gemeinsinns als Solidarität in bezug auf die formalen Kriterien des Miteinandershandelns von Konflikten und dem damit verbundenen Sachverhalt, den anderen als legitimen Partner ernst zu nehmen, erscheint eine liberale Demokratie, die auf die Selbstregierung der Bürger abhebt, keinen dauerhaften Bestand haben zu können. Und wenn selbst SOKRATES einem THRASYMACHOS nicht letztlich schlüssig begründen konnte, warum es sich als Ungerechter in einer halbwegs gerechten Gesellschaft schlechter leben läßt denn als Gerechter, so erscheint es fast aussichtslos, etwa sozial Privilegierten deutlich zu machen, warum sie sich mit den *have-nots* identifizieren bzw. solidarisieren sollten, oder jene davon zu überzeugen, daß auch sie ihren Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten imstande sind, indem sie sich an Recht und Ordnung halten – Institutionen, die immerhin an ihrem sozialen Ausschluß nicht unerheblich beteiligt sind. Womit wir bei der Frage angelangt sind, welche Werte und Normen für ein soziales Zusammenleben aus der Sicht des Kommunitarismus als unerläßlich betrachtet werden müssen.

#### IV Gemeinschaftliche Werte und kritische Erziehung

Neben dem Verlust an Traditionen und gemeinsamen Lebenserfahrungen sehen Kommunitaristen wie BELLAH, ETZIONI und MACINTYRE den Verlust des Sozialen vor allem verbunden mit einem Verlust eines stabilen gemeinsamen Wertesystems. Dem nicht nur von den Kommunitaristen oft beschworenen Wertezerfall moderner Gesellschaften sind allerdings mehrere Prämissen inhärent, deren empirische und moralische Basis weder gesichert noch unbestritten sein dürfte (vgl. HERZINGER 1997, S. 59ff.). Diese These des Wertezerfalls soll hier kurz an einer Variante der deutschen Diskussion mit Bezug auf die Gewaltbereitschaft Jugendlicher erläutert werden, die abseits der kommunitaristischen Debatte die oben skizzierte Gemeinschaftsideologie empirisch wie moralisch zu entlarven in der Lage ist. Zum einen wird in dieser Debatte davon ausgegangen, daß der modernen libertären Gesellschaft die Tendenz innewohnt, gemeinschaftliche Werte zu zerstören; insofern hätte – zweitens – die antiautoritäre Erziehung genau diesen Prozeß unterstützt, indem sie traditionelle Normen untergraben und mit dem propagierten Individualismus selbst keine neuen Werte geschaffen habe. Daher sei sie für den Ausbruch von Ausländerfeindlichkeit und Rechtsradikalismus mitverantwortlich zu machen. Drittens wird behauptet, daß kommunitäre Werte die Moral fördern, während individuelle Werte den Zusammenhalt unterminieren, so daß – viertens – die antiautoritäre Erziehung zumindest ergänzt, wenn nicht ersetzt werden müßte durch eine neokonservative, die die wichtigen Tugenden und Werte wie Autorität, Familie, Sitte, Opfer- und Leistungsbereitschaft, Pflicht, Tradition sowie positive emotionale und soziale Identifikationen wieder möglich machen soll (vgl. FEND 1984).

Gegen die erste These läßt sich aus der Sicht des Individualismus zu Recht festhalten, daß gerade die starke Idee von Gemeinschaftlichkeit bzw. Vergemeinschaftung jede individuelle Abweichung sogleich als öffentliches Problem begreift, mithin schon als gemeinschaftsschädigend betrachtet. Verschiebt man den Gesichtspunkt und begreift die Moderne als einen Zeitraum der zunehmenden zentralisierten und normierenden Macht von Gemeinwesen, so scheint es allerdings geradezu erforderlich, bestimmte kommunitäre Werte auch in Frage stellen zu können. Zur zweiten These hat Hartmut v. HENTIG, der

bekanntlich den *common virtues* durchaus positiv gegenüber steht, schon deutlich gemacht, daß weder die Intention der antiautoritären Erziehung in einen Zusammenhang mit dem Verlust an Sozialem gebracht werden kann, noch daß sich empirisch betrachtet ein nennenswerter quantitativer Zusammenhang zwischen dieser Erziehungsform und den Erscheinungen der Jugendgewalt nachweisen läßt (vgl. HENTIG 1994, S. 98ff.). Es sind – *horribile dictu* – statistisch betrachtet nämlich gerade Gemeinschaften, sog. „communities of fate“ (BOHNSACK 1997), die Gewalttaten verüben (vgl. HEITMEYER 1994, S. 35). Drittens garantieren Gemeinschaften nicht *per se* die richtige Moral oder richtiges Verhalten, mit dem man nur konform zu gehen braucht. Gerade Gemeinschaften sind nämlich in der Regel nicht durch ein ausgewogenes System gleicher Rechte und Pflichten definiert, sondern – wie etwa in den von den Kommunitaristen in Anspruch genommenen Institutionen wie Familie und Schule – durch ein System persönlicher oder durch Hierarchie bestimmter Abhängigkeiten. Damit wird auch deutlich, daß eine emanzipatorische Pädagogik unverzichtbar bleibt, die auf Kritikfähigkeit, Mündigkeit, Sensibilität und Spontaneität zielt, wenn denn Individuen die Freiheit zugestanden werden muß, sich auch gegen die Belange der Gemeinschaft entscheiden zu können.

So läßt sich festhalten, daß Pflichten und Rechte in einer liberalen Demokratie gegenüber allen, nicht nur gegenüber einer spezifischen Gemeinschaft bestehen, während die Rede von der Pflicht gegenüber der Gemeinschaft verkennt, daß der Individualismus als Kriterium des Gemeinwohls nur die Distribution von Rechten und Pflichten aller einzelnen anerkennt. Mit seiner Idee der Autonomie plädiert der Liberalismus für die Reziprozität und die Symmetrie von Aushandlungsprozessen über die Idee und die Praxis eines gerechten Zusammenlebens, um so gleichzeitig die negativen Folgen der Freiheitsausübung von anderen zu kontrollieren und zu begrenzen, wie anders gerade jene als komunitär erachteten Normen und Werte in Frage zu stellen, in denen der Selbstzweckcharakter der einzelnen unterschlagen wird. So ist es aus einer individuellen Perspektive völlig unplausibel, den Bock zum komunitären Gärtner zu machen, indem man Mitgliedern der *Cosa Nostra* oder des *Ku-Klux-Klans* nahelegt, mehr Gemeinschaftsgeist zu zeigen, da erst der Standpunkt der Unabhängigkeit gegenüber partikularen Ansprüchen von Gemeinschaften deutlich macht, warum diese die Rechte von Individuen verletzen und warum Diskriminierung und Mord Verbrechen sind, die nicht aus Verantwortung für das Ganze zu legitimieren, sondern aus Verantwortung für den einzelnen zu verurteilen sind. Versteht man unter der Allgemeinheit nicht die Binnenstruktur einer homogenen und harmonischen Gemeinschaft, sondern die Allgemeinheit von Individuen, so wird deutlich, daß sich Solidarität und Engagement für die Allgemeinheit auch anders definieren läßt, nämlich als Institutionen der Ansprüche und Pflichten für alle Betroffenen.

Und so ist gegen die vierte These einer neokonservativen Erziehung der pädagogische Anspruch einer fortschreitenden Demokratisierung gegen das Niveau bestehender sozialer Verhältnisse festzuhalten. Erziehung hat immer auch eine emanzipatorische und disfunktionale Seite (vgl. MOLLENHAUER 1996), und geht nicht in bloßem Affirmismus und Funktionalismus auf. Kritisch kann Erziehung nur so gedacht werden, wo sie sich nicht immer schon an spezifische Pflichten aus Konformitätsdruck von Gemeinschaften gebunden fühlt, und dem einzelnen mithin anheimstellt, sich dem auf Konsens zielenden Diskurs mit anderen – aus guten, wie schlechten Gründen – ebenso zu entziehen, wie Erziehung es auch der freien Entscheidung jedes einzelnen zu überlassen hat, wie es sich zum demokratischen Gemeinwesen insgesamt oder zu der Form von Erziehung stellt, die es genossen hat. Mündigkeit bedeutet eben auch, daß der Educand zu einer anderen Mei-

nung und Haltung kommen kann als die durch den Erzieher vertretene, was nicht gleichbedeutend sein muß mit einer Absage an jegliche Form der Kommunikation oder des Gemeinwesens (vgl. HEYTING 1998, S. 345ff.).

Dabei halte ich die vom Kommunitarismus aufgeworfene Frage nach der Möglichkeit der Solidarität von Individuen, die sich wechselseitig gleichgültig, ja fremd gegenüberstehen, als *Frage* für eine moderne Gesellschaft unverzichtbar. Denn mit ihr macht der Kommunitarismus auf einen Verlust aufmerksam, den eine Gesellschaft in Kauf nimmt, die sich nur auf staatliche Regulierung und die Juridifizierung von öffentlichen wie privaten Lebensformen stützt. Überläßt man alle zwischenmenschlichen Bereiche insgesamt einer *political correctness* so droht der Verlust praktischer sozialer wie pädagogischer Urteilskraft; Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme, Freundschaft, Takt oder Einfühlungsvermögen weichen dann einer Standardisierung und Normierung im Sinne des rechtlich Erlaubten wie Unerlaubten (vgl. HELLEKAMPS 1998, S. 387f.). Eine Hermeneutik des Sozialen zerbräche an der Souveränität des legalen starken Staates, der die Definition der Übereinstimmung der Willkür des einen mit der des anderen nur noch in der Semantik von Recht und Gesetz stellen kann. Die Frage ist nur, ob und wie sich ggf. pädagogisch die divergierenden Lebensentwürfe noch zu einer solidarischen Einheit zusammenführen lassen.

## V Pluralismus und Solidarität

Im Jahre 1835 schrieb Alexis DE TOCQUEVILLE in seiner Schrift über die Demokratie in Amerika, die als eine der zentralen theoretischen Bezugspunkte des Kommunitarismus gelesen werden kann: „Es wird also eine Zeit kommen, da werden in Nordamerika einhundertfünfzig Millionen gleicher Menschen leben, der gleichen Familie angehörig, gleicher Herkunft, gleicher Kultur, gleicher Sprache, gleicher Religion, gleicher Gewohnheiten und gleicher Sitten; sie werden gleichförmig denken, und ihr Denken wird sich in den gleichen Farben malen. Alles übrige ist zweifelhaft, dies ist sicher“ (TOCQUEVILLE 1994, S. 215). Sicher ist, daß die Prognose TOCQUEVILLES nicht eingetroffen ist, und daß man insofern als größtes moralisches und soziales Problem nicht einen Verlust, sondern die Pluralität von Werten beklagen kann. Bestimmt man als die moralische Ausgangssituation des modernen Menschen die Pluralität an sozialen und moralischen Vorstellungen, so hebt derjenige die Vorstellung der Moderne auf, wer dagegen den Weltanschauungspluralismus zur Monopolisierung seiner eigenen Anschauung umfunktionieren und reduzieren wollte.

Die Elemente, die zu diesem den Kommunitarismus weitgehend prägenden moralischen Reduktionismus führten, lassen sich anhand der von Isaiah BERLIN in seiner Studie über die Freiheit dargestellten vier Grundannahmen wie folgt paraphrasieren:

1. Alle Menschen haben nur ein rationales Ziel, die kommunitäre Selbstbestimmung.
2. Dieses Ziel muß sich in ein ewiges, universelles und harmonisches Schema einer harmonischen Weltgemeinschaft einfügen.
3. Etwaig entstehende Konflikte resultieren allein aus dem Widerspruch der Vernunft mit dem Irrationalen oder ungenügend Rationalen – unter prinzipiell vernünftigen Wesen kann man Widersprüchlichkeit ausschließen und
4. nach Einführung der allgemeinen kommunitären Rationalität werden alle zugleich frei und doch völlig gesetzestreu sein (vgl. BERLIN 1995, S. 235f.).

Folgt man diesem Reduktionismus nicht, so erscheint es m. E. für die Pädagogik sinnvoll zu sein, die Spannung von Gemeinschaftlichkeit und Individualität auszuhalten. Denn in einer Welt, die nicht mehr nur aus kleinen überschaubaren Lebens- und Erinnerungsgemeinschaften besteht – und vermutlich auch nicht mehr bestehen wird – sollte es zum sozialen moralischen Lernpotential gehören, den Perspektivenwechsel einzuüben: Weil immer alles auch anders sein könnte bzw. weil sich immer alles schon als anderes darstellen läßt, mithin aus Gründen der Kontingenz und der Perspektivität sollten Lernerfahrungen zugleich auf eine Dezentrierung von bloßer Gemeinschaftlichkeit *und* radikaler Individualisierung zielen. Insofern wäre eine Erziehungs- und Bildungstheorie nicht auf die falsche Alternative eines schrankenlosen Liberalismus oder auf den harmonischen *common sense* des Kommunitarismus, sondern auf ein Anerkennungstheoretisches Konzept des universellen und gemeinsamen Individualismus zu gründen, wie es strukturell z. B. bei I. KANT oder W. v. HUMBOLDT (s. u.) angelegt ist. Um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. wurden somit nicht nur die Problematiken der Beziehung von Individualpädagogik und Gemeinschaftserziehung deutlich, sondern auch Lösungen skizziert, die die Individualität aufopfernde Gemeinschaftsideologie verschiedener kommunitaristischer Gedankengänge überbieten, indem sie keine voreilige Auflösung der Spannung intendieren. Hier wurde schon deutlich, daß es in der Erziehung nicht um bloße kulturelle Synchronisation, bedingungslose Integration und narrative Rückbindung – um *religio* – des einzelnen an eine bestehende Gemeinschaftsform, sondern um Reflexion und Organisation von Erfahrungen der moralischen Differenzierungen und der sozialen Segregationen geht.

In HUMBOLDTs Schriften taucht ein solches Konzept nur implizit auf. Dennoch betrifft die für ihn zentrale Frage, wie Menschen sich bilden sollten, unmittelbar das hier in Frage stehende Problem, das identifiziert werden kann als pädagogisches Programm der Harmonisierung von Interessen diverser sich fremd werdender Individuen. Versteht man HUMBOLDTs Gedanken der Sozialität von seiner Bildungstheorie her und konzidiert ihm zugleich, daß dem Bildungsgedanken wesentlich ist, daß das Ich ein anderes hat, an dem es sich bilden kann, so ist das Subjekt in seiner Selbstvervollkommenung wesentlich auf die Irreduzibilität des anderen angewiesen. Die Irreduzibilität der Alterität ist der Grund dafür, daß totale Identität bzw. Indifferenz immer Gewalt für den einzelnen bedeutet (vgl. HUMBOLDT 1992, S. 59). HUMBOLDT propagiert damit einen individuellen Holismus, denn die „letzte Aufgabe unseres Daseins“, dem „Begriff der Menschheit (...) einen so großen Inhalt als möglich zu verschaffen“, kann eben nur – und das ist entscheidend – „in unserer Person“ zur Lösung gelangen (HUMBOLDT 1985a, S. 25; vgl. auch 1985b). „Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte“ (HUMBOLDT 1987, S. 25f.). Bildung ist Ausbildung des Individuums für das Individuum auf der Basis einer Menschlichkeit, die durchaus auch die Anerkennung von Differenzen im Sinne eines negativen Allgemeinen, das die Negation der inhaltlichen Positivierung von Selbstbestimmung impliziert, beinhaltet. Denn auch die Anerkennung von Pluralitäten und Differenzen – die im Gegensatz zu den Tendenzen einer oft harmonisch skizzierten Bildungstheorie der Aufhebung von Widerstreit vor allem in HUMBOLDTs Sprachtheorie zum Tragen kommt – setzt nicht nur das Erfinden neuer Sprachspiele, sondern ein Minimum an Übereinstimmung in bezug auf die Differenz und den Umgang mit ihr voraus (vgl. KOLLER 1997).

Die Antwort HUMBOLDTs auf die Frage, warum eine Erziehung im Zeichen von Kontingenz und Pluralismus sinnvoll zu denken sei, findet mithin ihre Antwort in seiner Theorie der Selbstbildung, die Pluralität im Hinblick auf die Selbstvervollkommenung des



Individuums fordert – was inzwischen auch durch sozialpsychologische Untersuchungen zu belegen ist, denn eine moralisch-pluralistische Umwelt macht Kindern ein „reifes und unabhängiges moralisches Urteil und Verhalten“ möglich (GARBARINO/BRONFENBRENNER 1986, S. 278). Der Mensch vervollkommenet sich selbst und die Welt im Kontakt mit vielen sozialen Sprachen. Pluralismus erscheint hier nicht als Bedrohung, sondern als Reserve *einer* Form von Bildung und dann als *Wert*, wenn er nicht nur die Differenzen und Antagonismen von Moralen beschreibt, sondern *zugleich* die Bedingung dafür ist, daß diese Moralen (wechselseitig) nebeneinander bestehen können, wenn es mithin die verschiedenen Auffassungen von Moralen begrenzt und einschränkt, indem er ihre reziproke Selbstbestimmung sichert (vgl. OKSENBERG RORTY 1993, S. 65f.). Denn nur die Anerkennung des jeweils anderen *als* anderen macht es möglich, daß sich der jeweilig Anerkennende auch als Anerkannter erfahren, mithin innerhalb dieses intersubjektiven Anerkennungsverhältnisses individualisieren kann. Erst die Reziprozität der Anerkennung (auf der affektiven, der rechtlichen und der sozialen Ebene) sichert die Möglichkeit der personalen Integration und der persönlichen Identität (vgl. HONNETH 1994a).

Von HUMBOLDTs anerkennungstheoretisch rekonstruiertem Bildungsprogramm aus wird dann verständlich, warum sich die Individuen nicht auf einen libertären Naturzustand im Sinne von HOBBS „einigen“ werden, in dem das Leben des einzelnen einsam, armselig, ekelhaft, tierisch und kurz ist und: wie man der falschen Dichotomie der liberalen Idee inhaltsloser, formaler Verrechtlichung und der kommunitaristischen Perspektive substantieller, moralischer Sittlichkeit entkommen kann. Denn wenn der letzte Bezugspunkt eines gemeinsamen Lebens die Beantwortung der Frage ist, warum man im Sinne des Sozialen handelt, so scheinen die Motive und Gründe zur Zustimmung in einen allgemeinen Kriegszustand des schrankenlosen Liberalismus nur für diejenigen plausibel zu sein, die alles gewinnen können oder nichts mehr zu verlieren haben. Die Mehrheit der „utilitaristischen Individuen“ (BELLAH) wird nicht auf die Gerechtigkeit im Sinne einer Gleichheit vor dem Tode insistieren und ihre Selbstachtung daraus gewinnen, eine Spirale der Gewalt in Gang halten zu können. Vielmehr wird man davon ausgehen können, daß sie als *kommunikative* und *verletzliche* Wesen sich ihrer Verbundenheit und Angewiesenheit mit anderen mehr oder weniger bewußt sind, und sich somit zur Maxime machen, sich ihrer Abhängigkeit, wie Unabhängigkeit durch Anerkennung wechselseitig zu versichern (vgl. SENNETT 1998, S. 192f.). Denn in einer Bildung der Anerkennung *sensu* HUMBOLDT liegt der Schwerpunkt auf der Analogie der Selbstbildung und der Bildung des anderen: Indem der einzelne sich selbst bildet – was er nur am anderen tun kann – bildet er auch den anderen; und umgekehrt: Wenn der andere sich bildet, geschieht dies unmittelbar wiederum im Zusammenhang mit dem einen. Die Bedingungen der Möglichkeit reversibler und symmetrischer Anerkennung wären auf der Basis eines reversiblen Individualismus in kognitiver, emotionaler, motivationaler und organisatorischer Hinsicht als soziale, politische und pädagogische Institutionen der Selbstachtung und Gerechtigkeit zu konzipieren, die die Möglichkeiten der Solidarität qua Anerkennung gemeinsam geteilter Wertvorstellungen ebenso gewährleisten wie das Aushandeln von Differenzen über nicht geteilte Lebensformen (vgl. ZIRFAS 1999).

Diese Institutionen können durchaus kommunitär verfaßt sein, entsprechen allerdings nicht der starken Gemeinschaftsidee des Kommunitarismus, sondern denen eines *kooperativen Individualismus*, der die individuellen Differenzen anerkennt und der Solidarität auf der Basis von Selbstachtung und Gerechtigkeit ermöglicht. Eine solche Gemeinschaft begreift Authentizität nicht als Identität eines kommunitären Ursprungs, sondern als re-

flektierten Umgang mit Identitäten, und sie versteht sich selbst nicht als Homogenität, sondern als gemeinsames Band, das die Teilung der einzelnen prinzipiell möglich macht. Dann wird der Freiheitsspielraum des einzelnen nicht durch die Taschenlampe des kommunitären Nachbarn oder den Scheinwerfer des legalistischen Nachtwächterstaats ausgeleuchtet, sondern durch die institutionellen Anerkennungsmöglichkeiten bestimmt, auf die sich die Individuen wechselseitig geeinigt haben.

## Literatur

- ARISTOTELES (1986): Politik, hrsg. v. O. GIGON. – 6. Aufl. – München.
- BELLAH, R. N. u. a. (1987): Gewohnheiten des Herzens. – Köln.
- BENNER, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. – 2. Aufl. – Weinheim/München.
- BERLIN, I. (1995): Freiheit. Vier Versuche. – Frankfurt/M.
- BOHNSACK, R. (1997): „Episodical Community of Fate“ and Youth Violence: A Qualitative Analysis of Hooligan Groups. In: DIECKMANN, B./WULF, C./WIMMER, M. (Eds.): Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia. – Münster, pp. 221-236.
- BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.) (1994): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt/M.
- DREEBEN, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. – Frankfurt/M.
- ETZIONI, A. (1998): Die Entdeckung des Gemeinwesens. – Frankfurt/M.
- FEINBERG, W. (1992): Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft. – Weinheim, S. 45-58.
- FEND, H. (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus. – Frankfurt. M.
- FINK-EITEL, H. (1993): Gemeinschaft als Macht. In: BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt/M., S. 306-322.
- GARBARINO, J./BRONFENBRENNER, U. (1986): Die Sozialisation von moralischem Urteil und Verhalten aus interkultureller Sicht. In: BERTRAM, H. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. – Frankfurt/M., S. 258-288.
- GIESECKE, H. (1997): Die pädagogische Beziehung. – Weinheim.
- GUPTA, A./FERGUSON, J. (Eds.) (1997): Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology. – Durham.
- HEITMEYER, W. (1994): Das Desintegrations-Theorem. In: HEITMEYER, W. (Hrsg.): Das Gewalt-Dilemma. – Frankfurt/M., S. 29-69.
- HABERMAS, J. (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. – Frankfurt/M.
- HELLEKAMPS, S. (1998): Gerechtigkeit zwischen Freiheit und Gleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 379-394.
- HENTIG, H. v. (1994): Die Schule neu denken. – München.
- HERZINGER, R. (1997): Die Tyrannei des Gemeinnsinns. – Berlin.
- HEYTING, F. (1998): Kontingenz und Common sense. Zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 341-357.
- HONNETH, A. (1994a): Kampf um Anerkennung. – Frankfurt/M.
- HONNETH, A. (1994b): Die Herausforderung des Kommunitarismus. In: ZAHLMANN, C. (Hrsg.): Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin, S. 118-123.
- HONNETH, A. (Hrsg.) (1994c): Kommunitarismus. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- HUMBOLDT, W. v. (1985a): Theorie der Bildung des Menschen (1793/94). In: Bildung und Sprache. Besorgt v. C. MENZE. – 4. Aufl. – Paderborn, S. 24-28.
- HUMBOLDT, W. v. (1985b): Brief an Georg FORSTER vom 8.2.1790. In: Bildung und Sprache. Besorgt v. C. MENZE. – 4. Aufl. – Paderborn, S. 127.
- HUMBOLDT, W. v. (1987): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [1792], hrsg. v. R. HAERDTER. – Stuttgart.
- HUMBOLDT, W. v. (1992): Einleitung zum Kawi-Werk [1836]. In: Schriften zur Sprache, hrsg. v. M. BÖHLER. – Stuttgart, S. 30-207.

- JUNGE, M. (1999): Die Spannung von Autonomie und Verbundenheit in der kommunitaristischen Sozialtheorie und der Individualisierungstheorie. In: LEU, H. R./KRAPPMANN, L. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. – Frankfurt/M., S. 108-132.
- KANT, I. (1982): Über Pädagogik [1803]. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Bd. XII, hrsg. v. W. WEISCHEDEL. Frankfurt/M., S. 691-761.
- KIRBY, A. (1998): Wider die Ortlosigkeit. In: BECK, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. – Frankfurt/M., S. 168-175.
- KOLLER, H.-C. (1997): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. In: KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. – Weinheim, S. 45-64.
- MACINTYRE, A. (1992): Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft. – Weinheim, S. 25-44.
- MACINTYRE, A. (1994): Ist Patriotismus eine Tugend? In: HONNETH, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. – 2. Aufl. – Frankfurt/M., S. 84-102.
- MACINTYRE, A. (1995): Der Verlust der Tugend. – Frankfurt/M.
- MAROTZKI, W. (1995): Der Bürger als Weltenwanderer. In: KOCH, L. u. a. (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. – Weinheim, S. 96-115.
- MOLLENHAUER, K. (1996): Erziehung und Emanzipation. In: BEUTLER, K./HORSTER, D. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. – Stuttgart, S. 135-151.
- MULHALL, S./SWIFT, A. (1996): Liberals & Communitarians. – 2<sup>nd</sup> ed. – Oxford (UK)/Cambridge (Mass.).
- NATORP, P. (1974): Sozialpädagogik. – Besorgt v. R. PIPPERT. – Paderborn.
- OELKERS, J. (1991): Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen. In: BERG, C./ELLGER-RÜTTGARDT, S. (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. – Weinheim, S. 22-45.
- OELKERS, J. (1996): Reformpädagogik. – 3. Aufl. – Weinheim.
- OKSENBERG RORTY, A. (1993): Die Vorzüge moralischer Vielfalt. In: EDELSTEIN, W. u. a. (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt/M., S. 48-68.
- PESTALOZZI, J. H. (1993): Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk [1781-87]. – 4. Aufl. – Bad Heilbrunn/Obb.
- PRIESTER, K. (1998): Die Geburt des Kommunitarismus aus dem Geist der Romantik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 359-377.
- REESE-SCHÄFER, W. (1995): Was ist Kommunitarismus? – Frankfurt/M.
- RÖSSLER, B. (1994): Gemeinschaft und Freiheit. In: ZAHLMANN, C. (Hrsg.): Kommunitarismus in der Diskussion. – Berlin, S.74-85.
- ROUSSEAU, J.-J. (1977): Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts [1762]. In: Politische Schriften. Band 1, hrsg. v. L. SCHMIDTS. – Paderborn, S. 59-208.
- ROUSSEAU, J.-J. (1984): Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inegalité [1755], hrsg. v. H. MEIER. – Paderborn.
- ROUSSEAU, J.-J. (1989): Betrachtungen über die Regierung von Polen und ihre beabsichtigte Reformierung [1771]. In: Kulturkritische und politische Schriften in zwei Bänden, hrsg. v. M. FONTIUS. – Berlin, S. 431-530.
- ROUSSEAU, J.-J. (1990): Emile oder Über die Erziehung [1762], hrsg. v. M. RANG. – Stuttgart.
- SANDEL, M. (1994): Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst. In: HONNETH, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. – 2. Aufl. – Frankfurt/M., S. 18-35.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. (1983a): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. v. E. LICHTENSTEIN. – 3. Aufl. – Paderborn, S. 36-255.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. (1983b): Über den Beruf des Staates zur Erziehung [1814]. In: Ausgewählte pädagogische Schriften, hrsg. v. E. LICHTENSTEIN. – 3. Aufl. – Paderborn, S. 18-32.
- SCHLÜTER, C./CLAUSEN, L. (Hrsg.) (1990): Renaissance der Gemeinschaft. – Berlin.
- SENNETT, R. (1983): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. – 4. Aufl. – Frankfurt/M.
- SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch. – 4. Aufl. – Berlin.
- STING, S. (1998): Einigung und Differenz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 295-308.
- TAYLOR, C. (1992): Der Irrtum der negativen Freiheit. In: TAYLOR, C.: Negative Freiheit. – Frankfurt/M., S. 118-144.
- TAYLOR, C. (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. – Frankfurt/M.
- TAYLOR, C. (1994): Aneinander vorbei. Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In: HONNETH, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. – 2. Aufl. – Frankfurt/M., S. 103-130.

- TAYLOR, C. (1995): Das Unbehagen an der Moderne. – Frankfurt/M.
- TOCQUEVILLE, A. DE (1994): Über die Demokratie in Amerika [1835/1840], hrsg. v. J. P. MAYER. – Stuttgart.
- TÖNNIES, F. (1991): Gemeinschaft und Gesellschaft. – 3. Aufl. – Frankfurt/M.
- UHLE, R. (1995): Individualpädagogik oder Sozialerziehung. – Bad Heilbrunn/Obb.
- VOGL, J. (1994): Einleitung. In: VOGL, J. (Hrsg.): Gemeinschaften. – Frankfurt/M., S. 7-27.
- WALZER, M. (1990): Kritik und Gemeinsinn. – Berlin.
- WALZER, M. (1994): Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus. In: HONNETH, A. (Hrsg.): Kommunitarismus. – 2. Aufl. – Frankfurt/M., S. 157-180.
- WALZER, M. (1996): Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie, hrsg. v. O. KALLSCHEUER. – Frankfurt/M.
- WELLMER, A. (1993): Bedingungen einer demokratischen Kultur. In: BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt/M., S. 173-196.
- ZAHLMANN, C. (Hrsg.) (1994): Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin.
- ZIRFAS, J. (1999): Die Lehre der Ethik. – Weinheim.

*Anschrift des Verfassers:* PD Dr. Jörg Zirfas, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arnimallee 11, 14195 Berlin