

Abeldt, Sönke

Das Problem Solidarität. Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 219-238



Quellenangabe/ Reference:

Abeldt, Sönke: Das Problem Solidarität. Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, S. 219-238 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69809 - DOI: 10.25656/01:6980

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69809>

<https://doi.org/10.25656/01:6980>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 2 – März/April 1997

Essay

- 187 ULRICH HERRMANN
Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen

Thema: Kritik der Werterziehung

- 199 GEORG HANS NEUWEG
Kritische Rationalität und „Werte-Erziehung“
- 219 SÖNKE ABELDT
Das Problem Solidarität. Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie

Thema: Einheitlichkeit und Differenzierung

- 241 PETER M. ROEDER
Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern
- 261 GERHART NEUNER
Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen
- 279 ANKE HUSCHNER
Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR

Diskussion: Bildungsforschung

- 301 MANFRED LÜDERS
Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie
- 321 MARTIN WELLENREUTHER
Willkommen Mr. Chance. Methodologische Betrachtungen zur Güte empirischer Forschung in der Pädagogik, diskutiert vor allem an der neueren Untersuchung über Gewalt von Heitmeyer u. a. (1995)

Besprechungen

- 335 BERND-REINER FISCHER
Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965); Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989); Band 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989–1995)
- 342 HANS-WERNER FUCHS
Gert Geißler/Ulrich Wiegmann: *Pädagogik und Herrschaft in der DDR*. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse
- 345 HANS-ULRICH GRUNDER
Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): *Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte*. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996
- 349 BEATE TRÖGER
Johann Heinrich Pestalozzi: *Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM*

Dokumentation

- 353 Pädagogische Neuerscheinungen

Das Problem Solidarität

Perspektiven der pädagogischen Ethik und der Kritischen Theorie¹

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert „universale Solidarität“ als Zentralbegriff der pädagogischen Ethik, der es um die advokatorische Berücksichtigung der nachwachsenden Generation und der Opfer der Gesellschaft und Geschichte geht. Der Versuch einer Ausformulierung, die in der aktuellen Debatte bislang aussteht, verweist auf das Bestreben der Kritischen Theorie, insbesondere der Diskursethik und ihrer Anerkennungstheoretischen Wendung, eine umfassende Beschreibung der moralischen Sphäre der modernen Gesellschaft vorzulegen. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, das „Problem Solidarität“ folgendermaßen zu betrachten: Erstens übersteigt die Idee der Universalisierung von Solidarität die Begründungsleistungen der Moraltheorie und führt zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen konkreter Fürsorge und formaler Gerechtigkeit. Zweitens erschließt sich der gesellschafts- und institutionentheoretische Sinn solidarischer Akte aber erst dann, wenn sie als solche der Selbstbindung zugunsten des anderen verstanden werden.

1. Einleitung

Daß moderne Gesellschaften existentiell widersprüchliche Tendenzen hervorbringen, wird wohl kaum ernsthaft bezweifelt – dafür scheinen die Zeit- und Krisendiagnosen (z. B. BECK 1986; BERGER 1988; SCHULZE 1992; auch DAHRENDORF 1994 und LUHMANN 1986) zu ernst. Auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe, so sieht es für den unter Handlungsdruck Stehenden aus, regieren destruktive Abstraktionen in Politik, Ökonomie und Kultur, die den Menschen seiner eigenen solidarischen Basis entfremden und sich deshalb reflexiv handelnd nur unter hohen individuellen wie sozialen Kosten steuern lassen. Doch wäre es Schein, diesen Prozessen eine den Akteuren enteilte, naturwüchsige Logik zu unterstellen. In dem Maße, wie in der Debatte zu Bewußtsein drängt, daß die gesellschaftliche Integration nicht mehr, wie es noch in als traditional gekennzeichneten, übersichtlichen sozialen Verbänden der Fall ist, aus allseits geteilten sittlichen Verhaltensvorgaben und Tugendlehren gewährleistet wird, gewinnt vielmehr die Analyse solcher kooperativer Lebens- und Interaktionsverhältnisse, die solidarische Orientierungen ermöglichen und diese selbst dort institutionalisieren, wo lauter „Egoisten“ handeln (KAUFMANN 1984; OFFE 1989), an Bedeutung. Die Probleme, die hierbei auftreten, haften dem Gegenstandsreich einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung nicht nur äußerlich an, sondern sie sind ihm zugleich „wesentlich“. Die Entwicklungen signalisieren ja zuallererst in den Handlungsfeldern der pädagogischen und therapeutischen Interaktion beklagenswerte gesellschaftliche Pathologien, eine „bürgerliche Käl-

1 Für anregende Diskussion danke ich MARTINA KOCH, MONIKA VARAIN und HELMUT PEUKERT.

te“ (GRUSCHKA 1994), einen sich in Gewalt und Expressivismus entladenden Orientierungsverlust bei Jugendlichen (HEITMEYER 1987) oder gestörte Selbst- und Fremdverhältnisse im sozialen Umgang miteinander (WEXLER 1994). In dieser Situation fließt „Solidarität“ explizit als eigenständige Kategorie in die gegenwärtige kritische Gesellschaftstheorie ein, die sich zwar nach den Überlegungen des Kreises um HORKHEIMER, MARCUSE, ADORNO u. a. sowie dem „linguistic turn“ von HABERMAS und APEL in einer von HONNETH eingeleiteten „dritten Phase“ befindet, sich aber prinzipiell, wenn auch in Variationen, einer der frühen Grundintentionen seit KANT, HEGEL und MARX, dem Willen zur Einrichtung einer gerechteren und humaneren Gesellschaft, verpflichtet fühlt. Als deren vernünftiges bzw. befreiendes Fundament wird eine von vornherein advokatorische Haltung, nämlich Solidarität und Mitleid, verstanden (HORKHEIMER 1988, S. 133–145 und MARCUSE 1990, S. 229–374; vgl. KORTHALS 1985), die eng mit der materialistischen Vorstellung und der pädagogischen Forderung verknüpft ist, man könne die geistigen und moralischen „Anlagen“ der Menschen auf ein benennbares allgemeines oder „sittliches“ Interesse verpflichten. Ohne auf die Reflexionsstufen der Kritischen Theorie genauer einzugehen, möchte ich voraussetzen, daß in der theoretischen Ausformulierung und Herausarbeitung der ethischen und institutionellen Bedeutung von universaler Solidarität eine ernst zu nehmende Chance der methodisch kontrollierten Reflexion auf Erziehung und Gesellschaft liegt. Mein Interesse richtet sich auf die aktuellen programmatischen Perspektiven des „Problems Solidarität“, deren Explikation die erste Bedingung für die Entfaltung einer pädagogischen Ethik ist. Eine sich explizit als „pädagogisch“ verstehende Ethik ist imstande, den kursierenden Begriffen zur Kennzeichnung moralischer Motivlagen und zur Darlegung der gesellschafts- und institutionentheoretischen Umsetzung der Frage „Solidarität mit wem?“ (vgl. MCCARTHY 1993, S. 225) eine systematische Schärfe zu verleihen. Gewiß sind die Bemühungen der Erziehungswissenschaft um eine ihr eigentümliche Grundlegung, die zudem von einer aufklärenden Wirkung auf andere Disziplinen begleitet sein soll, widersprüchlich genug. Ihr Vorgehen wird einerseits nur systematisch aufs „Ganze“ in Theorie und Praxis bezogen sein, andererseits sich aber immer auch an einem begründeten Standpunkt orientieren, von dem aus sie ihren eigenen, eben pädagogischen Beitrag zu den gewählten Problemstellungen und zur Weiterentwicklung gesellschaftlich relevanter Fragen leisten kann. An letzterem wird der Stellenwert pädagogischer Untersuchungen bemessen. Das interdisziplinär informierte Nachdenken über Erziehung könnte aber so angelegt sein, daß die diskutierte Generalfrage nach den Bedingungen des Verlusts und der bewußten, rationalen Wiederherstellung oder Stärkung von Solidarität als ihr eigentliches Kernunternehmen hervortritt, das über die ethischen und institutionentheoretischen Defizite des klassischen Solidaritätsgedankens hinweghilft. Zu zeigen ist erstens, daß die Diskursethik mit einem Begriff von Solidarität arbeitet, dem es um die Berücksichtigung der noch handlungsunfähigen, nachwachsenden Generation vor dem Hintergrund des Einbezugs der stimmenlosen Subjekte der Gesellschaft und Geschichte geht. Der advokatorische Charakter dieser Ethik beruft sich auf einen von ihr selbst weitgehend unausformuliert gelassenen pädagogischen und sozialisationstheoretischen Kern: auf die Bedingungen für die Genese der kognitiven und moralischen Einstellung von intergenerationeller Reziprozität, die ja eine le-

bensweltlich vorausgedachte und doch zugleich eine der gerechtigkeits-theoretischen Universalisierung zugängliche Verbundenheit darstellt. Dies ist aber offenkundig ein Untersuchungsgegenstand, der in seiner Radikalität nur im pädagogischen und therapeutischen Kontext verhandelt werden kann, ohne zugleich auf diesen beschränkt und ohne in einer moralsoziologischen Sitten- bzw. Anerkennungslehre schon erfaßt zu sein. Die pädagogische Problematisierung und Grenzbestimmung der Diskursethik führt dementsprechend auf das Terrain der Auseinandersetzung um das Verhältnis zwischen Fürsorge und Gerechtigkeit. Zweitens erschließt sich der gesellschafts- und institutionentheoretische Sinn solidarischer Akte aber erst dann, wenn sie auch und gerade in dilemmatischen Handlungssituationen zur Geltung kommen. Pädagogisches Handeln ist nicht nur im Hinblick auf die Elemente der moralischen Sphäre moderner Gesellschaften begründungsbedürftig, sondern auch auf Institutionen angewiesen, die einer solidarischen Intention „entgegenkommen“. Weil diese Dimension der universalen Insitutionalisierung beachtet zu werden verdient, schlage ich vor, solidarisches Handeln als individuelle wie kollektive Akte der Selbstbindung zugunsten des anderen zu verstehen und damit stärker auf eine pädagogisch inspirierte Gesellschaftstheorie hinzulenken.

2. Im Spannungsfeld zwischen konkreter Fürsorge und formaler Gerechtigkeit: Der pädagogische Kern einer Theorie der normativen Evaluation gelebter Gesellschaftlichkeit

Konstitutiv für eine Theorie, die das Prädikat „kritisch“ für sich beansprucht, war und ist die Begründung ihres praktischen Interesses an der sozialen und politischen Emanzipation autonomer Subjekte aus den Verfügungs- und Herrschaftszusammenhängen bzw. aus den Fesseln, die durch die verselbständigten Verkörperungen der instrumentellen Vernunft gesetzt sind. Die advokatorische Einstellung, die mit diesem Unternehmen verbunden ist, nämlich im Namen der Solidarität mit den Mißachteten für das „Interesse an der vernünftigen Organisation der menschlichen Aktivität“ (HORKHEIMER 1992, S. 262; auch ADORNO 1977 a) einzutreten, ist für die Nachfolgeautoren der Kritischen Theorie ein zentraler Bezugspunkt. Ihre Aufgabe ist es, an diese Intention der „alten Generation“ anzuknüpfen (ROTH 1994) und dabei ihre Unfähigkeit zu überwinden, die einer ins Eindimensionale verkehrten, aufgeklärten Gesellschaft noch immanent verbliebenen Potentiale der Befreiung aufzuzeigen (MARCUSE 1967, S. 265). Die „quasisoziologische Bestimmung eines emanzipatorischen Interesses in der sozialen Wirklichkeit“ (HONNETH 1994 a, S. 80) erfordert also die begründete Bestimmung des Bezuges der Motive des sozialen Tuns zur moralischen Sphäre und den Institutionen der Gesellschaft. Die Relevanz des ersten wird gegenwärtig in der Spannung, die zwischen formaler Gerechtigkeit und konkreter Fürsorge besteht, diskutiert. Die Diskursethik von HABERMAS und APEL sowie die Theorie der Anerkennung von HONNETH dürfen als Beispiele gelten. Bislang wenig berücksichtigt ist, daß die Motive der Autoren sich von Beginn an einer Semantik bedienen, die der Aufgabenstellung pädagogischer und therapeutischer Interaktionen geschuldet sind, in Grenzsituationen des Handelns zwischen kognitiv und moralisch ungleichen Subjekten die Bedingungen von

Gleichheit erst herzustellen, so daß eine „Partei“ also immer schon damit konfrontiert ist, Solidarität mit der nachwachsenden Generation advokatorisch zu praktizieren. Der originäre Gegenstand einer Ethik, die sich zum Ziel gesetzt hat, gelebte Gesellschaftlichkeit in angemessener Weise zu reflektieren und unter Verweis auf die soziale Konstitution des Subjekts zu evaluieren, hat deshalb einen pädagogischen Kern.

2.1 Diskursethik und der pädagogische Gehalt eines Begriffs „universaler Solidarität“

Den Theoretikern des „linguistic turns“ geht es um die Ausarbeitung einer Ethik, die die Evaluation gesellschaftlicher Praxis dadurch ermöglicht, daß sie die Verfahrensbedingungen für eine „ideale“ Kommunikation zwischen potentiell allen, also auch den gegenwärtig und historisch ausgeschlossenen Stimmen im Modell der unbegrenzten Solidargemeinschaft zu explizieren versucht. Die diskursethische Fundierung der Kommunikationstheorie bei APEL und HABERMAS hat im Unterschied zu einer im Ausgang der „Dialektik der Aufklärung“ einseitig vertretenen negativistischen Sozialkritik „den Zugang zu einer emanzipatorischen Sphäre des Handelns erst wieder geöffnet“ (HONNETH 1994a, S. 82), indem sie die emanzipative Kraft nichtinstrumenteller Vernunft in den Geltungsdimensionen der basalen Strukturen intersubjektiver Mensch-Mensch-Beziehungen zu lokalisieren versucht. Das für Kritische Theorie kennzeichnende vorwissenschaftliche Vorhaben der sozialen und politischen Befreiung mündet hier in die Begründung einer kommunikativen Ethik, die von einem „moral point of view“ der Gerechtigkeit aus die faktische gesellschaftlich-soziale Praxis zu evaluieren gedenkt.

Die Idee der sozialen Emanzipation leitet sich aus dem im Sprechen a priori einsehbaren „Interesse an Mündigkeit“ (HABERMAS 1968, S. 163), aus dem sprachlichen „Telos des Konsenses“ (HABERMAS 1981, Bd. 1, S. 387) her. Unter „dem methodischen Vorbehalt nachträglicher Verfremdung und Neutralisierung“ (APEL 1993, S. 384) der kommunikativen Rationalität werden die Orte angegeben, von denen eine Gefährdung der Befähigung der Beteiligten zur Einstellung des verständigungsorientierten Handelns ausgeht. Von der Perspektive kommunikativer Anerkennungsverhältnisse aus gesehen, sind jene Macht- und Herrschaftsdimensionen in den Sphären des instrumentellen bzw. strategischen Handelns des ökonomischen und des politisch-administrativen Systems angesiedelt. Von diesen wird gezeigt, daß sie solche destruktiven Potentiale enthalten, die zu einer „Verzerrung“ bzw. „Kolonialisierung“ lebensweltlicher Strukturen führen. Es sind die systemischen Imperative, die die Chance einer Artikulation der Interessen und Bedürfnisse potentiell aller Personen verhindern. APEL und HABERMAS schließen an die Vorstellung der solidarischen Praxis einer Kommunikationsgemeinschaft an und weisen die vorwissenschaftliche Instanz der Emanzipation an den im Akt des Sprechens vorhandenen Potentialen der intersubjektiven Anerkennung aus. Mit der Diskursethik wird sodann eine explizit gerechtigkeitstheoretische Perspektive entwickelt. HABERMAS führt die Kategorie der Solidarität als Ergänzung zur individuellen Gleichbehandlung autonomer und sich selbst bestimmender Subjekte, als Kehrseite von Gerechtig-

keit ein, weil sie sich „auf das Wohl der in einer intersubjektiv geteilten Lebensform verschwisterten Genossen bezieht – und damit auch auf die Erhaltung der Integrität dieser Lebensform selbst“ (HABERMAS 1991, S. 70). Die Kommunikationsform des praktischen Begründungsdiskurses, der reflexiven Verständigung kommunikativ handelnder Akteure über die Einrichtung einer gemeinsam geteilten Lebensform, soll beiden Aspekten, dem Recht des Individuums wie dem Wohl der Gemeinschaft, dem es angehört, Rechnung tragen, denn „ohne die uneingeschränkte individuelle Freiheit der Stellungnahme zu normativen Geltungsansprüchen könnte die faktisch erzielte Übereinstimmung nicht wahrhaft allgemein sein; aber ohne die solidarische Einfühlung eines jeden in die Lage aller anderen könnte es zu einer konsensfähigen Lösung gar nicht kommen“ (HABERMAS 1991, S. 73).

Mit dem Diskursprinzip „D“ (es dürfen nur diejenigen Normen Geltung beanspruchen, die die Zustimmung aller Betroffener als Teilnehmer eines praktischen Diskurses potentiell finden könnten) tritt dabei die Perspektive einer universalistischen Ethik in den Vordergrund. Sie geht von der These aus, daß jeder, der ernsthaft den Versuch unternimmt, an einer Argumentation teilzunehmen, sich bereits implizit immer schon auf die normativen Unterstellungen einlassen muß, die mit jedem Sprechakt gesetzt sind; dies ist ebenjene der Empirie vorgegreifende ideale Sprechsituation, die jeder Sprecher in Argumentationen annehmen können muß bzw. implizit prinzipiell voraussetzt, wenn er sich nicht in einen „performativen Selbstwiderspruch“ verstricken will. Dabei wird der sprechend handelnden Person unterstellt, daß sie kraft ihrer „kommunikativen Kompetenz“ die Fähigkeit besitzt, die sprachlich geäußerten Geltungsansprüche der Wahrheit, der Richtigkeit und der Wahrhaftigkeit zu erheben, zu verstehen und ihnen zuzustimmen bzw. sie metakommunikativ zu problematisieren. Gesellschaftstheoretisch übersetzt ginge es um eine „symmetrische Verteilung der Chancen bei der Wahl und der Ausübung von Sprechakten“ (HABERMAS 1971, S. 139); eine Forderung freilich, die nicht bruchlos in Raum und Zeit einzulösen bzw. zu institutionalisieren ist, wie HABERMAS noch früher in Aussicht stellte (HABERMAS 1971, S. 141) und wofür APEL (1988) das moralisch-strategische Ergänzungsprinzip für die Begründung einer handlungsleitenden Verantwortungsethik eingeführt hat. Zumindest wird aber der regulative, vielleicht sogar quasitranszendente Angelpunkt angegeben, der auf der Grundlage von gewaltlosen Überzeugungen und eines rational motivierten Einverständnisses einer praktisch bedeutsamen Entscheidung über normative Fragen des Zusammenlebens entgegenkommt. Voraussetzung für die zwischenmenschliche Verständigung ist diesbezüglich der soziale, lebensweltliche Zusammenhalt, der den Ausgangspunkt zu einer „vernünftigen“ Gestaltung und Veränderung sozialer Beziehungen und Ordnungen darstellt, weil er „einen jeden mit allen vorgängig verknüpft“ (HABERMAS 1991, S. 72). Dieses basale Prinzip der Solidarität, das Empathie und Fürsorge für das Wohlergehen des Nächsten, einen (unbegrenzten) Perspektivenwechsel des Interaktionsteilnehmers zugunsten des anderen bzw. aller anderen einfordert, ist nicht mit „dumpfer“ Operbereitschaft in einem kollektiven Selbstbehauptungssystem zu verwechseln (HABERMAS 1991, S. 70f.); vielmehr erhält auch Solidarität nur in den Bahnen der universalen Gerechtigkeit, der gleichmäßigen Achtung und gleichen Rechte für jedes einzelne Individuum ihre Berechtigung.

Da die Idee der Solidarität an den Beurteilungsstandpunkt des „moral point of view“ der Gerechtigkeit gebunden wird, ist nach ihrer Universalisierung und nach der möglichen Gefahr einer zu „emotivistischen“ Tönung der Ethik zu fragen, also nach der Art der Verknüpfung von (kognitiven) Beurteilungsfragen der Gerechtigkeit mit sozialpsychologischen Voraussetzungen einer affektiven Fürsorge; zu ermitteln ist, ob damit der diskursive Charakter einer vernünftigen Meinungs- und Willensbildung nicht vernachlässigt wird (HABERMAS 1991, S. 59f.). Mit dieser Anfrage tritt der pädagogische Kern der Kategorie Solidarität auf den Plan. Solidarität befindet sich in einem Spannungsverhältnis zwischen den emotionalen Voraussetzungen der konkreten (weil eben nur emotional spürbaren) Fürsorge und den formalen (weil bloß kognitiv beurteilbaren und begründbaren) Verfahrensbedingungen diskursiver Gerechtigkeit, zwischen den affektiven Dispositionen und der kommunikativen Kompetenz des Subjekts. Die pädagogische Theorie, die sich die von der Orientierung an dem „linguistic turn“ abverlangte evaluative Beurteilungsinstanz bewahren möchte, trifft mit der Beachtung der Kategorie der Solidarität eine theoretische Vorentscheidung: zwischen dem Vorrang der gerechtigkeitstheoretischen Idee der Gleichbehandlung bzw. der wechselseitigen Einräumung gleicher Rechte und der Priorität des moralischen Grundsatzes der affektiven Fürsorge, der Wohltätigkeit, Hilfsbereitschaft oder auch Nächstenliebe.

Die gerade in pädagogischen Handlungsfeldern eingelassenen Aspekte von Solidarität sind die, daß einerseits „die Erfahrung dieses Moralprinzips, weil es unter glücklichen Umständen am Beginn des kindlichen Entwicklungsprozesses steht, der Begegnung mit allen anderen Gesichtspunkten der Moral“ vorausgeht, und daß von daher andererseits eine Verpflichtung zur Fürsorge und Wohltätigkeit überhaupt nur dort bestehen kann, „wo sich eine Person in einem Zustand so extremer Bedürftigkeit oder Not befindet, daß der moralische Grundsatz der Gleichbehandlung auf sie nicht mehr in einem ausgewogenen Maße anzuwenden ist“ (HONNETH 1994 b, S. 219f.). Der pädagogische Kern einer Theorie der Evaluation gelebter Gesellschaftlichkeit wäre damit nicht nur berührt, sondern tritt nun gewissermaßen ins Zentrum der Kritischen Theorie. Dort wo vor dem Hintergrund neuzeitlicher gesellschaftlicher Problemdimensionen die Entwicklung von Identität, Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und des Vermögens, sich in seinen Bedürfnissen und seiner persönlichen Biographie zu artikulieren, die Frage nach den Bedingungen der Ermöglichung der intersubjektiven Anerkennung des anderen, die Erkundung der Chancen für eine innovative Schaffung von herrschaftsfreien Räumen und die Fokussierung der Praxis auf die zukünftige, sich noch nicht äußern könnende Generation im Zentrum von Handlungen steht, wird auf eine mögliche Universalität von Solidarität verwiesen. Dies erfordert eine Perspektive, die einen advokatorischen Vorgriff auf die volle Sprech- und Entscheidungskompetenz des Heranwachsenden und seine unbedingte Anerkennung als Menschen, also als einen gleichberechtigten Partner eigenen Rechts, mitdenkt; in Solidarität würde demnach ein Prinzip der „intergenerationellen Reziprozität“ (BENNER/PEUKERT 1983, S. 389; U. PEUKERT 1979, S. 185) eingelassen. Die pädagogische Ethik umreißt eine stellvertretende Parteinahme für die Heranwachsenden deshalb, weil die gerechtigkeitstheoretische Idee der formalrechtlichen Gleichbehandlung in Interaktionsstrukturen, die von Ungleichheiten, etwa bezüglich kognitiver oder

moralischer Entwicklungsstandards, geprägt sind, nur schwierig anzuwenden ist; das Grundprinzip solcher spezifischen Interaktionsstrukturen besteht darin, daß auf die Fähigkeit zur Selbstbestimmung bzw. die Autonomie des Heranwachsenden immer schon vorgegriffen wird. Wäre Solidarität gerade die Kategorie, die die Frage nach der Anerkennung sowohl im Verhältnis der vergangenen, gegenwärtigen und noch kommenden Generationen zueinander als auch bezüglich der noch zu entwickelnden Handlungsmöglichkeiten des anderen umfassen soll (BRACHEL 1985), dann müßte damit gleichsam auf solche Handlungsstrukturen abgestellt werden, die gerechte Lebenschancen für die der Handlung und der Artikulation Unfähigen oder für jene in Krisen sich befindenden Subjekte ermöglichen (BRUMLIK 1992).

Die Diskurstheorie der Gerechtigkeit, mit der eine von dieser Überlegung ausgehende pädagogische Ethik den Anspruch auf die Bewertung kraft Transzendierung der faktisch gelebten Gesellschaftlichkeit teilt, begegnet der in Erziehungsstrukturen eingelassenen Dramatik nur fragend: „Die Diskursethik kann nicht auf eine objektive Teleologie, insbesondere nicht auf eine Gewalt zurückgreifen, die die Irreversibilität der Folge geschichtlicher Ereignisse aufhebt. Wie können wir aber dem diskursethischen Grundsatz, der jeweils die Zustimmung *aller* fordert, genügen, wenn wir nicht in der Lage sind, das Unrecht und den Schmerz, den frühere Generationen um unseretwillen erlitten haben, wieder gutzumachen – oder wenigstens ein Äquivalent für die erlösende Kraft des Jüngsten Gerichts in Aussicht zu stellen? ... Ebenso schwer läßt sich die Grundfrage der ökologischen Ethik beantworten: wie hält es eine Theorie, die sich auf den Adressatenkreis sprach- und handlungsfähiger Subjekte beschränkt, mit der Verletzbarkeit der stummen Kreatur?“ (HABERMAS 1991, S. 29) Die von HABERMAS selbst gesehene Problematik der Diskursethik bezüglich der sozialen Struktur einer idealen Sprechsituation – auch kommunikativ Handelnde bewegen sich in den Dimensionen von Geschichte und Gesellschaft, und das erst recht, wenn es um die strukturelle Qualität pädagogischer Interaktionen geht – könnte zu einer zusätzlichen Radikalisierung des Ansatzes führen. Liegt die normierende Kraft der moralischen Sphäre nicht in einer gerechtigkeits-theoretischen Universalisierung von Solidarität „zwischen den Generationen“ (BRUMLIK 1995) begründet? Die Tiefe des Problemhorizontes ist in der weitgehenden Annahme einer an faktische Grenz- und Leidenserfahrungen geknüpften Vorstellung verankert, „daß Menschen, die solidarisch zu handeln versucht haben, denen man also eigene Lebensmöglichkeiten verdankt, vernichtet werden“ (PEUKERT 1988, S. 311). Universale Solidarität mit allen anderen reicht demnach über die gegenwärtige räumliche und zeitliche Struktur von Interaktionsprozessen hinaus, indem sie sowohl im Theorem der intergenerationellen Reziprozität als auch in einem reflexive Einbezug der geschichtlichen Erfahrung von Not und Vernichtung die äußerste Grenze des noch Denkbaren, noch ethisch Formulierbaren sieht. Sie gereicht so zur „Bedingung der Möglichkeit des eigenen Menschseins“ (so PEUKERT 1988, S. 309 im Anschluß an die geschichtsphilosophischen Thesen von BENJAMIN (1974) und zum dauerhaften „Eingedenken“ an die Opfer der nie abgeschlossenen Geschichte; HORKHEIMERS Vorwurf galt bezeichnenderweise dem „theologischen“ Charakter dieser Thesen). Wenn auch die Betonung der an der Grundstruktur des menschlichen Daseins zutage kommenden Kontingenzerfahrung des Todes und des Lebens

zusätzlich zu einer perspektivischen Erweiterung der Diskursethik führen sollte, so bleibt sie doch an eine paradoxe Gegebenheit geknüpft: „Wie kann man aber die endgültige, nicht revidierbare Verlorenheit der Opfer des geschichtlichen Vorgangs, dem man sich selbst verdankt, überhaupt in der Erinnerung behalten und dabei glücklich sein, seine Identität finden? Wenn man aber um des eigenen Glücks und der eigenen Identität willen diese Erinnerung aus dem Bewußtsein verbannt, verrät man dann nicht eben die Solidarität, aus der heraus man sich nur selbst finden konnte? ... Die eigene Existenz wird von der Solidarität her, der sie sich verdankt, zum Selbstwiderspruch“ (PEUKERT 1988, S. 309).

Solche Widersprüchlichkeit von Solidarität bezüglich des jeweils eigenen „Glücks“ ist jedoch lediglich als höchste Stufe ihrer Universalisierung, überhaupt erst wahrnehmbar. Ein aus pädagogischer Sicht erst noch zu erreichendes Moralbewußtsein, dessen soziale Praxis nicht allein an den fürsorglichen Beziehungen zu konkreten Menschen sowie Primärgruppen haftet, sondern über diese zu immer umfassenderen sozialen Einheiten bis hin zu einer zeit- und raumlosen „Menschheitsperspektive“ hinausgeht, ist der Hintergrund für eine solche Erfahrung. Zugleich stellt sich aber die Frage, ob der Universalisierungsgrundsatz des Sittengesetzes nicht im Konflikt zu „unseren“ kulturell variablen und pluralen Vorstellungen von Glückseligkeit steht und darüber hinaus: ob auch von anderen Lebensformen eine Anerkennung dieses Prinzips verlangt werden kann. Zur annehmbaren Universalität gereicht Solidarität also nur dann, sofern sie sich von einer ethischen Verpflichtung aus, dem jeweils anderen zur Erkenntnis und Artikulation eigener Lebenskonzepte und Bedürfnisse sowie zum Erwerb von Handlungskompetenz erst zu verhelfen, „sowohl auf die zukünftigen Generationen wie auf das Zerstörte und Vernichtete der Vergangenheit bezieht“ (PEUKERT 1983, S. 215). Die einer pädagogischen Ethik anhängliche Vorstellung von Solidarität kann demnach nur eine solche sein, die sich nicht primär (evaluativ aber schon) an den gegenwärtig gelebten Erfahrungen festmacht, sondern solche Erfahrungen noch einmal umfassend transzendiert und damit die Spannung zwischen formaler Gerechtigkeit und konkreter Fürsorge aufhebt: Solidarität wäre universal gedacht, sofern sie die aus pädagogischen Reflexionen übernommenen Anforderungen einer intergenerationellen Reziprozität und übergeschichtlichen Intersubjektivität einbezieht; sie impliziert damit eine Integration von Fürsorge und Gerechtigkeit auf einer Stufe des Moralbewußtseins, das sich nicht unvermittelt aus faktischen Anerkennungsverhältnissen ableiten läßt.

2.2 Theorie der Anerkennung

Konträr zu den vorangegangenen Überlegungen konzipiert HONNETH als Vertreter der „dritten“ Generation der Kritischen Theorie Solidarität als Endpunkt einer Stufenfolge, in welchem die Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse zwar auch sowohl über konkrete Primärbeziehungen emotionaler Art (wie Liebe und Freundschaft) als auch über kognitiv begründete formale Rechtsverhältnisse hinausreicht. Solidarität stellt jedoch „nur“ das soziale Verhältnis der symmetrischen Wertschätzung zwischen individualisierten und autonomen Subjekten dar, die fähig sind, „sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, die die

Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen. Beziehungen solcher Art sind ‚solidarisch‘ zu nennen, weil sie nicht nur passive Toleranz gegenüber, sondern affektive Teilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person wecken: denn nur in dem Maße, in dem ich aktiv dafür Sorge trage, daß sich ihre mir fremden Eigenschaften zu entfalten vermögen, sind die uns gemeinsamen Ziele zu verwirklichen“ (HONNETH 1992, S. 210).

Der hier verfolgte Versuch, mittels pädagogischer Reflexionen das Spannungsverhältnis zwischen formaler Gerechtigkeit und konkreter Fürsorge in der Perspektive einer universalen Solidarität des advokatorischen, aber doch paradoxen Einbezugs der „stimmlosen“ Generation aufzulösen, wird bei HONNETH zugunsten des theoretischen Anschlusses an soziale Erfahrungen gelungener oder gescheiterter fürsorglicher Anerkennung vor dem Lichte kollektiver Zielvorstellungen zurückgenommen. Das hat zur Folge, daß Aspekte der sozialen Wertschätzung, wie etwa persönliche Fähigkeiten und Eigenschaften oder die praktische Selbstschätzung der Person, in der konkreten Wertgemeinschaft der Solidarität als vorrangig gedacht werden. Es geht HONNETH darum, „daß jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren“ (HONNETH 1992, S. 210). Insofern ist zwar dem Phänomen der interesselosen Hilfeleistung im Problembereich des in der Diskursethik nur kognitiv erfassbaren Moralischen ein Platz einzuräumen, indem die Konstitution der personalen Identität stärker in ihrer unbedingten Sozialität und ihrer sozial- und entwicklungspsychologischen Abhängigkeit von anderen gedacht und so die gerechtigkeitstheoretische Idee der Gleichbehandlung in einer Anerkennungslehre, die auf die intersubjektiven Anforderungen der Subjektwerdung zurückgreift, überschritten wird; doch muß gleichfalls dieser angedachte Primat der Fürsorge hinter die schon in einer pädagogischen Ethik erreichten Implikationen der intergenerationellen Reziprozität und universalen Solidarität zurückfallen.

Instruktiv für die pädagogische Ethik ist aber folgendes. Für HONNETH ist die sprachtheoretische Grundlegung der Theorie deshalb unzulänglich, weil die von ihr aufgezeigten Problemdimensionen nicht primär an den moralischen Erfahrungen und Handlungen menschlicher Subjekte abzulesen seien, sondern vielmehr „hinter dem Rücken der Beteiligten“ stattfinden. Seine moralsoziologische Kritik hebt hervor, daß die „Apriori der Kommunikationsgemeinschaft“ sowie der „moral point of view“ als solche „immer schon“ implizit vorausgesetzt werden müssen, aber in den wechselseitigen Erwartungen der Akteure in der Regel nicht thematisiert werden (können). HONNETH zieht daraus die Schlußfolgerung, „das von HABERMAS entwickelte Kommunikationsparadigma stärker auf seine intersubjektivitätstheoretischen, ja soziologischen Voraussetzungen hin zu entfalten“ und „das normative Potential der sozialen Interaktion nicht einfach mit den sprachlichen Bedingungen einer herrschaftsfreien Verständigung gleichzusetzen“, sondern „in dem Erwerb sozialer Anerkennung die normative Voraussetzung allen kommunikativen Handelns zu sehen“ (HONNETH 1994 a, S. 86). Der theoretische Perspektivenwechsel von einer kommunikations- zu einer anerkennungstheoretischen Fassung des Handelns impliziert, daß nicht mehr die rational begründbaren Bedingungen der „herrschaftsfreien“ Verstan-

digung, sondern die intersubjektiven Voraussetzungen der menschlichen Identitätsentwicklung die normative Folie der Theorie angeben; ins Zentrum rücken weniger die Pathologien einer systemischen Kolonialisierung der Lebenswelt, sondern die „Verzerrungen oder Defizite im sozialen Anerkennungsgefüge“ (HONNETH 1994 a, S. 89), die in die sozialen Räume der emotionalen Zuwendung in Liebes- und Intimbeziehungen, der mit Gründen legitimierten Rechtsverfahren zwischen moralisch zurechnungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft und in Beziehungen der sozialen Wertschätzung von individuellen Fähigkeiten und Leistungen subjektiv erfahrbar eingelassen sind, weil gerade sie die gelungene Identitätsbildung des Subjekts zu verantworten haben. HONNETH zufolge läßt sich an den moralischen Erfahrungen, die die Subjekte bei der Mißachtung ihrer Identitätsansprüche durch Mißhandlung und Vergewaltigung, Entrechtung und Ausschließung sowie Entwürdigung und Beleidigung machen, zeigen, „daß eine Kritik der gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse nicht vollkommen ohne Rückhalt in der sozialen Realität ist“ (ebd., S. 92).

Die Perspektive, die HONNETH konzipiert, ist die eines „Kampfes um Anerkennung“, der sowohl in einer subjektiven Dimension (in der Konstitution von personaler Identität) wie auch in einer intersubjektiven Dimension (in den sittlichen Bedingungen der individuellen Selbstverwirklichung) zu einer schrittweisen Transzendierung bzw. Überwindung der Anerkennungsformen führt: von der emotionalen Zuwendung der Liebe über die kognitive Achtung des Rechts hin zur sozialen Wertschätzung als Solidarität (HONNETH 1992, S. 148–211). Die Idee der Solidarität zielt dann darauf, gleichermaßen die Individuation von Subjekten und ihre Egalisierung, also die Bedingungen einer „symmetrischen Wertschätzung unter rechtlich autonomen Bürgern“ (HONNETH 1992, S. 285) zu bewirken, die wiederum nur in einer Wertgemeinschaft verankert werden können, die sich auf der Basis kollektiv geteilter Zielsetzungen konstituiert.

Die Einwände, denen sich HONNETHS Theorie der Anerkennung stellen müssen, verweisen auf die Frage nach der Universalisierung von Solidarität und legen gleichzeitig die im nächsten Kapitel behandelte Problematik ihrer Institutionalisierung offen. Das soziale Anerkennungsstreben des Menschen äußert sich (wenn es denn anthropologisch gefaßt wird) eben nicht nur in den ungezwungenen Arten der Kooperation, der diskursiven Willensbildung, der Liebe, Freundschaft, Anerkennung und Solidarität, sondern auch und gerade in solchen Handlungsfeldern, die von strategischen Kalkülen aufgespannt werden, namentlich also in der rechtlich-administrativen sowie insbesondere in der ökonomischen Sphäre (ROTH 1994, S. 442). Das bei HONNETH ausformulierte Plädoyer, die Reflexion auf die moralische Sphäre sowohl enger an eine soziologische Berücksichtigung der gelebten Gesellschaftlichkeit zu führen als auch gleichzeitig für eine stärkere Betonung von Fürsorgegesichtspunkten zu öffnen, führt von der kommunikations- und sprachtheoretischen Grundlegung der Theorie weg und zu einer Sozialethik des „guten“ Lebens hin, die allein die vorhandenen sittlichen Wertvorstellungen der Mitmenschlichkeit in den Vordergrund rückt und eine universal-solidarische Position zurückweist: „Im Gegensatz zur universalistischen Idee der Gleichbehandlung wohnt der Vorstellung einer menscheitsübergreifenden Solidarität mithin etwas abstrakt Utopisches inne; umso weniger aber kann sie als ein universalistischer Statthalter jenes moralischen Prinzips gelten, das in Form der einseitigen Fürsorge und Wohltätig-

keit schon immer ein transzendierendes Element unserer sozialen Welt gebildet hat“ (HONNETH 1994b, S. 219). Diese Spielart des Partikularismus erscheint problematisch: Auch die als solidarisch anerkannten Tugenden dürfen sich der gerechtigkeitstheoretischen Idee der Freiheit und der Gleichbehandlung nicht entziehen, weil sie als historisch-kontingente und damit veränderbare in die Moralkonzeptionen der Mitglieder einer gewachsenen Lebensform einfließen. Die Idee der fürsorglichen Interventionen, etwa in therapeutischen und pädagogischen Handlungsfeldern, bleibt faktisch an formale Rechtstitel gebunden, die über die Legitimität bzw. Illegitimität der Handlungen Auskunft geben sollen. In dem Maße, wie Handlungskonflikte nicht mehr allein durch die soziale Integration in eine gemeinsame Lebensform gelöst werden können, da auch Konflikte zwischen Angehörigen verschiedener Lebensformen mit unterschiedlichen Zielvorstellungen auftreten, ist eine Abkoppelung der Fragen der Normbegründung von Fragen des guten Lebens unvermeidlich. Den strategischen Mißbrauch der mit Positionen und Ämtern sowie den mit möglicherweise nur scheinbar legitimierte Zielvorstellungen verknüpften Handlungen, die im Namen der Fürsorge geschehen, kann deshalb wiederum nur eine universalisierbare Begründungsformel aufdecken, die den konkreten Sozialerfahrungen entzogen ist, da sie die Folgen und Nebenfolgen solcher Interventionen für andere Personen wie Kollektive advokatorisch mitzudenken hat.

Die oben gewonnene Alternativkonzeption von universaler Solidarität vermeidet es, Gerechtigkeit gegen Fürsorge und Fürsorge gegen Gerechtigkeit, zwei wesentlich pädagogische Elemente der moralischen Sphäre, voreilig gegeneinander auszuspielen. Sicher nimmt sie damit in Kauf, nicht ohne einen Wechsel der Blickrichtung empirisch zugänglich zu sein bzw. nicht bruch- und widerspruchlos innerhalb der gelebten Erfahrungen faktischer Anerkennungsverhältnisse, in denen sie nicht aufgeht, erfaßt werden zu können. Es ist deshalb klarzustellen, daß sich die Bedeutung von umfassender Solidarität auch an der Problematik ihrer universalen Institutionalisierung bemißt. In einer handlungstheoretischen Annäherung, die von nun an eingeschlagen wird, bekommt Solidarität dementsprechend einen anderen Sinn: den der institutionalisierten „Selbstbindung“ oder „Selbstverpflichtung“ des Handelnden im Interesse aller anderen.

3. *Gesellschaftstheoretische Thematisierung: Solidarisches Handeln als „Selbstbindung“ und Probleme der universalen Institutionalisierung*

Spielte bislang die Diskussion über die Begründung einer universal-solidarischen Ethik im Rahmen Kritischer Theorie die herausragende Rolle in der Argumentation, so darf die Frage nach der einsehbaren Vernünftigkeit von Handlungen bzw. der Umsetzung von Handlungsnormen unter den Bedingungen der von modernen Gesellschaften selbstproduzierten Problemsituationen in Ökonomie, Politik, Wissenschaft und Kultur(industrie) nicht unberücksichtigt bleiben; gleichzeitig geht es aber weiterhin auch darum, „die Rationalität einer Lebensform danach zu beurteilen, wie weit diese einen Kontext bildet, der den Angehörigen die Ausbildung prinzipiengeleiteter moralischer Einsichten ermöglicht und deren Umsetzung in die Praxis fördert“ (HABERMAS 1991, S. 42).

Bevor die Problematik der institutionalisierten Universalisierung von Solidarität beleuchtet wird, dient ein sich bei den „Klassikern“ rückversichernder Blick auf den abstrakten Charakter von allgemeinen Regeln in komplexen Gesellschaften (DURKHEIM) sowie auf die kognitiven und moralischen Fähigkeiten als Voraussetzung für die soziale Genese von Normen (PIAGET, KOHLBERG) dazu, die Frage nach der pädagogischen Dynamik, die sich aus den Überlegungen zur intergenerationellen Reziprozität und universalen Solidarität ableitet, weiterzuverfolgen. Es wird gefragt, wie überhaupt das „Bewußtsein unkündbarer Solidarität, die Gewißheit der Verschwisterung in einem gemeinsamen Lebenszusammenhang“ (HABERMAS 1991, S. 72) entstehen kann. Daraus ergibt sich eine institutionentheoretische Fassung des pädagogisch-advokatorischen Handelns, das nicht anders als ein „Handeln unter Widersprüchen“ (BRACHEL 1985) verstanden wird.

3.1 „Moral point of view“ und Solidarität: Durkheim, Kohlberg und Piaget

Die „anti-individualistische“ Analyse der „sozialen Arbeitsteilung“ von DURKHEIM (1992), in deren Hintergrund der mit der Entstehung der Arbeitsteilung einhergehende Übergang von einer segmentären zu einer funktional differenzierten Gesellschaft steht, erweist sich als Beispiel für zwei zentrale Thesen. Bei DURKHEIM stehen erstens die Bedingungen der sozialen Konstitution des Menschen im Vordergrund; die funktionale Differenzierung einer Gesellschaft löst deshalb, weil jegliche soziale Ordnung nur durch „moralisch-soziale“ Interaktion möglich ist, ihre soziale Kohäsion nicht auf. Zweitens verfolgt DURKHEIM die Annahme, daß moderne gegenüber traditionellen Gesellschaften ein höheres Niveau an Individualisierung und Solidarität zugleich aufweisen; dies ist jedoch nur insofern der Fall, als die sozialen Organisationsformen und die gesellschaftlich vorhandenen Verhaltensdispositionen, etwa in „Berufsorganisationen“ (vgl. DURKHEIM 1991), institutionell aufeinander abgestimmt sind. Während die zweite These insbesondere die Praktikabilität eines „standesethischen“ Konzepts zur Vermeidung gesellschaftlicher Pathologien oder Anomien vorsieht, zielt die erste auf eine Problematik, die mit gesellschaftlichen Strukturbrüchen vorgezeichnet ist. Traditionale Gesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, daß ein einheitliches, gegenüber Abweichungen repressiv reagierendes „Kollektivbewußtsein“ gleiche soziale Einheiten „mechanisch“ integriert; das Individuum geht folglich vollständig in einem kollektiven Gesellschaftstypus auf, der unter Androhung von strafrechtlichen Zwangsmaßnahmen jedem einzelnen einen gleichen Glauben und gleiche soziale Verhaltensmuster auferlegt. Die „sozialen Bande“ primitiver Gesellschaften beruhen nach DURKHEIM auf einer dominierenden „Ähnlichkeit der Bewußtseinszustände“, die eine „mechanische Solidarität“ um so wirksamer hervorbringen, je „schwächer“ das Individuum sich selbst als eine eigenständige Persönlichkeit erfährt. Dieser Zustand ändert sich mit dem Anwachsen des Bevölkerungsvolumens, der Zunahme der Dichte der Gesellschaft, der Arbeitsteilung und der Radikalisierung des Überlebenskampfes zwischen den Gesellschaftsmitgliedern. Mit der funktionalen Spezifizierung der Gesellschaft geht eine Produktion von individuellen Unterschieden (Per-

sönlichkeiten, Fähigkeiten, Neigungen etc.) und pluralen Wertvorstellungen einher, die nicht mehr mechanisch in einem einheitlichem Kollektivbewußtsein zentral verkörpert und integriert werden können. Der gesellschaftliche Rationalisierungsprozeß fördert auf diese Weise eine „organische Solidarität“, die nur möglich ist, wenn jeder eine autonome Persönlichkeit entwickelt, sich also vom Zwang des Kollektivbewußtseins emanzipiert und die Möglichkeit einer freien Anwendung von Handlungsnormen (vgl. GÜNTHER 1988, S. 106–115) erkannt hat. Dies geschieht, ohne daß sich der soziale Verband nun „in eine Wolke von isolierten Atomen“ auflöst (DURKHEIM 1992, S. 284). Daß sich mit der Arbeitsteilung aber die „Gemeinschaftlichkeit des Glaubens“ verändert, heißt für DURKHEIM nicht, daß funktional differenzierte Gesellschaften unmoralisch zu nennen wären. Vielmehr verschiebt sich der Charakter der moralischen Regeln. Sie werden abstrakter, universaler, variabler, verlieren also ihre religiöse und starre Autorität, weil sie den Bedingungen freier Willensentscheidungen von autonomen Persönlichkeiten formal genügen müssen. Ebenso wird organische Solidarität aber auch dadurch gewährleistet, daß dem einzelnen in seiner sozialen Funktion (der Berufstätigkeit) ein Mindestmaß an sozialer Wertschätzung zugesprochen wird. Das Individuum muß sich als unverzichtbarer Teil eines Ganzen erfahren können, um im modernen Geflecht funktionaler Vernetzungen überhaupt die Motivation wahrzunehmen, sich für die Gesellschaft einzusetzen.

Sofern ein Schwinden des vereinheitlichenden Kollektivbewußtseins traditionaler Gesellschaften die Entwicklung von autonomen Persönlichkeiten, eine freie Willensbildung und diskursive Auseinandersetzungen über Regeln überhaupt erst ermöglicht, werden kollektive Lern- und Sozialisationsprozesse um so bedeutsamer, wenn das emanzipierte Individuum die von den abstrakten Regeln frei gelassenen Handlungsspielräume zugunsten der „sozialen Bande“ nutzen soll. Organische Solidarität stellt sich somit als soziokulturelles Komplementärphänomen zu den für jeden (und insbesondere für die nachwachsende Generation) objektivierten, geschichtlich vorgegebenen, handlungsbeschränkenden wie handlungsermöglichenden Sinnstrukturen einer gesellschaftlichen Ordnung (BERGER/LUCKMANN 1980; PETERS 1993) dar; sie müßte folglich immer dann „einspringen“ oder vernünftigen Einsichten „entgegenkommen“, wenn die Verfolgung egoistischer Interessen in absehbarer Weise einem kollektiven Gesamtinteresse zuwiderläuft. Die Genese des „moral point of view“ läuft auf jene Voraussetzungen hinaus, die DURKHEIM dazu veranlassen, auch eine funktional differenzierte Gesellschaft mit freien Subjekten ohne kollektiven Projektionshintergrund „solidarisch“ oder „moralisch“ zu nennen. Das moralische Bewußtsein verändert sich so weit, daß es sich von konkreten Bestimmungen löst, indem es sich formal-universalen Kriterien von Gerechtigkeit nähert und so auf die Selbstbestimmungsfähigkeit autonomer Persönlichkeiten zugeschnitten wird.

Ein ähnliches Motiv verfolgt KOHLBERG, indem er die Abfolge von Stufen des Moralurteils auf die Behauptung stützt, daß in moralischen Konfliktsituationen die vormals selbstverständlich hingenommenen Handlungsregeln von Personen kognitiv rationalisiert und in sozialen Prozessen wechselseitiger Argumentation und Abwägung differenziert werden. Als Voraussetzung für diese „Verstandesleistung“ gilt die bei PIAGET explizierte Fähigkeit des Kindes, die Sachwelt nicht nur in der konkreten Anschauung, sondern vor allem mittels formaler Denk-

operationen zu erfassen. Der aktive, individuelle Prozeß der denkerischen Auseinandersetzung mit der Welt besteht demnach einerseits in einer Integration der gemachten Erfahrungen in bereits vorhandene Denkmuster, andererseits aber insbesondere in einer Überschreitung bzw. Umstrukturierung etablierter Denkmuster durch neue Erfahrungen. Der Entwicklungsprozeß, der gewissermaßen zwischen den Polen der Anpassung und Überwindung von Denkleistungen oszilliert, findet in Phasen statt, von denen die höchste Stufe der formalen Operationen (des mathematisch-logischen Denkens) durch solche Kognitionen gekennzeichnet ist, die vom konkreten „Begreifen“ und „Sehen“ abstrahieren; formale Operationen stellen Intelligenzhandlungen dar, die das fiktiv Mögliche denkbar machen (PIAGET 1993, S. 46–55). Das hypothetische Denken wiederum stellt sich für KOHLBERG nun als eine Voraussetzung dar, die Personen überhaupt zu einem moralischen Urteil befähigen. Die moralische Beurteilung von (Dilemma-)Situationen läuft stufenlogisch und in krisenhaften Übergängen von der einen Stufe zur anderen auf den postkonventionellen „moral point of view“ hinaus, der die „justice operations“ der Gleichheit, Billigkeit, Perspektivenübernahme und Universalisierbarkeit in einem Gesamturteil zusammenfaßt, das mittels einer Vorstellung von prozeduraler Gerechtigkeit und autonomer, moralischer Entscheidungsfindung begründet wird (KOHLBERG 1981). Aus der pädagogischen Ethik ist zu folgern, daß die Sollensperspektive der „Stufe 6“ wiederum auf einer „ethischen Grundhaltung“ (BRACHEL 1985, S. 296) basiert, deren lebensweltliche Relevanz in der innovatorischen Überwindung derjenigen Strukturen liegt, die eben nicht eine Anerkennung der Individuen als Gleiche und Freie vorsehen bzw. ihnen nicht gleiche Menschenrechte und Ansprüche auf Teilhabe an der sozialen Wohlfahrt einräumen. Advokatorisches Handeln, das auf die Herstellung so verstandener Subjektivität wie Intersubjektivität vorgreift, bliebe dann aber immer widersprüchlich; es müßte in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern immer zunächst die eigenen Strukturen des Gelingens erst herstellen, um sie zugleich zu transformieren.

Mit dem Theorem der universalen Solidarität bekäme diese Art des Handelns den Sinn, in den „moral point of view“ die Bedingungen der Möglichkeit der Überwindung der Zeit-Raum-Perspektive hineinzudenken; es geht hierbei ja, wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt, um die Berücksichtigung des Grundgedankens der intergenerationellen Reziprozität. Die Idee der organischen Solidarität nähert sich dieser pädagogischen Ethik nur insofern, als eine Zunahme gesellschaftlicher Differenzierung ein Gerüst an Regeln erfordert, die umfassendere und unterschiedliche soziale Einheiten berücksichtigen und daher immer formaler werden. Zwar läßt sich dieser gesellschaftliche Strukturwandel als kollektiver Lernprozeß charakterisieren, die radikale Perspektive der universalen Solidarität ist damit jedoch nicht erreicht. Das liegt daran, daß DURKHEIMS Begriff der organischen Solidarität aus handlungstheoretischer Perspektive der konkret erfahrbaren sozialen Wertschätzung, die den Grad der Sittlichkeit einer nicht nur angestrebten, sondern auch schon ansatzweise realisierten Lebensform angibt, zunächst nähersteht. An dieser Stelle der Argumentation zeigt sich, daß das Motiv der Kritischen Theorie, die gerechtigkeitstheoretische Evaluation gelebter Gesellschaftlichkeit vor dem Hintergrund des ethischen Nachdenkens über Solidarität, auf einen zusätzlichen Perspektivenwechsel stößt: Solidarität wird entweder in den „moral point of view“ als Universalie zu integrieren ver-

sucht oder derart als Ausgangspunkt eines Gesellschaftskonzeptes genommen, daß es die konkreten, sich in komplexen Anwendungssituationen äußernden Handlungsdilemmata in einer „Ethik der Selbstbindung“ auf der Ebene von sozialen Regeln nachvollzieht. Solidarität wäre unter den Gesichtspunkten der zweiten Alternative als diejenige Kategorie zu konzipieren, die zwar nach einer entwicklungspsychologischen Erfassung der Genese des kognitiven Gerechtigkeitsstandpunktes verlangt (wie mit PIAGET und KOHLBERG angedacht), aber zudem den „institutional point of view“ berücksichtigen muß.

3.2 *Selbstbindung und Institution*

Mit Solidarisierung wird formaliter der Akt einer Selbstbindung oder Selbstverpflichtung bezeichnet, dessen Sinn beispielhaft anhand des von OLSON (1968) konzipierten Phänomens zu erklären ist, das als „Freerider“-Problem (oder „Gefängnisdilemma“) der Marktökonomie in die Literatur einging und auf die Notwendigkeit von Institutionen, Organisationen sowie von Kooperation und gemeinschaftlichen Selbstdefinitionen verweist. OLSON weist nach, daß der Beitrag eines kalkulierenden Akteurs für eine Gruppe mit steigender Zahl der Beteiligten um so unwahrscheinlicher wird, weil die Spürbarkeit der Relevanz des individuellen Handelns sowie die Möglichkeiten der Kontrolle und Sanktionierung des einzelnen durch die anderen Mitglieder ab-, während die Anonymität und die Informationsdefizite zunehmen. So lohnt sich, sofern eine institutionalisierte Gruppenorganisation kooperatives Handeln weder durch Anreize erkaufte noch über Sanktionen erzwingt, für jedes einzelne Gruppenmitglied eher die Handlungsoption der „Nichtkooperation“ als die der Kooperation; in ökonomisch durchrationalisierten Gesellschaften stellt sich, wenn die Kreation von gegensteuernden Institutionen nicht gelingt, daher ein Regreß ein, der zu sich verschärfenden Tendenzen der kollektiven Selbstdestruktion führt. In dem Maße, wie es aussichtsreich erscheint, auftretende „Kosten“ des Handelns zugunsten des eigenen „Nutzens“ zu externalisieren, werden nur solche Lösungen favorisiert, die kollektive Güter „suboptimal“, d.h. zum Nachteil bestimmter Personengruppen bereitstellen. Dies ist die handlungstheoretische Charakterisierung eines widersprüchlichen Geschehens, das subjektiv immer rational erscheinen muß, aber überindividuell zur kollektiven Selbstzerstörung führt.

„Selbstbindung“ ist nun jener Akt, der in der Sage von ODYSSEUS metaphorisch nachvollzogen wird. Dieser läßt sich in weiser Voraussicht an den Mast seines Schiffes „binden“, um der Beeinflussung seines Willens durch den Gesang der Sirenen zu umgehen; er befindet sich in der Situation, „schwach zu sein und davon zu wissen“ (ELSTER 1987, S. 67). Solidarisches Handeln bleibt in diesem Verständnis daher auf institutionelle Vorkehrungen angewiesen, die dem moralischen Willen autonomer Personen entgegenkommen und gleichzeitig destruktive Irrationalitäten vermeiden; es ist nicht nur auf dem Wege der Internalisierung von Gerechtigkeitsnormen der Freiheit und Gleichheit erreichbar, sondern erfordert eine institutionelle Verankerung, um in modernen Gesellschaften überhaupt noch eine spürbare Relevanz zu bewirken. Dieser Zusammenhang läßt sich daran verdeutlichen, daß existentielle Normenkonflikte die unter Handlungsdruck stehende Person überfordern und in ihrer Einschätzung

der Situation nicht minder täuschen: in kognitiver Dimension, da komplexe Handlungssituationen immer nur selektiv, aber nie vollständig erfassbar sind und die Auswahl, Interpretation und Anwendung einer angemessenen Handlungsnorm die Kapazitäten des einzelnen oftmals überlasten; in motivationaler Dimension, weil der einzelne einerseits in sozialen Konfliktsituationen bereit sein soll, einen advokatorischen Standpunkt einzunehmen, um den Bedingungen der Diskursfähigkeit zu entsprechen, andererseits aber gleichzeitig diese Bereitschaft mit seinen eigenen Neigungen und Interessen koordinieren muß; und schließlich in organisatorischer Dimension insofern, als mit der Einstellung des moralischen Bewußtseins auf universale Wertorientierungen eine Diskrepanz zwischen Forderungen und Handlungsabsichten sowie zwischen organisatorischen Widerständen und Zwängen, insgesamt also die Einsicht eines offensichtlich nur begrenzten Wirkungskreises des eigenen Handelns einhergeht (HABERMAS 1992, S. 146–149; GÜNTHER 1988). Neben diese Überforderungen, mit denen sich eine moralisch urteilende und solidarisch motivierte Person auseinanderzusetzen hat (dies aber zumeist nicht in einer auf die moralische Sphäre der Gesellschaft transzendierende, sondern in einer pragmatischen Einstellung tut), treten aus Sicht der Gesellschaftsorganisation die formal-administrativen und monetarisierten Strukturen hinzu, die in der Regel höchst selektive und adaptive Operationsweisen entwickeln und aus diesem Grunde ihre eigenen Gerechtigkeitsstandards im Bestandsinteresse definieren und verfolgen.

Es drängt sich die Schlußfolgerung auf, das bereits in frühester Kindheit qua Einsicht moralisch urteilende Subjekt (NUNNER-WINKLER 1992) hätte all jene Lasten, die ihm von überindividuellen Prozessen aufgebürdet werden, allein zu kompensieren; tatsächlich werden ja durch die Einwirkungen gesellschaftlicher Strukturen die Bedingungen ihrer Überwindung „notwendig auf die subjektive Seite abgedrängt“ (ADORNO 1977 b, S. 675 f.). Dieses wiederum kann nur vermieden werden, indem die moralische Grundeinstellung des solidarischen Handelns eine wesentliche Entlastung durch solche institutionellen Arrangements erfährt, die sowohl kognitiv, motivational als auch organisatorisch die Vernunftpotentiale geeigneter Persönlichkeitsstrukturen ergänzen.

Die aus den Überlegungen zur Struktur des advokatorischen Handelns und zur intergenerationellen Reziprozität hervorgegangene Reflexionsebene der universalen Solidarität sieht sich daher der Aufgabe gegenüber, die lebensweltlichen Gewohnheiten, sozialen Praktiken und Sozialisationsfelder, in denen die Beteiligten ihre kognitiven, sprachlichen und moralischen Kompetenzen erwerben, in denen aber ebenfalls die Bedingungen der Möglichkeiten für die Schaffung verdinglichten Bewußtseins hergestellt werden, nicht nur mit ihren Zeit und Raum entgrenzenden (und in diesem Sinne universal-solidarischen) Hintergrundannahmen evaluativ zu konfrontieren; sie muß gleichzeitig eine Theorie des solidarischen Handelns und eine Theorie der Institution anbieten können, deren Interesse an der sozialen und politischen Emanzipation sich in einem Konzept niederschlägt, das Solidarität nicht nur als implizit immer schon vorhandene Begründungsinstanz für eine kognitive Einstellung, sondern als Handlungsschema selbst in Betrachtung zieht. Dieser handlungspraktische Perspektivenwechsel von der ethischen Begründungsinstanz universaler Solidarität zu einem Handlungskonzept der Solidarität als Selbstbindung beschreibt die Notwendigkeit von kognitiv oder motivational entlastenden Sinnstrukturen bzw. von

Intitutionen, die moralischen Orientierungen entgegenkommen. Kurzum hieße Selbstbindung wohl nichts anderes, als daß im Handeln egozentrische Positionen zugunsten anderer zurückgewiesen werden; dieses wird nur in dem Maße geschehen, wie Institutionen die Möglichkeiten dazu eröffnen. Sofern vor allem der pädagogische Bereich die Ethik universaler Solidarität als Basis für advokatorisches Handeln versteht, könnte Selbstbindung hier zweierlei bedeuten. Erstens die Anforderung, direkte Zugriffe auf die Persönlichkeit noch nicht sprach- und handungsfähiger, kognitiv wie moralisch noch nicht entwickelter Subjekte zugunsten derselben zu unterlassen. Die soziale Konstitution des Subjekts durch andere und dessen Angewiesenheit auf andere würden dann nicht von vornherein in den Akten pädagogischer oder therapeutischer Interventionen aufgehen, sondern zunächst einmal die Bereitstellung eines sozial sinnhaften und „schützenden“ Umfeldes verlangen, das die Freiheit und die Autonomie des Subjekts ermöglicht und von dem aus betrachtet die gelungene Identitätsfindung dann als „Nebenprodukt“ (NUNNER-WINKLER 1990) erscheint. Der Begriff Selbstbindung ist zweitens aber nicht auf die Formulierung bloß negativer Rechte und Pflichten („Du sollst nicht...“) oder eine sich enthaltende „Anti“-pädagogik zu verkürzen, sondern impliziert ebenso einen positiven, eben advokatorischen Sinn. Die Eigenwertigkeit jedes Entwicklungsabschnittes des menschlichen Lebens erfordert soziale Leistungen, kollektive interesselose Hilfestellungen, deren Unterlassung nicht nur die Integrität einer einzelnen Person verletzen würde. Sowohl in der Verweigerung sozialer Dienste als auch in grundlosen therapeutischen und pädagogischen Übergriffen zeigt sich vor dem Horizont der Begründungsinstanz der universalen Solidarität eine Mißachtung von Anerkennungsstrukturen und damit: von Menschlichkeit insgesamt.

Mit Selbstbindung zugunsten des anderen ist vornehmlich jedoch keine evaluative Instanz der Kritik bezeichnet, sondern eine diese Instanz zugleich konstituierende wie aus ihr abzuleitende Handlungsorientierung, sich zugunsten des bzw. der anderen zu verpflichten. So verstandenes solidarisches Handeln spiegelt nicht vollends den Grundgedanken einer universalen Solidarität wider; dafür bietet es eine stärker an dilemmatischen Situationen ansetzende Theorie des Handelns an, deren Bedeutung in der Beachtung institutioneller Vorkehrungen gegen kollektive Irrationalitäten liegt. Verweist die Struktur pädagogischen wie therapeutischen Handelns zunächst darauf, daß eine kognitivistische Ethik den advokatorischen Charakter, der insbesondere in der Zeitdimension solchen Handelns liegt, berücksichtigen sowie auf die intersubjektiven, universalen Aspekte der gegenseitigen Anerkennung des anderen abstellen muß, so führt das Konzept der Selbstbindung zu den Bestandteilen einer Lösung sozio-moralischer Konflikte, welche einer bewußten und vernünftigen lebensweltlichen Gestaltung in erster Linie zugänglich sind. Damit ist sicherlich eine in Zeit und Raum begrenzte und auf variierende Situationsmerkmale abzielende Handlungsstrategie angeschnitten und ein mehr denn je erforderlicher institutionalisierungsfähiger Akt bezeichnet, der so mancherlei handlungspraktische Irritationen in der Anlage des Begriffs der Solidarität vermeiden könnte.

4. Zusammenfassung

Die in einer advokatorischen Ethik enthaltenen Überlegungen zur Grundstruktur pädagogischer und therapeutischer Interaktion, also insbesondere die Ausführungen zur intergenerationellen Reziprozität, deren Sinn in einer Erfassung der von Zeit und Raum unabhängigen Transformation zugunsten der „stimmlosen“ Generationen liegt, sprengen die diskursethische Idee der formalen Gleichheit und Freiheit, deren argumentative Begründung immer schon sprach- und handlungsfähige Subjekte voraussetzt. Insofern beschreibt universale Solidarität die Paradoxie, unter Strukturen vollkommener Ungleichheit die Bedingungen gegenseitiger intersubjektiver Anerkennung erst herstellen zu müssen, also unter den Bedingungen ihrer sozialen Konstitution zugleich den Erfahrungen der Transformation Platz einzuräumen. Als Begründung für die Notwendigkeit, diesen Standpunkt als Universalie in die Konzeption des „moral point of view“ zu integrieren, erhält universale Solidarität ihre auf die Erfassung von Sozialisations- und Entwicklungsprozessen zielende Eigenständigkeit. Hier findet sich der pädagogische Ansatzpunkt, der die Struktur von normenbegründenden Diskursen noch einmal hinterfragt.

Handlungs- und institutionentheoretisch bekäme die Idee universaler Solidarität jedoch deshalb eine andere Relevanz, da sich herausstellt, daß diese in ihrer Umsetzung mit kognitiven, motivationalen und auch organisatorischen Hemmnissen verbunden sein wird sowie auf gesellschaftliche Handlungsdilemmata stößt. Solidarisches Handeln hieße dann mindestens Selbstbindung, deren ethischer Sinn darin liegt, uneingeschränkt und begründet „zugunsten des anderen“ vonstatten zu gehen. Wenn hierbei eine Struktur gegenseitiger Anerkennung vorausgesetzt wird, impliziert die Kategorie der Selbstbindung nicht unbedingt, daß die Theorie aus bereits realisierten Lebensformen und kulturell variablen Wertvorstellungen allgemeine Sollensvorstellungen abzuleiten hat. Vielmehr geht es ihr um die Frage nach der Hervorhebung und systematischen Rückbindung des handlungspraktischen „Seins“ an ein universalsolidarisch fundiertes, der aufgeklärten pädagogischen Praxis aber bereits immanentes „Sollen“, durch das eine lernfähige Gesellschaft quasi ihr Interesse an der Selbstbestimmung der nachwachsenden Generation (in sozialer, politischer und auch ökonomischer Hinsicht) signalisiert. Damit ist für die Ethik vorrangig ein Nachdenken über die Kreation von sinnhaften Handlungsstrukturen oder Institutionen verbunden, die entlastend auf die Handelnden wirken und somit das Risiko rein egoistischer Handlungsmotivationen und zukünftiger Lasten mindern sollen. Ob dieser Schritt der Umsetzung, die nicht auf der Ebene des Kognitiven verbleiben kann, sondern selbstverständlicherweise mit materialen Implikationen behaftet ist, noch einmal begründet werden muß oder ob er sich aus den Kerngedanken einer pädagogischen Ethik bereits bruchlos ergibt, wird an anderer Stelle zu diskutieren sein.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Kritik. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10/2. Frankfurt a. M. 1977, S. 785–793 (a).
- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz (1966). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10/2. Frankfurt a. M. 1977, S. 674–690 (b).
- APEL, K.-O.: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt a. M. 1988.
- APEL, K.-O.: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik (1973). In: Ders.: Transformation der Philosophie. Bd. 2. Frankfurt a. M. ⁵1993, S. 358–435.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- BENNER, D./PEUKERT, H.: Moralische Erziehung. In: D. LENZEN/K. MOLLENHAUER (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 394–402.
- BERGER, J.: Modernitätsbegriffe und Modernitätskritik in der Soziologie. In: Soziale Welt 39 (1988), S. 224–236.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissensoziologie (1966). Frankfurt a. M. 1980.
- BRACHEL, H.-U. VON: Was heißt Handeln unter Widersprüchen? Pädagogische und therapeutische Paradoxien. In: Ders./N. METTE (Hrsg.): Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften. Freiburg (Schweiz)/Münster 1985, S. 284–299.
- BRUMLIK, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992.
- BRUMLIK, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995.
- DAHRENDORF, R.: Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit. München 1994.
- DURKHEIM, E.: Physik der Sitten und des Rechts. Vorlesungen zur Soziologie der Moral (1890–1900). Frankfurt a. M. 1991.
- DURKHEIM, E.: Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften (1930). Frankfurt a. M. 1992.
- ELSTER, J.: Subversion der Rationalität. Frankfurt a. M./New York 1987.
- GRUSCHKA, A.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar 1994.
- GÜNTHER, K.: Der Sinn für Angemessenheit. Anwendungsdiskurse in Moral und Recht. Frankfurt a. M. 1988.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse (1965). In: Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt a. M. 1968, S. 146–168.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Ders./N. LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971, S. 101–141.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1981.
- HABERMAS, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M. 1991.
- HABERMAS, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M. ²1992.
- HEITMEYER, W.: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim/München ⁴1987.
- HONNETH, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M. 1992.
- HONNETH, A.: Die soziale Dynamik von Mißachtung. Zur Ortsbestimmung einer kritischen Gesellschaftstheorie. In: Leviathan 22 (1994), S. 78–93 (a).
- HONNETH, A.: Das Andere der Gerechtigkeit. Habermas und die ethische Herausforderung der Postmoderne. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 42 (1994), S. 195–204 (b).
- HORKHEIMER, M.: Materialismus und Moral (1933). In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 3: Schriften 1931–1936. Frankfurt a. M. 1988, S. 111–149.
- HORKHEIMER, M.: Traditionelle und Kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt a. M. 1992.
- KAUFMANN, F.-X.: Solidarität als Steuerungsform – Erklärungsansätze bei Adam Smith. In: Ders./H.-G. KRÜSSELBERG (Hrsg.): Markt, Staat und Solidarität bei Adam Smith. Frankfurt a. M./New York 1984, S. 158–184.

- KOHLBERG, L.: From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. In: Ders.: Essays on Moral Development. Bd. 1. New York 1981, S. 101–189.
- KORTHALS, M.: Die kritische Gesellschaftstheorie des frühen Horkheimer. Mißverständnisse über das Verhältnis von Horkheimer, Lukács und dem Positivismus. In: Zeitschrift für Soziologie 14 (1985), S. 315–329.
- LUHMANN, N.: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen 1986.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied/Berlin 1967.
- MARCUSE, H.: Vernunft und Revolution. Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie (1941). Frankfurt a. M. ⁸1990.
- MCCARTHY, TH.: Ideale und Illusionen. Dekonstruktion und Rekonstruktion in der kritischen Theorie. Frankfurt a. M. 1993.
- NUNNER-WINKLER, G.: Jugend und Identität als pädagogisches Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 671–686.
- NUNNER-WINKLER, G.: Zur moralischen Sozialisation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (1992), S. 252–272.
- OFFE, C.: Fessel und Bremse. Moralische und institutionelle Aspekte „intelligenter Selbstbeschränkung“. In: A. HONNETH/TH. MCCARTHY/Ders./A. WELLMER (Hrsg.): Zwischenbetrachtung. Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1989, S. 739–774.
- OLSON, M.: Die Logik des kollektiven Handelns. Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen. Tübingen 1968.
- PETERS, B.: Die Integration moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1993.
- PEUKERT, H.: Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1983), S. 195–217.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt a. M. ²1988.
- PEUKERT, U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang des sozialen Lernens im Vorschulalter. Düsseldorf 1979.
- PIAGET, J.: Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften. Hamburg 1993.
- ROTH, K.: Neue Entwicklungen der Kritischen Theorie. In: Leviathan 22 (1994), S. 422–445.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M./New York 1992.
- WEXLER, PH.: Schichtspezifisches Selbst und soziale Interaktion in der Schule. In: H. SÜNKER/D. TIMMERMANN/F.-U. KOLBE (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt a. M. 1994, S. 287–305.

Abstract

The author discusses "universal solidarity" as the central concept of pedagogical ethics which is committed to the needs of the coming generation and of the victims of society and of history. The attempt to give a precise description of this concept, still lacking in the present debate, points to the efforts by critical theory, especially by discourse ethics and its recognition-theoretical manifestation, to present a comprehensive picture of the moral sphere of modern society. Against this background, the author proposes to consider the "issue of solidarity" as follows:

First, the provision of foundations for the universalization of solidarity exceeds the capacity of moral theory and, thus, leads to the definition of the relation between concrete welfare and formal justice. Second, the society- and institution-theoretical meaning of acts of solidarity is revealed only if these are interpreted as acts of personal commitment in favor of the other.

Anschrift des Autors

Sönke Abeldt, Student der Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, Winterhuder Weg 67, 22085 Hamburg