

Brumlik, Micha

Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung? Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 45-57. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Brumlik, Micha: Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung? Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 45-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223291 - DOI: 10.25656/01:22329

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223291>

<https://doi.org/10.25656/01:22329>

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

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelsmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposion 1. Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT Individualität und Moderne. Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposion 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING Einleitung	273
KARL NEUMANN Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen ..	293
MONIKA A. VERNOOIJ Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundes- ländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER Selektion bei Integration? Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH „Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH „Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN	
Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung?

Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie

Die neue welt- und deutschlandpolitische Situation (BRUMLIK 1991) zwingt auch die politisch interessierte Pädagogik zum Umdenken. Als eine Wissenschaft, die nicht zuletzt mit der Erforschung der Übernahme von Normen und Werten durch Kinder und Heranwachsende befaßt ist und die zudem – auf der Basis ihrer eigenen geistesgeschichtlichen Traditionen – ein praktisches Interesse an Bildung zur Vernunft beansprucht, kann ihr die Frage nach den Stadien, die zur Vernunft führen oder diese gar selbst definieren, nicht gleichgültig sein. Mit dem Ende des Kalten Krieges, der weltweiten Etablierung der kapitalistischen Ökonomie und dem Anspruch der parlamentarischen Demokratien, das vergleichsweise fairste und effektivste Herrschaftssystem zu sein, haben sich die Gewichte politischer Bildung ebenso verschoben wie die aktuellen Reizthemen. So war noch die sogenannte „Friedenspädagogik“ der 80er Jahre dadurch gekennzeichnet, daß sie in umfassenden Entwürfen zu neuen Bewußtseinsstellungen in bezug auf nukleare Abrüstung, ökologisch verantwortliches Wirtschaften und basisdemokratisches Politikverständnis aufrief (vgl. KERN/WITTICH 1984; HUSCHKE-RHEIN 1984; BUDDRUS/SCHNAITMANN 1991). Ohne eine grundlegende Veränderung der auf Eigensucht, instrumentellem Naturverständnis und machtgestützter Selbstbehauptung basierenden neuzeitlichen Identität sei langfristig weder die Gefahr einer nuklearen Katastrophe noch die unwiderrufliche ökologische Auszehrung des Planeten zu bannen. Ob sich die hier angezeigten Gefahren seit dem Jahre 1989 objektiv vermindert haben, sei dahingestellt. Festgehalten sei hingegen, daß der starken Konzentration auf das Mensch-Natur Verhältnis spätestens seit 1989 eine neue Faszination durch im engeren Sinne soziale, ja politische Themen entgegenschlug. Angesichts der Unwahrscheinlichkeit eines weiteren grundsätzlichen, weltweiten Systemwechsels im Bereich der Ökonomie, aufgrund der auch die Erziehungswissenschaften wegen ihrer unmittelbaren schulischen Bedeutung berührenden Frage der Einwanderung und der erstaunlichen Wiederbelebung nationalstaatlichen Denkens – nicht nur in Ost- und Mitteleuropa – ist auch die Pädagogik von letzten wieder auf vorletzte Fragen verwiesen worden. Offensichtlich hat das von der Friedenspädagogik der 80er Jahre vertretene Bildungsziel des unmittelbar vor Ort handelnden, aber weltweit verantwortlichen planetarischen Bürgers in den Demonstrationen der deutschen Friedensbewegung gegen den Golfkrieg einen letzten Höhepunkt erreicht und zugleich überschritten.

Seither, spätestens seit 1989, diktieren andere Fragen dem pädagogischen Zeitgeist die Agenda:

- Welche bildungspolitischen und erzieherischen Anstrengungen muß eine Gesellschaft unternehmen, die einen ständigen Zustrom von Einwanderern so konfliktfrei wie eben möglich aufnehmen will?
- Welche sozial- und bildungspolitischen Strategien sind in Schule und Jugendarbeit ein-

zuschlagen, um zu verhindern, daß aus dem Potential der gesellschaftlichen Modernisierungsverlierer eine massenhafte rechtsextremistische Bewegung entsteht?

- Wie kann – über diese brennenden innen- und gesellschaftspolitischen Fragen hinaus – gleichwohl bei Kindern und Jugendlichen ein Bewußtsein dafür erhalten bleiben, daß alles, was in ihrem Leben und in ihrem Lande geschieht, in einem globalen ökologischen und ökonomischen Kontext steht und daß sie in ihren politischen und sozialen Handlungen sich diesen Zusammenhängen gegenüber verantwortlich verhalten?

Während sich die Antworten auf die erste Frage um das Problem der sogenannten „Multi-kulturalität“ ranken, zielen die Antworten auf die zweite Frage auf eine pädagogische Theorie der Demokratie, der politischen Bildung. Die Antworten auf die dritte Frage – die im wesentlichen schon von den Friedenspädagogiken der 80er Jahre vorgegeben wurden –, harren indes einer Vermittlung mit den Antworten auf die vorgenannten Probleme. Es sind also Fragen der *kulturellen Identität, des demokratischen Bewußtseins und der weltweiten Verantwortung*, die in einem übergreifenden theoretischen Rahmen analysiert, erforscht und endlich praktisch umgesetzt werden sollen. Anders als bei den bei aller Leidenschaft fürs Grundsätzliche doch vor allem auf konkrete Probleme wie Rüstung, Umweltverschmutzung und Ungleichheit der Geschlechter abhebenden Friedenspädagogik sollten aber derlei Fragen nicht nur normativ hier und empiristisch dort, sondern theoretisch konsistent und empirisch gehaltvoll zugleich untersucht werden. Die Zeiten, in denen das Wünschen noch geholfen hat, sind auch im Rahmen einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft vorbei.

Im folgenden möchte ich drei theoretisch/empirische Fragen stellen, auf die ich drei hypothetische Antworten gebe, die ich anhand einer historischen Erinnerung und eines theoretischen Konstruktionsversuchs beantworten möchte.

1. Welcher kulturellen Identitätsformation bedürfen Kinder und Jugendliche, um ein demokratisches Bewußtsein und eine globale ökologische Verantwortung auszubilden?
2. Ist es denkbar, daß sowohl zur Herausbildung eines demokratischen wie eines ökologischen Bewußtseins die Identifikation mit dem politischen Gemeinwesen der Nation unumgänglich ist?
3. Lassen sich die Umriss einer weltbürgerlichen Identität umreißen, die nicht dem theoretischen und empirischen Vorwurf eines unbegründeten und nicht belegbaren Idealismus ausgesetzt sind?

Die hier gestellten Fragen nehmen ein Thema auf, das sich der deutschen Bildungs- und Erziehungsphilosophie seit ihren Anfängen gestellt hat. Sowohl in KANTS pädagogischen und politischen Schriften, als auch in HERDERS „Ideen“ und LESSINGS Überlegungen zu einer Erziehung des Menschengeschlechtes sieht sich aufklärerisches Denken mit der Frage nach der Universalität der Vernunft bzw. der Verwirklichung dieser Vernunft in partikularen Formen des Bewußtseins, Volksgeister geheiß, konfrontiert. Bekanntermaßen wandelte sich das Programm einer Erziehung des Menschengeschlechtes im Lauf der deutschen Geschichte, nach der Französischen Revolution, im Gefolge der napoleonischen Besetzung der deutschen Länder zum romantischen Projekt einer deutschen Nationalerziehung, die von ERNST MORITZ ARNDT ebenso vertreten wurde wie noch von FRIEDRICH FRÖBEL (vgl. BOLLNOW). Das klassische Paradigma einer deutschen Nationalerziehung findet sich freilich in J.G. FICHTES „Reden an die deutsche Nation“, die – von HERDER beeinflusst – aber doch weit über ihn hinausgehend, nicht nur die Frage nationaler Identität

als Element eines weltbürgerlichen Bewußtseins im Geiste der Freiheit und Menschlichkeit beantworten wollten, sondern zudem nicht ohne eigenes Verschulden von einem kruden Chauvinismus systematisch mißbraucht werden konnten. Das bei FICHTE nachweisbare klassische Spannungsverhältnis zwischen einer partikularen, nationalen Identität und einem menschheitlichen Freiheitspathos bildet exakt jenes Dilemma ab, vor dem politische Bildung in einer Einwanderungsgesellschaft und einer veränderten Welt steht, in der einerseits universalistische Motive wie die Menschenrechte immer stärkeres Gewicht erhalten und andererseits die Kräfte nationaler Selbstbehauptung eine seit langem unbekannt Virulenz entfalten.

Darum wird im folgenden der Versuch unternommen, das FICHTESche Problem im Rahmen der Theorie des genetischen Strukturalismus, insbesondere im Licht der Ansätze von L. KOHLBERG und R. SELMAN so umzuformulieren, das es einer empirischen Untersuchung zugänglich wird.

FICHTEs Theorie der Nationalerziehung

„Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe eine Angelegenheit; so wir aber etwa hierbei abermals einen gebildeten Stand, der etwa durch den neu entwickelten Antrieb der sittlichen Billigung belebt würde, absondern wollten von einem ungebildeten, so würde dieser letzte ... nicht mehr für uns sondern gegen uns dienen, von uns abfallen und uns verlorengehen“ (FICHTE 1971b, S. 276).

Tatsächlich trachtete FICHTE danach, eine Erziehung zur ungeteilten Volksgemeinschaft mit der Idee unverkürzter und emphatischer individueller Freiheit und der Forderung nach menschheitlicher Verantwortung zu verbinden. FICHTEs auf PESTALOZZI aufbauende Theorie der Nationalerziehung besteht aus vier – nicht notwendig aufeinander bezogenen – Teilen:

1. auf einer moralischen Anthropologie des Kindes,
2. auf einer Theorie der Sozialisation durch Sprache,
3. auf einer Theorie der deutschen Sprache und
4. auf einer Theorie der menschlichen Geschichte.

1. In seiner *moralischen Anthropologie* der Kindheit bestreitet FICHTE die damals geläufige – protestantische und aufklärerische – Theorie von der konstitutiven Selbstsucht des Menschen, schon des Kindes und stellt sich gerade in entwicklungspsychologischer Hinsicht dem Problem, wie Sittlichkeit ontogenetisch entstehen könne, wenn es nicht bereits eine entsprechende Anlage gäbe. Aus dem für ihn unbezweifelbaren Umstand der menschlichen Freiheit und Sittlichkeit schließt FICHTE, daß es eine entsprechende Anlage geben müsse, die er als den „Trieb nach Achtung“ bezeichnet.

„Beim Kinde zeigt sich dieser Trieb zuerst als Trieb auch geachtet zu werden von dem, was ihm höchste Achtung einflößt; und es richtet sich dieser Trieb, zum sicheren Beweise, daß es keineswegs aus der Selbstsucht der Liebe stamme, in der Regel weit stärker und entschiedener auf den ernsteren, öfter abwesenden und nicht unmittelbar als Wohltäter erscheinenden Vater, denn auf die mit ihrer Wohltätigkeit stets gegenwärtige Mutter. Von diesem will das Kind bemerkt sein, es will seinen Beifall haben; nur inwiefern dieser mit

ihm zufrieden ist; ist es selbst mit sich zufrieden: dies ist die natürliche Liebe des Kindes zum Vater; keineswegs als zum Pfleger seines sinnlichen Wohlseyns, sondern als zu dem Spiegel, aus welchem ihm sein eigener Wert oder Unwert entgegenstrahlt“ (FICHTE 1971a, S. 415/416)¹.

2. Anders als der frühe FICHTE etwa der „Grundlage des Naturrechts“ von 1796, in der er lange vor HEGEL eine Theorie der Freiheit als Theorie intersubjektiver Anerkennung entwickelt hatte (FICHTE 1971a, S. 50–56), geht FICHTES Theorie der Nationalerziehung nicht mehr von den Fakten des reinen Bewußtseins, sondern von den *Vorgegebenheiten einer historisch entstandenen Sprache* aus. Daß diese Theorie unter den historischen Bedingungen der französischen Besetzung der deutschen Länder ins Chauvinistische umkippte, mindert zunächst ihre systematische Bedeutung:

„Nicht eigentlich redet der Mensch, sondern in ihm redet die menschliche Natur, und verkündigt sich anderen seines Gleichen. Und so müßte man sagen: die Sprache ist eine einzige und durchaus notwendige“ (FICHTE 1971b, S. 313).

Die Entstehung von partikularen Nationalsprachen erklärt sich FICHTE auf der Basis eines universalen Sprachvermögens durch eine quasi gesetzmäßige Evolution vor dem Hintergrund externer – klimatischer, ökonomischer und geographischer, zuletzt historisch-kultureller – Einflüsse. Diese externen Einflüsse bringen indessen lediglich zum Ausdruck und zur Entfaltung, was der „Sprache“ inhärent ist – daß sie nämlich ihrem Wesen nach nur als bestimmte Nationalsprache existiert – ein allgemeines Sprachvermögen, daß sich *nicht* als die Sprache eines je besonderen Volkes erweise, ist für FICHTE ein Uding.

„Die rein menschliche Sprache zusammengenommen zuvörderst mit dem Organe des Volkes, als sein erster Laut ertönte; was sich hieraus ergibt, ferner zusammengenommen mit allen Entwicklungen, die dieser erste Laut unter den gegebenen Umständen gewinnen mußte, gibt als letzte Folge die gegenwärtige Sprache des Volkes. Darum bleibt auch die Sprache immer die letzte Sprache“ (FICHTE 1971b, S. 316).

3. FICHTES Theorie der Sprache, die eine universelle menschliche Sprachkompetenz konsequent nur in historisch gewordenen Sprachen erkennen mag und damit einen Platonismus des Sprachvermögens schon im Ansatz hinter sich gelassen hat, verfällt im zweiten Schritt dann doch dem zunächst überwundenen Platonismus, wenn er die Strukturen einer historisch entstandenen Sprache zu einer übersinnlichen Größe, zu einer Idee hypostasiert. Die deutsche Nationalsprache als Inbegriff von Leben und Freiheit, die schlummernd unter den romanischen Sprachen und ihrem – wie FICHTE wohl meint – Imperialismus mitsamt seiner oberflächlichen Kultur liegt, enthält jenes Hoffnungspotential, das durch eine angemessene Nationalerziehung den Deutschen die äußere Unabhängigkeit, die politische Gleichheit und die innere Freiheit wiedergeben könne.

„Welchen unermeßlichen Einfluß auf die ganze menschliche Entwicklung eines Volkes die Beschaffenheit seiner Sprache haben möge, der Sprache, welche den Einzelnen bis in die geheimste Tiefe seines Gemüts bei Denken und Wollen begleitet, und beschränkt oder beflügelt, welche die gesamte Menschenmenge, die dieselbe redet, auf ihrem Gebiete zu einem einzigen gemeinsamen Verstande verknüpft, welche der wahre gegenseitige Durchströmungspunkt der Sinnenwelt und der der Geister ist, und die Enden dieser beiden also ineinander verschmilzt, daß gar nicht zu sagen ist, zu welcher von beiden sie selber gehöre“ (FICHTE 1971b, S. 326).

Die deutsche Sprache stellt sich FICHTE als Inbegriff des lebendigen Geistes dar – sie

unterscheide sich damit von allen bekannten „neulateinischen“ Sprachen so sehr, daß ein Vergleich zwischen ihnen gleichsam sinnlos sei, da die unüberbrückbare Kluft zwischen ihrem Wesen nach toten und lebendigen Sprachen in keinem Dritten überwunden werden könne.

4. Die Gründung eines vom Geiste dieser Sprache beseelten Staates auf dem Territorium des Vaterlandes, eines Staates, der nicht Selbstzweck, sondern allenfalls Werkzeug zur Verwirklichung des deutschen Geistes sein soll, mag dann *in letzter und geschichtsphilosophischer Hinsicht einen Beitrag zur Höherentwicklung des Menschengeschlechtes* darstellen. Am Ende von FICHTEs Theorie der Nationalerziehung steht eine messianische Spekulation über die Aufgabe der Deutschen:

„Ist in dem, was in diesen Reden dargelegt worden, Wahrheit, so seid unter allen Völkern ihr es, in denen der Keim der menschlichen Vervollkommnung am entscheidendsten liegt, und denen der Fortschritt in der Entwicklung derselben aufgetragen ist. Geht ihr in dieser eurer Wesenheit zugrunde, so geht mit euch zugleich alle Hoffnung des gesamten Menschengeschlechtes auf Rettung aus der Tiefe seiner Übel zu Grund“ (FICHTE 1971b, S. 498).

Zur Theorie der demokratischen Nation

Aus heutiger Perspektive, nach den Katastrophen der von Deutschland verschuldeten Weltkriege und nach dem Zivilisationsbruch von Auschwitz lesen sich diese 1808 verfaßten Reden, die schon hundert Jahre später als die „Ideen von 1914“ den deutschen Imperialismus zu rechtfertigen hatten (LÜBBE 1974, S. 171f.), zu Recht als Vorläufer jenes chauvinistischen Ungeistes, der die Welt zweimal ins Verderben stürzte. Für die heute wieder bedeutsame Frage, ob die Ausbildung eines demokratischen Bewußtseins nicht an ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Nation gebunden sei, scheint FICHTEs Theorie nur Negativanzeigen zu liefern. Es ist – offensichtlich – gerade die universalistisch messianische Überfrachtung, der hier spürbar ethnozentrische Erlösungswille, der den Gedanken der Nation diskreditiert hatte. Neuere Erwägungen zum Verhältnis von Nation und Demokratie halten sich deshalb in der Regel weniger an FICHTE denn an HEGEL, der mit seiner Einsicht in die Vielfalt einer Welt von Nationalstaaten einem übergreifenden Chauvinismus die Spitze gebrochen und damit zugleich die Gefahren eines Weltstaates benannt habe (vgl. BUBNER 1991; REESE-SCHÄFER 1991). In diesen Theorien erscheint das historisch-partikulare, ja Zufällige einer jeden Nationenbildung als Garant sowohl der in konkreten Lebensformen zu verankernden universalistischen-demokratischen und menschenrechtlichen Ansprüche als auch der objektiv gebotenen Selbstbescheidung überbordender politischer Ansprüche. In dieser Perspektive scheint es geradezu die Synthese von kontingent-partikularer Herkunft und universalistischem Verfassungsgeist zu sein, die die Nation konstituiert. Im Hinblick auf eine Theorie politischer Bildung in der Demokratie wird demnach die Idee der „eigenen“ Nation in all ihrer Zufälligkeit, und gerade nicht im Hinblick auf ihre universalistischen Gehalte, die Funktion einer Basisidentität annehmen, auf der sich dann, in einem nächsten Schritt die universalistischen Gehalte moderner Verfassungsstaaten ausbilden. FICHTEs Theorie der Nation wiese demnach zwei genau identifizierbare Mängel auf: Erstens die Vorstellung, daß das Wesen der modernen, politischen Nation ihr Substrat in einem ethnisch-sprachlich gedeuteten Volksgeist bestehe und zwei-

tens der Anspruch, daß *ein* solcher Volksgeist allein das universalistische Potential von Freiheit und Anerkennung, von Demokratie und Menschenrechten ausschöpfe. Demgegenüber beharrt eine moderate Theorie der Nation und der nationalstaatlichen Identitätsbildung darauf, daß das Wesen der, d.h. die kontingent historischen Bedingungen, die endlich zu Nationalstaaten führen, im Prinzip beliebiger Art sind – Ethnizität stellt nur einen Faktor unter vielen dar – und daß der universalistische Beitrag einer jeden Nation nicht in ihrem ethnischen Volksgeist, sondern in der Übernahme einer universalistischen, postkonventionellen Verfassung besteht. Universalistische Haltungen und Normen haben also konkret partikulare Lebensformen, zu ihren notwendigen, keineswegs hinreichenden Bedingungen. FICHTE schien im Gegensatz dazu davon auszugehen, daß die eine partikulare Lebensform, nämlich die der deutschen Sprache adäquate, sowohl die notwendige als auch die hinreichende Bedingung für eine auf Freiheit und Anerkennung beruhende Lebensform sei.

Bildung zur Demokratie

Hat sich damit – so ist zu fragen – FICHTEs Problem erübrigt, sind wir demnach gehalten, um so energischer einer historisch reflektierten, moralisch verantworteten Idee auch der deutschen Nation zu folgen, gerade wenn wir an einer Stärkung politischer Demokratie interessiert sind? Zu bewerten sind also drei Modelle politischer Bildung:

- A. Das Modell eines die Kategorie der „Nation“ überspringenden weltbürgerlichen Bewußtseins in der Nachfolge KANTs und der Friedenspädagogiken der 80er Jahre.
- B. Das Modell einer nüchtern gesehenen demokratischen Nation, in der ethnische Zugehörigkeit und nationale Geschichte ihre begrenzte, aber nicht überbewertete Rolle spielen.
- C. Das offenbar obsoleete Modell eines die ethnische Nation in ihren Mittelpunkt stellenden menschheitlichen Messianismus (vgl. BRUMLIK 1990, S. 371–381)².

Eine nähere Betrachtung zeigt, daß das vermittelnde zweite Modell im Unterschied zu den beiden anderen von Widersprüchen nicht frei ist.

In diesem zweiten Modell spielt die Nation die Rolle einer ideellen, tatsächlich nicht als Gemeinschaft erfahrbaren Primärgruppe. Was einerseits als Vermittlung zwischen den Individuen, bzw. ihren konkret erfahrenen und erlebten Primärgruppen wie Familie, Freundschaften, Peer-Groups, Klassengemeinschaften und Vereinen, und der nur abstrakt zugänglichen Größe des Staates behauptet wird, erweist sich andererseits – in einer entwicklungspsychologischen Perspektive – als Unding. Sich mit „Nation“ als einer irgendwie nahestehenden Gruppe zu identifizieren, ist nämlich ebenso unmöglich, wie sich mit der Menschheit als Ganzer – als Gruppe – zu identifizieren. „Menschheit“ wie „Nation“ entbehren nämlich jener durch Routinen erfahrenen, durch ein gemeinsames Hintergrundwissen bestärkten, durch partikulare face-to-face-Interaktionen mit vertrauten Anderen tagtäglich unterfütterten Lebenswelt, die „Nationen“ und „Menschheiten“ auch sein müßten, wenn sie jene Vermittlungsaufgabe wahrnehmen sollten. Wenn „Nation“ und „Menschheit“ aber keine Lebenswelten, sondern gleichsam systematische Ideen repräsentieren, stehen sie beide – gleichermaßen – vor der nämlichen Schwierigkeit: als zunächst abstrakte Ideen genügend thematische Prägnanz, Orientierungsfunktion und entsprechende Handlungsmotivation zu entbinden. Faschismus und Nationalsozialismus haben ebenso

wie der Stalinismus auf ihre Weise den Versuch unternommen, systematische Größen wie „das Volk“, „die Rasse“, „den Staat“, „die Klasse“ oder „das sowjetische Vaterland“ mit konkret erfahreneren Gruppen zu „Volksgemeinschaften“ oder einer schimärischen „Internationalen Solidarität“ kurzzuschließen – die pädagogischen Konsequenzen mit ihren totalitären Implikationen sind bekannt (STAHLMANN/SCHIEDECK 1991; OTTO/SÜNKER 1989; RADKAU 1985, S. 97–127; HERRMANN/OELKERS 1989; HEIMPEL 1956).

DURKHEIMS Theorie der Nation

EMILE DURKHEIM hat in seiner klassischen Schrift „Erziehung, Moral und Gesellschaft“ (DURKHEIM 1984) aus dem Jahre 1922 schon frühzeitig den Versuch unternommen, die unterschiedlichen Ebenen normativer Identifikation im Rahmen einer Theorie moralischer Gefühle zu bestimmen und in diesem Zusammenhang eine Theorie des „Vaterlandes“ entwickelt. In pädagogischer Hinsicht habe „die Menschheit“ im Unterschied zu „dem Vaterland“ den Nachteil, kein eigener Organismus mit eigenem Bewußtsein, eigener Individualität und eigener Organisation zu sein (DURKHEIM 1984, S. 125). Andererseits beobachtete DURKHEIM schon 1922, daß im Laufe der historischen Entwicklung

„die Gesellschaften immer größer werden und sich das soziale Ideal immer mehr von allen lokalen und ethnischen Bedingungen abhebt, um einer immer größeren Anzahl von Menschen gemeinsam zu werden“ (DURKHEIM 1984, S. 129).

DURKHEIM, der diesen empirischen Umstand dazu verwendet, nachzuweisen, daß ein moderner Begriff von Nation und Vaterland in keinem Widerspruch zum Ideal des Kosmopolitismus steht, ist also der Auffassung, daß das „Vaterland“ tatsächlich jenen „sozialen Organismus“ darstelle, der die „Menschheit“ einmal werden könne, aber zu seiner Zeit noch nicht sei. DURKHEIMS Kriterium für eine legitime Zuschreibung des Begriffs „Sozialer Organismus“ ist die Überprüfung des Umstandes, ob eine beliebige Agglomeration von Menschen das Bewußtsein einer eigenen Geschichte mit einem Anfang („Gründung“), eigener, spezifischer Institutionen („Organisation“) und einer eigenen Individualität (diskriminierendes Bewußtsein der Zugehörigkeit) besitzt. Damit löst DURKHEIM im Unterschied zu der oben vertretenen Meinung das Gefühl der Zugehörigkeit von lebensweltlichen Erfahrungen und bindet es an ein kollektives Bewußtsein und dieses seinerseits an ein inneres soziales Milieu, d.h. ein intersubjektiv geteiltes Handlungssystem (DURKHEIM 1961, S. 194ff.). Wider die geläufigen Vorurteile vertritt zudem gerade der Theoretiker der objektiven sozialen Tatsachen, EMILE DURKHEIM, eine Theorie, die dem Bewußtsein der Menschen von dem, was sie sind, eine hervorragende Rolle einräumt:

„An anderer Stelle haben wir gezeigt, wie jedes Wachstum des Volumens und der dynamischen Dichte der Gesellschaft durch die intensivere Gestaltung des sozialen Lebens, durch die Erweiterung des Horizontes, den jedes Individuum mit seinem Denken umschließt und mit seinem Handeln erfüllt, die Grundbedingungen der kollektiven Existenz vom Grund aus verändert“ (DURKHEIM 1961, S. 196).

Es ist diese auf das definierende Bewußtsein abhebende Komponente von DURKHEIMS Theorie, die den objektivistischen Theorien der Vermittlung von Individuum und Menschheit in der (ethnisch gedeuteten) Nation aus sozialwissenschaftlicher Hinsicht entgegenzuhalten ist. Offenbar – dies zeigt auch die neuere politische Soziologie der Nationenbildung – wohnt allen Großgruppenkonstitutionsprozessen ein unheilbar voluntaristisches und kreatives Element bei, das nicht einfach durch Hinweise auf natürliche oder soziale Vorge-

gebenheiten dementiert werden kann (vgl. GIESEN 1991; vgl. auch KREWER/ECKENSBERGER 1991, S. 573–594). Ein Vorrang der vermittelnden Rolle der Nation entfällt dann in sozialpsychologischer Hinsicht – sogar dann wenn man, was schon längst fällig gewesen wäre, zwei Begriffe von „Nation“ systematisch unterscheidet. Nämlich den der französischen und us.-amerikanischen Tradition entlehnten Begriff der Nation als einer im republikanischen Staat verfaßten Willensgemeinschaft und einen der deutschen Tradition entstammenden Begriff der Nation als staatlich gebundener Herkunftsgemeinschaft. Wenn überhaupt – dann läßt sich für einen Vorrang der so oder so gedeuteten Nation nurmehr ein politisch normatives Argument aufbieten – daß nämlich bisher nur die Nation als politische Willensgemeinschaft jene Selbst- und Mitbestimmungsoptionen bereithält, durch deren Inanspruchnahme jenes Kollektivbewußtsein gestärkt wird, das doch auch nach DURKHEIM nicht nur im Bewußtsein, sondern durch kollektives, soziales Handeln erzeugt wird. Die neueste normative politische Theoriebildung, der sogenannte „Kommunitarismus“ drückt das folgendermaßen aus: Nur die politisch verfaßte Gemeinschaft, d.h. ein umgrenztes, durch Zutrittsregeln geschütztes Gebilde mit einer gewissen einheitlichen kulturellen Tradition – die durchaus weit gefaßt sein kann –, ist dazu in der Lage, ihren Mitgliedern klare Rechte über einen definierten Bestand eigener Problemlagen einzuräumen:

„Die einzig plausible Alternative zur politischen Gemeinschaft ist die Menschheit als Ganze, die Gesellschaft der Völker, der Erdball als Gesamtheit. Aber nähmen wir den gesamten Erdball als unseren Rahmen, dann müßten wir etwas imaginieren, was bislang nicht existiert: eine Gemeinschaft, die alle Menschen allüberall einschließt. Wir müßten ein System von allgemeingültigen Bedeutungen für diese Menschen ersinnen und dabei, wenn möglich die Stipulierung unserer eigenen Werte vermeiden. Und wir müßten die Mitglieder dieser hypothetischen Gemeinschaft ... auffordern, zu einer Übereinkunft darüber zu gelangen, welche Verteilungsarrangements und Umwandlungsmuster als gerecht anzusehen seien ... das Resultat der Übereinkunft wäre, falls Macht als dominantes und weithin geteiltes Gut figurierte, keine komplexe, sondern einfache Gleichheit, oder aber, falls die Macht, wie es wahrscheinlich geschähe, von einer Gruppe von internationalen Bürokraten usurpiert würde, schiere Tyrannei“ (WALZER 1992, S. 30).

In dieser Perspektive wird die Identifikation mit der Nation als Willensnation strikt demokratisch begründet: eine vorrangige Identifikation mit einem nationalen Kollektivbewußtsein ist nicht deshalb wünschenswert, weil das jeweilige, kontingente nationale Substrat in sich selbst ein höherwertiges Gut darstellt, sondern nur, weil allein das als Nation konstituierte politische Gemeinwesen jene politischen Beteiligungsrechte garantieren kann, die – wenn überhaupt – dem modernen demokratischen Gedanken entsprechen.

Wie kann in diesem Zusammenhang sichergestellt werden, daß die vielbeschworene Gefahr des Umschlagens einer republikanisch-patriotischen Orientierung in eine konventionelle, die demokratische Perspektive überspringende gebannt wird?

Zur Entwicklungspsychologie des moralischen Bewußtseins

Um diese Frage zu klären, ist in einem nächsten Schritt auf die Konstitutionsbedingungen demokratischen und nationalen Bewußtseins in theoretischer und empirischer Hinsicht einzugehen. Die kognitivistische Entwicklungspsychologie des moralischen Urteils nach LAWRENCE KOHLBERG (KOHLBERG 1974; THE MEASUREMENT 1987) postuliert bekanntermaßen drei jeweils soziomoralische und – auf ihnen aufbauend – drei epistemische Stu-

fen des moralischen Urteils. Demnach haben junge Menschen in der Phase der Adoleszenz die strukturelle Möglichkeit, unter entsprechenden Randbedingungen von einer konventionellen, am Vorfindlichen orientierten Haltung zu normativen Fragen zu einer postkonventionellen Orientierung an individuell übernommenen Normen mit universalistischem Geltungsanspruch zu gelangen. Eine *notwendige* Bedingung zu diesem Übergang ist die Rückkehr eines kindlich anmutenden moralischen Egozentrismus und Relativismus, der durch seine Selbstbezogenheit das bisher als verbindlich Akzeptierte entwertet, ohne doch an seine Stelle bereits eine umfassendere, universalistische Norm zu setzen. Erst auf dieser Basis als einer notwendigen Bedingung können dann in einem nächsten Schritt über die inhaltliche Erörterung moralischer Dilemmata (realer oder imaginierter) jene sachlogischen Weiterungen Platz greifen, die zur Ausbildung eines postkonventionellen moralischen Urteilsvermögens führen. KOHLBERG selbst hat diesen Umstand folgendermaßen dargestellt:

„Es ist offensichtlich, daß Erfahrungen von Verantwortlichkeit allein noch nicht zur Entwicklung prinzipiengeleiteter Moral führen. Die meisten Erwachsenen haben solche Erfahrungen, viele werden jedoch niemals prinzipiengeleitet. Für einige junge Erwachsene jedoch sind die Erfahrungen moralischer Verantwortlichkeit die Quelle moralischer Reflexion, die zu Prinzipien führt, ebenso wie bei einigen jungen Erwachsenen die Erfahrung von Freiheit oder Moratorium die Quelle der Reflexion ist, die zu Prinzipien führt“ (KOHLBERG 1977).

Die sozialisatorische Voraussetzung der Internalisierung und Konstruktion postkonventioneller Prinzipien liegt gemäß dieser wissenschaftlichen Theorie vor allem in gehaltvollen, intime Freundschaften ermöglichenden peer-group-Erfahrungen, genauer gesagt in altersspezifisch ausgeprägten Freundschaften. Im Werk von R. SELMAN (1984) und W. DAMON (1990) wird „Freundschaft“ als eine bestimmte Form der Interaktion, deren Funktion und Bedeutung im Sozialisationsprozeß erheblichen Wandlungen unterliegt, dargestellt.

Freundschaft wird in dieser Theorietradition als eine auf Zuneigung, Kooperation und wechselseitiger Perspektivenübernahme beruhende Beziehung erläutert, die in der Entwicklung des interpersonalen Verstehens von Individuen eine dynamische Funktion einnimmt. Strukturell betrachtet unterscheiden sich Freundschaften etwa von Eltern/Kindbeziehungen dadurch, daß sie nicht von der autonomen Konstruktion der Sozialbeziehung entlastet sind, sondern daß diese Konstruktion in der Verantwortung der Akteure liegt. Freundschaften sind – mit anderen Worten – Sozialbeziehungen, die nicht als bereits geleistete Vorgabe lediglich abgerufen werden müssen, sondern einem risikobehafteten Prozeß ihrer Herstellung durch Sozialkoordination unterliegen. Dazu sind die Individuen jedoch von frühester Kindheit an darauf angewiesen, ihre soziale Empathie zu schärfen, d.h. ihren Egozentrismus je und je zu überwinden und darüber hinaus die Erwartungen und Intentionen anderer wenigstens tentativ mit in Rechnung zu ziehen.

ROBERT SELMAN unterscheidet zunächst im allgemeinen fünf Stufen sozialer Perspektivenübernahme, wobei für jede Stufe noch einmal getrennt a) die Vorstellungen von Personen und b) die Vorstellung von Beziehungen unterschieden werden. Auf diese Weise lassen sich vier Niveaus erschließen: vom 0- Niveau der undifferenzierten und egozentrischen Perspektivenübernahme über das Niveau 1 (differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme), das Niveau 2 (selbstreflexive und reziproke Perspektivenübernahme) zum Niveau 3, das in der Regel im Alter von 10 bis 15 Jahren erreicht ist, bis zum Niveau 4, der „tiefenpsychologisch und gesellschaftlich-symbolischen Perspektivenübernahme“².

Der Übergang zu Dispositionen demokratischen Handelns wird als solcher stets mehr als nur die unbedingte Loyalität innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen sein, und darüber hinaus eine weitergehende Perspektive einschließen, die nicht nur auf das zeitübergreifende Teilen von Erfahrungen mit konkreten Anderen, sondern auf die tentative Teilhabe aller bezogen ist. Dem entspricht in SELMANS Entwicklungsschema endlich die Stufe 4:

„Zwei Vorstellungen charakterisieren die Auffassung von Personen auf Niveau 4. Erstens werden Handlungen, Gedanken, Motive und Gefühle als psychologisch determiniert, nicht aber notwendigerweise zugleich von der Person selbstreflexiv erfaßt verstanden. ... So können wir auf Niveau 4 das Entstehen eines Begriffs des Unbewußten beobachten. ... Zweitens entsteht auf Niveau 4 ein Begriff von Persönlichkeit als dem Produkt von Eigenschaften, Meinungen, Werten und Einstellungen, als ein System mit seiner individuellen Lebensgeschichte.“

In gesellschaftlicher Hinsicht bedeutet dies: „Auf diesem Niveau kann der Heranwachsende von vielfältigen, miteinander geteilten Perspektiven (generalisierter Anderer) gesellschaftliche, konventionelle, legale oder moralische Perspektiven abstrahieren, die alle Personen miteinander teilen können. Von jedem Individuum wird angenommen, es könne diesen gemeinsamen Blickwinkel des generalisierten Anderen bzw. des sozialen Systems in Betracht ziehen, um so eine Verständigung zu ermöglichen“ (SELMAN 1984, S. 54).

Für den Bereich der Freundschaft und ihrer Wahrnehmung korrespondieren dieser allgemeinen Dynamik der Perspektivenübernahme wiederum vier Stufen, die definieren, was jeweils als Freundschaft angesehen wird. Auf der ersten Stufe gilt Freundschaft als ein System einseitiger Hilfestellungen, sodann als eine Form der „Schön-Wetter-Kooperation“, um endlich auf der dritten Stufe als intimer gegenseitiger Austausch und schließlich als eine Form der Autonomie und Interdependenz beschrieben zu werden. Diese Freundschaftskonzepte beeinflussen schließlich auch das, was sodann jeweils als Gruppenbeziehung erfahren wird – Beziehungen, in denen ein Neben- und Miteinander von gemeinsamer Solidarität im Geist der dritten Stufe und einer hochgradig komplexen und individualisierten Beziehungsform im Sinne der vierten Stufe zusammen existieren. Nicht zuletzt durch zunehmend differenzierte zweiseitige Beziehungen wird auch die Gruppe auf der vierten Stufe nicht mehr als ein normen- und wertekonformer Verband erfahren, sondern als „ein pluralistisches kollektives System ..., in dem individuelle Differenzen nicht um der Homogenität der Wertvorstellungen willen unterdrückt werden. Es herrscht ein explizites oder implizites „demokratisches Prinzip“, wonach unterschiedliche Interessen und Standpunkte nicht nur toleriert, sondern auch unterstützt werden. ... Das einigende Element sind gemeinsame Zielsetzungen, die die unabhängigen Individuen um eines gemeinsamen Vorhabens willen zusammenführen. Der Gruppenzusammenhang wird als ein Prozeß definiert, der durch gemeinschaftliche Anstrengung entsteht; individuelle Differenzen können daher im Bewußtsein des Gruppenziels bewältigt werden“ (SELMAN 1984, S. 168).

Mit diesen, demokratische Haltungen vorbereitenden reziproken Formen der Perspektivenübernahme innerhalb von Freundschaften und Gruppen Heranwachsender verfügen wir nun erstens über eine gewisse empirische Bestätigung von FICHTES Theorie der Achtung und zweitens über einen Hinweis darauf, daß die Übernahme demokratischer Haltungen *nicht* an eine bestimmte substantielle Form des politischen Zusammenlebens, sei es nun der nationale Staat oder die kosmopolitische Weltgemeinschaft, gebunden ist.

Insofern diese Form der Sozialisation und die wechselseitige Übernahme von Perspektiven differenzierter Art an Sprechhandlungen gebunden ist, ist FICHTE auch in seiner

Theorie der Sprache Recht zu geben. Die Frage, ob und inwieweit eine Identifikation mit einer ethnischen oder einer ansonsten askriptiv bestimmten politischen Großgruppe eine notwendige Bedingung für eine Bildung zur Demokratie ist, läßt sich auf der Basis des KOHLBERG'schen Programms ebenfalls beantworten. Die notwendige Durchgangsstufe zu einem postkonventionellen Bewußtsein ist in der Tat die konventionelle Übernahme von Normen konkreter Gemeinschaften, sei es zunächst die der Familie, oder die der Normen etwa einer Glaubensgemeinschaft, einer Kommune oder eines Vereins. Auch hier sind die religiösen, ethnischen oder politischen Inhalte einer gesetzten Ordnung zweitrangig gegenüber dem Umstand, daß Kinder und Jugendliche überhaupt eine an materialen Maßstäben als fair ausgewiesene (d.h. nicht unbedingt frei erschaffene und beschlossene) soziale Ordnung erfahren⁴ (vgl. WILSON/SCHOCHET 1980).

Darüber hinaus läßt sich freilich empirisch nachweisen, daß sich ethnozentrische Einstellungen mit höheren Werten bei der Entwicklung des moralischen Urteilvermögens abschwächen (V. IZENDORN 1990, S. 38–47).

Die nachweislich hohe Korrelation zwischen starkem Ethnozentrismus und nur schwach konventionellen bzw. präkonventionellen Haltungen auf der einen und der hohen Korrelation von aktivistischen und postkonventionellen Einstellungen (vgl. ADELSON 1977, S. 272–293; HAAN 1977, S. 307–337) auf der anderen Seite, der Nachweis, daß zudem konventionelle Einstellungen bei jungen Erwachsenen mit einem Bejahen des Status quo und einem relativ geringen Interesse an der Bedeutung von Bürgerrechten einhergehen, lassen den Schluß zu, daß die von jedem starken Nationalbewußtsein eingeforderte Identifikation mit einer konkreten Gemeinschaft tatsächlich der Ausbildung demokratischer Einstellungen, die ihrem ganzen Sinn nach hohe Dezentrierungsleistungen erfordern, hinderlich sind.

Daß das konkrete Einüben demokratischer Handlungen und Haltungen in überschaubaren Lebensbereichen für das Entstehen einer dezentrierten und somit demokratischen Form der Sozialperspektive unerlässlich ist, kann gerade nicht den Schluß herausfordern, daß dieser überschaubare Lebensbereich über kollektive Abstammungsmythen strukturiert sein muß. Gerade die Erfahrung einer nicht mehr nur subjektiven, sondern den Individuen zunächst einmal objektiv gegenüberstehenden gesetzten Rechtsordnung gewinnt dadurch nicht zusätzlich an Geltung, daß sie über die Nachvollziehbarkeit ihrer Regeln hinaus mit dem Siegel der Zugehörigkeit zu einer Abstammungsgruppe versehen ist. Auch und gerade auf der konventionellen Stufe der moralischen Urteilsbildung trifft zu, daß die Objektivität einer Ordnung darin besteht, daß sie für *alle*, die ihr de facto unterworfen sind, gilt. Das von neueren Theorien der politischen Willensnation aufgeworfene Problem der Zugehörigkeitsregeln zur Nation selbst ist als Problem, als Frage einer zu regelnden Materie auf präkonventionellen und konventionellen Stufen noch nicht einmal vernünftig zu stellen – setzt es doch bereits die Überschreitung jeder konventionellen Haltung darüber, wer dazu gehört und wer nicht, voraus. Auch in dieser Hinsicht erweist sich der sogenannte „gesunde Patriotismus“ für eine Theorie politischer Bildung als unzureichend.

Die Frage nach dem Verhältnis von „neuer“ Nationalerziehung oder weltbürgerlicher Bildung läßt sich im Rahmen dieses Theorieansatzes also klassisch folgendermaßen beantworten:

Im Rahmen einer auf freundschaftlichen peer groups und liberalen Elternhäusern beruhenden Sozialisation läßt sich allenfalls negativ jede Form einer strikten Identifikation mit Herkunftsgruppen und ihren kontingenten Normen und Werten ausschließen. Eine positive Identifikation mit den Fernsten und Fremdesten, wie sie eine strikt universalistische Moral

als Grenzkategorie verlangt, wird demgegenüber die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, sich auf demokratische Handlungsweisen nur in überschaubaren Gruppen einlassen zu können, überstrapazieren. Damit ist die Frage nach dem Mitleid mit den Fernsten und Fremdesten im übrigen nicht berührt.

Eine weltbürgerliche Bildung, so können wir schließen, wird sich am ehesten dann einstellen, wenn auf jeder Entwicklungsstufe konsequent und beharrlich der jeweils auftretende Egozentrismus überwunden wird – eine Einsicht, die FICHTE aufgrund seiner Vermutung, daß die jeweilige Kultur selbst bereits im Besitz der universalistischen Moral sei, mit erheblichen Folgen nicht annehmen konnte. IMMANUEL KANT hat dem in einer einleitenden Bemerkung zu seiner Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, der „Anthropologischen Didaktik“, bündig auf den Begriff gebracht:

„Dem Egoism kann nur der Pluralism entgegengesetzt werden, d.i. die Denkungsart: sich nicht als die ganze Welt in seinem Selbst befassend, sondern als einen bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten“ (KANT 1968, S. 130).

Weltbürger zu sein, heißt sich von sich selbst zu distanzieren. Einer Nationalerziehung ist dieser Gedanke fremd.

Anmerkungen

- 1 Es waren FICHTES antifeministische und patriarchalische Vorurteile, die ihn noch nicht einmal vermuten ließen, daß die von ihm postulierten sozialisatorischen Anerkennungsverhältnisse auch zwischen Müttern und Säuglingen in einem sehr frühen Stadium stattfinden – immerhin Einsichten, die auch FREUD aus anderen Gründen nicht zu fassen vermochte. In der Sache gibt insbesondere die neuere, auch empirisch arbeitende objekttheoretische Schule der Psychoanalyse FICHTE recht. Vgl. H. KOHUT: Die Heilung des Selbst 1978 sowie besonders R.N. EMDE: Die endliche und die unendliche Entwicklung. In: Psyche 9/91, S. 745–779; Psyche 10/91, S. 890–913.
- 2 Diesem Modell hingen während des ersten Weltkrieges interessanterweise auch nicht wenige deutsche Jugend an. Vgl. BRUMLIK, M.: Zur Zweideutigkeit deutsch-jüdischen Geistes: Hermann Cohen. In: K. GRÖZINGER (Hrsg.): Judentum im deutschen Sprachraum, Frankfurt a.M. 1990, S. 371–381.
- 3 Da gerade die beiden zuletzt genannten Niveaus für das hier behandelte Problem zutreffen, seien sie in den Worten SELMANS wiedergegeben: „Niveau 3- Dritte Person und gegenseitige Perspektiventübereinnahme Vorstellung von Personen: Dritte Person.
Auf Niveau 3 denkende junge Adoleszente sehen Personen nicht mehr wie auf Niveau 2 als beliebig sich verändernde Zusammenstellungen verschiedener Zustände, sondern nun als Systeme über längere Zeit hinweg konsistenter Einstellungen und Werte. Der entscheidende Fortschritt liegt in der Fähigkeit, eine Dritte-Person-Perspektive zu beziehen, d.h. nicht nur aus der unmittelbar eigenen Perspektive, sondern aus dem Selbst als System oder Totalität herauszutreten ...
Vorstellung von Beziehungen: Gegenseitig
... Auf diesem Niveau denkende Personen sehen die Notwendigkeit, reziproke Perspektiven miteinander zu koordinieren, und glauben, daß soziale Befriedigung, Verständnis und Miteinander-Auskommen notwendigerweise gegenseitig sein müssen, um wirklich realisiert zu werden. Zwischen menschlichen Beziehungen werden als zeitlich überdauernde Systeme betrachtet, innerhalb derer Gedanken und Erfahrungen miteinander geteilt werden.“
- 4 Zu diesen Fragen liegen eine Reihe empirischer Untersuchungen aus den USA vor. WILSON/SCHOCHET (Eds.): Moral Development and Politics. New York 1980. Der Band enthält neben einer Reihe von empirischen Untersuchungen auch eine interessante Kritik an den politischen Implikationen von KOHLBERGS Theorie.

Literatur

- ADELSON, J.: Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadoleszenz. In: DÖBERT, R. u.a. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln 1977.
- BOLLNOW, O.F.: *Romantische Pädagogik*. Tübingen.
- BRUMLIK, M.: Zur Zweideutigkeit deutsch-jüdischen Geistes: Hermann Cohen. In: GRÖZINGER, K. (Hrsg.): *Judentum im deutschen Sprachraum*. Frankfurt a.M. 1990.
- BRUMLIK, M.: *Weltrisiko Naher Osten*. Hamburg 1991.
- BUDDRUS, V./SCHNAITMANN (Hrsg.): *Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel*. Weinheim 1991.
- BUBNER, R.: Brauchen wir einen Begriff der Nation? In: REESE-SCHÄFER, W./BRAITLING, P. (Hrsg.): *Universalismus, Nationalismus und die neue Einheit der Deutschen*. Frankfurt a.M. 1991.
- DAMON, W.: *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt a.M. 1990.
- DURKHEIM, E.: *Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied 1961.
- DURKHEIM, E.: *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1984.
- EMDE, R.N.: Die endliche und die unendliche Entwicklung. In: *Psyche* 9 (1991); 10 (1991).
- FICHTE, J.G.: *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. In: *Fichtes Werke III*. Berlin 1971a.
- FICHTE, J.G.: *Reden an die deutsche Nation*. In: *Fichtes Werke*, Berlin 1971b.
- GIESEN, B. (Hrsg.): *Nationale und kulturelle Identität – Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit*. Frankfurt a.M. 1991.
- HAAN, N. u.a.: *Moralische Argumentationsstrukturen junger Erwachsener: Politisch soziales Verhalten, Familiendaten und Persönlichkeitskorrelate*. In: DÖBERT, R. u.a. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln 1977.
- HEIMPEL, E.: *Makarenkos Jugendkollektiv*. Bonn 1956.
- HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel 1989.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: *Systematische Pädagogik Bd. 1*. Köln 1984.
- IZENDORN, M.H. VON: The relation of moral judgement to authoritarianism, sexism, ethocentrism, and concern about nuclear war. In: *Journal of moral education*. No. 19, 1990.
- KANT, I.: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. In: *Kants Werke*. Akademie Textausgabe VII, Berlin 1968.
- KERN, H./WITTICH, P.: *Erziehung im Atomzeitalter*. Freiburg 1984.
- KOHLBERG, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a.M. 1974.
- KOHLBERG, L.: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: DÖBERT, R. u.a. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln 1977.
- KOHUT, H.: *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt a.M. 1978.
- KREWER, B./ECKENSBERGER, L.H.: *Selbstentwicklung und kulturelle Identität*. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 1991.
- LÜBBE, H.: Die philosophischen Ideen von 1914. in: *Ders., Politische Philosophie in Deutschland*. München 1974.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Faschismus*. Frankfurt a.M. 1989.
- RADKAU, J.: Die singende und die tote Jugend. Der Umgang mit Jugendmythen im italienischen und deutschen Faschismus. In: KOEBNER, Th. u.a. (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“ – *Der Mythos der Jugend*. Frankfurt a.M. 1985.
- REESE-SCHÄFER, W.: *Universalismus, negativer Nationalismus und die neue Einheit der Deutschen*. In: REESE-SCHÄFER, W./BRAITLING, P. (Hrsg.): *Universalismus, Nationalismus und die neue Einheit der Deutschen*. Frankfurt a.M. 1991.
- SELMAN, R.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M. 1984.
- STAHLMANN, M./SCHIEDECK, J.: *Erziehung zur Gemeinschaft – Auslese durch Gemeinschaft*. Bielefeld 1991.
- The Measurement of Moral Judgement*. Volume I, Cambridge 1987.
- WALZER, M.: *Sphären der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. 1992.
- WILSON, R.W./SCHOCHED, G.J. (Eds.): *Moral Development and Politics*. New York 1980.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Micha Brumlik, Hansa Allee 23, 6000 Frankfurt