

## Forschungsforum „Bildung und Toleranz“ mit einem Forschungsauftakt von Heiner Hastedt

(Heiner Hastedt, Andreas Beelmann, Hartmut Behr, Dominic Busch, Johannes Drerup, Eva Georg, Rebekka Horlacher, Matthias Kaufmann, Paul König & Bernd Wagner, Hartmut Kress, Christian Maurer, Anne Pollok, Bernd Simon, Thomas Sukopp, Teruaki Takahashi)

### Inhalt

#### Einführung

**Bettina Blanck:** Konzeption und Inhalt des Forschungsforums „Bildung und Toleranz“...2

#### Forschungsforum „Bildung und Toleranz“

##### Forschungsauftakt (Fa)\*

**Heiner Hastedt:** Bildung begünstigt Toleranz und Toleranz erleichtert Bildung...3

##### Weiterführungen (W)\* zum Forschungsforum „Bildung und Toleranz“

**Andreas Beelmann:** Toleranz ist primär eine Frage der sozialen Identität, nicht der Bildung...12

**Hartmut Behr:** «Toleranz» als Hegemonie- und Identitätsdiskurs...15

**Dominic Busch:** Globale Interaktion erfordert einen beziehungsorientierten Bildungsbegriff...18

**Johannes Drerup:** Führt Einsicht zur Toleranz?...21

**Eva Georg:** Kann Toleranz «falsch» sein? – Gedanken zu einem normativen Bezugsrahmen von Bildung und Toleranz...24

**Rebekka Horlacher:** Bildungsphilosophie oder Der stetige Kampf gegen Windmühlen ...26

**Matthias Kaufmann:** Sind Bildung und Toleranz eurozentrische Ideale?...28

**Paul König & Bernd Wagner:** Vielperspektivisches Denken und die Pluralität von Lebenswelt – Überlegungen zu «Bildung» und «Toleranz» im Sachunterricht...31

**Hartmut Kress:** Toleranz durch Bildung: Ausbau des Ethikunterrichts...34

**Christian Maurer:** Anmerkungen zum „toleranten Blick“...37

**Anne Pollok:** Mendelssohn: Denken im Konflikt...40

**Bernd Simon:** Toleranz und Bildung: Duett für ein gelingendes Leben...43

**Thomas Sukopp:** Bildung und Toleranz als Werte im Philosophieunterricht? Überlegungen im Ausgang von Heiner Hastedt...46

**Teruaki Takahashi:** Bildung in der multikulturellen Welt...49

##### Klärungen zu den Weiterführungen (K)\*

**Heiner Hastedt:** Bildung und Toleranz. Klärungsversuche im Dutzend...52

##### Forschungsresümees (Fr)\* zu Klärungen (K)\* und Weiterführungen (W)\*

**Hartmut Behr:** ‚Selbst‘ und ‚Anderes‘ als wechselseitig konstituierende und konstruierte Beziehung...68

**Dominic Busch:** Der globale Dialog um das «gute Leben»...70

**Paul König & Bernd Wagner:** Voraussetzungen für «Toleranz» und «Bildung» schaffen...73

**Christian Maurer:** Bildung zu Toleranz und die Überwindung von Diskriminierung...75

**Bernd Simon:** Toleranz und Selbstbildung begreifen – mit konzeptueller Interpretation, Blick aufs Soziale und Mut zum universellen Angebot...77

**Thomas Sukopp:** Toleranz und Bildung: Einige Präzisierungen schwieriger Verhältnisse...80

**Teruaki Takahashi:** Bildung und Toleranz in traditionell-japanischer Sicht...83

##### Fortführende Abschlüsse (FA)

**Andreas Beelmann:** Zur Rolle von Empirie und Psychologie...86

**Dominic Busch:** Erwägungsforschung: Brauchen wir bereits eine Rückbesinnung?...87

**Heiner Hastedt:** Das Selbst und die Probleme des Verstehens...88

**Hartmut Kress:** Toleranz im Kontext kultureller Güter – Ausblick und Anschlussfragen...89

**Bernd Simon:** Toleranzbildung: Bausteine und Abgrenzung...90

**Thomas Sukopp:** Was sind die Streitpunkte? Ein ganz grober Überblick...91

**Teruaki Takahashi:** Aktualität der Bildungsidee aus japanischer Sicht...92

(\* Die Abkürzungen Fa, W, K, Fr und FA werden in den Beiträgen genutzt, um kenntlich zu machen, auf welchen Beitrag man sich jeweils bezieht. Die Abkürzungen sind nicht zu verwechseln mit abgekürzten Vornamen der Autor:innen: K Hastedt ((2)) heißt dann z. B. Klärungen von Heiner Hastedt, Absatz ((2)).)

## Einführung

### Konzeption und Inhalt des Forschungsforums „Bildung und Toleranz“

Bettina Blanck

((1)) Im Forschungsforumteil von itdb sollen grundlegende Fragen einer inter- und transdisziplinären Bildung unter Berücksichtigung zu erwägender Alternativen klärungsförderlich diskutiert werden, indem etwa beispielebezogene Begriffsklärungen für vergleichende Erörterungen herangezogen werden. Dabei werden neue Formen schriftlichen Diskutierens im Umgang mit jeweiliger Vielfalt an Positionen, Argumentationen, Perspektiven usw. verfolgt.

((2)) Bildung für Toleranz ist eine leitende fächerübergreifende Idee in vielen Bildungs- und Lehrplänen, auch wenn »Toleranz« Gegenstand in sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen Fächern (etwa Geschichte, Philosophie, Politik, Religion, Soziologie) sein mag. Insofern es jeweils unterschiedliche Verständnisse und Konzepte zu »Toleranz« und »Bildung« gibt, sind für Erörterungen möglicher Beziehungen und Zusammenhänge zwischen »Bildung« und »Toleranz« begriffliche Klärungen förderlich.

((3)) Das Forschungsforum „Bildung und Toleranz“ bietet hierfür einen ersten umfassenden Einstieg und Ausgangspunkt, der Grundlage für weiterführende inter- und transdisziplinäre Forschungen sein könnte. Auf einen *Forschungsauftritt (Fa)* aus philosophischer Perspektive von Heiner Hastedt folgen *14 Weiterführungen (W)* von Wissenschaftler\*innen verschiedener Disziplinen (Erziehungswissenschaften mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten (Johannes Drerup, Eva Georg, Rebekka Horlacher, Paul König & Bernd Wagner), Humanwissenschaft: Interkulturelle Kommunikation und Konfliktforschung (Dominic Busch), Kulturwissenschaften (Teruaki Takahashi), Philosophie mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten (Matthias Kaufmann, Christian Maurer, Anne Pollok, Thomas Sukopp), Politische Theorie und Philosophie (Hartmut Behr), Psychologie mit Schwerpunkt Entwicklungspsychologie/Interventionspsychologie (Andreas Beelmann), Psychologie mit Schwerpunkt Sozialpsychologie und Politische Psychologie (Bernd Simon), und Sozialethik (Hartmut Kreß)). In den Weiterführungen wird der Forschungsauftritt klärungsorientiert erörtert, kommentiert, kritisiert, befragt, weitergedacht usw. An die hierauf folgenden *Klärungen (K)* von Heiner Hastedt schließen sich noch zwei optionale Diskussionsrunden. Zunächst haben alle Autor\*innen die Möglichkeit zum Verfassen eines zusammenführenden *Forschungsresümees (Fr)* zur vergleichenden Erörterung des Forschungsstandes. Zu dieser Diskussionsrunde gibt es sieben Beiträge. Auf diese Erörterungen können alle Diskutant\*innen vorerst abschließend mit einem *Fortführenden Abschluss (FA)* reagieren. In diesem Forschungsforum haben sich nochmals sechs Diskutant:innen positioniert und dabei unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen, die ihrerseits zum Weiterforschen und Diskutieren herausfordern mögen.

((4)) Mit dem erarbeiteten Forschungsstand könnte nun also weitergearbeitet werden. Dabei bietet es sich auch an, den erschlossenen Forschungsstand in Bildungsgängen – insbesondere in der Lehrer\*innenbildung – an Hochschulen im Rahmen forschender Lehre und forschenden Studierens einzusetzen. Solche Seminare könnten die vom Forschungsforum erschlossene Vielfalt sowohl an kontroversen als auch sich ergänzenden Positionen, Argumentationen usw. analysieren und für inter- und transdisziplinäre Unterrichtsprojekte beispielhaft nutzen. Wenn Lehrende und Studierende hierüber einen Bericht verfassen würden, wäre diese vielleicht sogar eine Möglichkeit, die Diskussion in itdb fortzusetzen. Bei Interesse an einem solchen Vorhaben, wäre es wichtig, sich frühzeitig an itdb zu wenden, um diesbezügliche Bedingungen zu klären.

((5)) Abschließend möchte ich mich herzlich bei allen Teilnehmer\*innen bedanken, sich auf diesen unüblichen Diskussionsprozess eingelassen zu haben. Ich finde, es hat sich gelohnt!

---

## Bildung begünstigt Toleranz und Toleranz erleichtert Bildung

Heiner Hastedt

---

((1)) Der folgende explorative Forschungsauftritt erörtert und präzisiert die im Titel zum Ausdruck kommende vage Ausgangsvermutung, indem zunächst beide Konzepte übernommen aus Hastedt (2012a, überarbeitet und gekürzt S. 7-15 und 2012b, überarbeitet und gekürzt S. 8-19) begrifflich entfaltet werden. Um zwei Begriffe aufeinander zu beziehen, ist es im ersten und wichtigsten Schritt notwendig, sie je für sich zu bestimmen, und sie in einem zweiten Schritt versuchsweise in ein Verhältnis zu setzen.

### 1 Was ist ganz klassisch Bildung?

((2)) Im 18. und frühen 19. Jahrhundert formulieren Klassiker der Bildungsphilosophie wie Johann Gottfried Herder (1965, 1976, 1990) und Wilhelm von Humboldt (1960, 1964, 1967) noch ganz optimistisch ein bis heute relevantes Ideal der Bildung, das in seiner höchsten Form umfassende persönliche und gesellschaftliche Veränderungen beansprucht. Eine wichtige Einstiegseinsicht in das Nachdenken über Bildung besteht darin, dieses klassische Bildungskonzept nicht in eins zu setzen mit jetzigen Verwendungen des Begriffes, die oft nur noch im Zusammenhang mit dem Aufenthalt in Schulen und Universitäten ganz oberflächlich daherkommen. Während Bildung so nur noch als Wort vorkommt und tatsächlich immer mehr zur Ausbildung wird, besteht in der Beschäftigung mit der klassischen Bildungsphilosophie die Möglichkeit, sich zunächst frei von vordergründigen Zwecksetzungen wieder auf ihren gedanklichen Kern zu konzentrieren. Im Motto von Georg Kerschensteiner, dessen Ausspruch als Wanderdüne kursiert, wird ein ähnliches Ziel so auf den Punkt gebracht: „Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn alles Gelernte vergessen ist“ (hier zitiert nach Vitzthum 2012, o. S.).

((3)) Das klassische Bildungsideal wird nicht nur durch die gegenwärtigen Missbräuche des Begriffs gefährdet, sondern auch durch seinen eigenen Niedergang. Friedrich Nietzsche (1988) beschreibt bereits für das 19. Jahrhundert einen Verfall des Bildungsideals in vierfacher Hinsicht: Er

betrachtet Bildung als funktionalisiert durch ökonomisches Erwerbsstreben, durch den bevormundenden Staat in Dienst genommen, auf ästhetisierende Bildung reduziert und durch gelehrtenhafte und spezialisierte Wissenschaftsorientierung ausgetrocknet (so dass Nietzsche wohl nur einen ironischen Blick auf die Behandlung von Bildung in einem „Forschungsauftritt“ werfen könnte). Da 1933 die vermeintlich Gebildeten genauso wenig resistent gegenüber den Verführungen der Nationalsozialisten sind wie die meisten anderen Deutschen auch, wurde der Bildungsgedanke, der doch so wenig die Welt zum Guten veränderte, zunehmend als Produkt einer reinen Innerlichkeit diskreditiert. Klassische Bildung als Ideal verdient ein Weiterleben wohl nur, wenn sie sich von den beschriebenen Verkürzungen freimachen kann und den Anspruch nicht aufgibt, sich und die Welt zu verändern (oder zumindest verändern zu wollen).

((4)) Mindestens fünf Merkmale drängen sich in einer von mir vorgeschlagenen Kategorisierung bei der Bestimmung des klassischen Bildungsideals auf: Selbstbildung, Formung und Entwicklung der gesamten Person, anthropologische Bedürftigkeit und „Wachstum“, Steigerung der Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit und Entfremdungsüberwindung. Der genaue und aufwändige Nachweis, in welcher Form Herder und Humboldt als die beiden zentralen Gewährsfiguren für das klassische Bildungsideal diese fünf Merkmale vertreten haben, sprengt unter Einschluss der erforderlichen Detailauseinandersetzung mit der Primär- und der Sekundärliteratur den Rahmen dieses Artikels. Da ich selbst primär systematisch und nicht hermeneutisch-philologisch am Konzept der Bildung interessiert bin, würde ich mich – falls die Zuordnung der Merkmale zu Herder und Humboldt von Lesern und Leserinnen als strittig eingeschätzt wird – im Zweifelsfall darauf zurückziehen, dass ich selbst angeregt durch die beiden Klassiker vorschlage, die Fünfer-Klassifizierung zur Charakterisierung des Bildungsideals zu nutzen.

((5)) Ausgehend von Herder sind zu unterscheiden die Selbstbildung des Individuums, die im Zentrum der klassischen Bildungstheorie steht, die

Bildung in speziellen Institutionen (wie der Universität und der Schule) und – ein schwieriger Gedanke – die Bildung der Menschheit. Bei klassischen Bildungstheoretikern finden sich meist alle drei Elemente einer Bildungstheorie – entscheidend ist für sie jedoch die Selbstbildung, die eine Fixiertheit des Bildungsgedankens auf Bildungsinstitutionen vermeidet. Wenn sich Bildungsinstitutionen auf Wissensvermittlung und Spezialkompetenzen konzentrieren und so Bildung als Ideal faktisch aufgeben, dann kann der Bildungsgedanke heute wohl nur über eine Stärkung der Selbstbildung bewahrt werden (wenn man die erkenntnistheoretisch mysteriöse Bildung der Menschheit als nicht greifbarer Kollektivinstanz gar nicht zur Kandidatur bringt). Im Kontext der Aufklärung – von Immanuel Kant 1784 in „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ als „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ charakterisiert – steht Selbstbildung nicht nur für die autonome Veränderung der Individuen, sondern zugleich für eine Verbesserung der Welt durch die ihre Potentiale entwickelnden Individuen. Doch ist eine so anspruchsvolle Selbstbildung überhaupt realisierbar? Bedarf es nicht einer Befähigung zur Selbstbildung, bei der Bildungsinstitutionen dann doch wieder ins Spiel kommen? Und impliziert der Gedanke der Selbstbildung nicht die Annahme einer Form der gegenwärtig zunehmend umstrittenen Willensfreiheit? Auch wenn Selbstbildung schon dem Ideal nach keine Abschottung gegenüber der Welt intendiert, sondern als gelingende immer in Auseinandersetzung mit deren vielfältigen Facetten steht, ist das Selbst Einflüssen oder gar Determinationen ausgesetzt, über die es nicht selbst verfügen kann. Anders ausgedrückt: Die Fähigkeit zur Selbstbildung ist nicht allen Menschen gleichermaßen gegeben. So besteht das Paradox, dass ein Selbst zur Vermeidung einer bloßen Konditionierung erforderlich ist, dieses aber zugleich auf günstige Bedingungen angewiesen ist. Daher bleiben Fragen offen, auch wenn es ein Missverständnis des Ideals wäre, Selbstbildung so zu interpretieren, dass das Individuum alles selbstüberlastend von sich aus machen müsste. Es wird lediglich hervorgehoben, dass auch bei einer von außen auf das Selbst einwirkenden Erfahrung immer noch das Individuum diese zu verarbeiten hat und so selbst den Impuls gibt, ob sie zum Bildungsanlass wird oder ohne Folgen bleibt. Die Forschungsfrage, wie Bildungsinstitutionen von frühkindlich bis universitär die Selbstbildung am besten fördern, ist allein auf der Basis des klassischen Bildungsideals jedenfalls nicht zu beantworten und erfordert interdisziplinär

empirisch gehaltvolle Einsichten, die über die Entfaltung eines philosophischen Konzeptes hinausgehen.

((6)) Das Ideal der Bildung beschränkt sich nicht auf einzelne Fertigkeiten von Menschen, sondern es geht um die Entwicklung der ganzen Person. Bei den Klassikern treffen wir auf das Leitbild der organistischen Harmonie. Einseitigkeiten und Spezialisierungen sind mit dem Bildungsgedanken nicht vereinbar. Der Experte als Experte ist ungebildet. In dieser Hinsicht ähnlich wie bei der Erleuchtung – gedacht im religiösen Kontext des Buddhismus – geht es um die ganze Person (nur dass bei der Erleuchtung ganz anders als bei der Selbstbildung nicht die Aktivität des Subjekts, sondern das passiv Empfangende im Mittelpunkt steht). Einzelne Fertigkeiten und Wissen über Spezielles als solche tragen im Kern weder zur Erleuchtung noch zur Selbstbildung bei. Besonders bei Friedrich Schiller (1773) findet sich die auf eine allseitige Entwicklung des Menschen zielende Idee, wonach sich der bei Kant besonders ausgeprägt zu findende Antagonismus von Pflicht und Neigung spielerisch überwinden lässt. Wer einseitig allein auf – entgegen der Kantischen Intention äußerlich bleibende – ethische Pflicht oder egoistische Neigung setzt, ist demnach ungebildet – eigentlich gleichermaßen ein roher Wilder, wie es bei den Klassikern in heute nicht mehr akzeptabler Art und Weise heißt.

((7)) Besonders für Herder ist Bildung als Teil der Kultur notwendig, damit das Mängelwesen Mensch sich in der Welt zurechtfindet. Gerade weil der Mensch nicht perfekt in eine ökologische Nische eingepasst ist, muss er sich als nicht festgestelltes Tier weiterentwickeln und sich selbst bilden. Ohne Bildung bleibt der Mensch gefährdet; mit Bildung hat er eine Chance auf Überleben. Die anthropologische Bedürftigkeit macht für Herder deutlich, dass Bildung in einem angemessenen Verständnis keine beliebige Zierde des menschlichen Lebens ist, sondern geradezu eine Notwendigkeit. Die anthropologische Bedürftigkeit lässt sich im 18. Jahrhundert aufklärungsoptimistisch und auf den Fortschritt hoffend in der Perfektibilität des Menschen als überwindbar denken, indem die ganze Person „wächst“. An dieser erneut organistischen Metapher werden die Vorlieben der Bildungstradition deutlich: In Auseinandersetzung mit der Welt und Anderen nicht zu stagnieren, sondern zu einer „wachsenden“ Veränderung zu kommen, ist ein hoher Wert. Der Bildungsgedanke grenzt sich damit ab von traditionellen Lebenskonzepten, die in Bescheidenheit ein Einfügen in gesellschaftliche oder auch kosmische Verhältnisse verlangen. Bildung hält das eigene Leben und das

Anderer für veränderbar. Im Setzen auf Wachstum wird der Optimismus verkörpert, dass der Prozess des Wachsens auch normativ besser ist als Nicht-Wachsen. Über die Wachstumsmetapher drängen sich die gedanklichen Parallelen des individuellen Wachstums mit dem ökonomischen Wachstum auf, die Michael Hampe (2009, S. 14f.) diese Selbstverständlichkeit der Bildungstradition kritisch befragen lässt: „Warum sollte man eigentlich etwas verbessern? Und für wen? Welchen Sinn hat das Streben nach Vervollkommnung angesichts der scheinbar endlosen Kette verschwindender Individuen und Arten.“

((8)) Das selbstbildende Wachsen der ganzen Person soll nicht nach einem Muster erfolgen, sondern im Finden eines eigenen individuellen Weges, der die Individualität jedes Einzelnen entwickelt und steigert. Der Gedanke der Bildung und der neuzeitliche Individualismus gehören zusammen, so dass beispielsweise Platon als Klassiker der griechischen Antike in seinem „Höhlengleichnis“ zwar prominent über Veränderungen und ihr Scheitern nachdenkt, aber im eigentlichen Sinne keinen Bildungsgedanken entfaltet. Die Steigerung der Individualität wird bei Herder und Humboldt – erstaunlicherweise – nicht als Gegensatz zur Verbindlichkeit gesehen. Es gehört zum klassischen Bildungsgedanken dazu, dass trotz Selbstbildung und Individualität Bildung nur mit einer für alle Menschen gleichen Verbindlichkeit behauptet wird. Selbst wenn heute eine Pluralisierung von Bildung gedanklich erforderlich ist, bieten die Verbindlichkeitszuminutungen der Tradition und der Älteren doch einen wichtigen Auseinandersetzungsanlass für das eigene Wachstumsstreben. Die Frage, wie verbindlich Bildung ist, wird oft mit der Kanondiskussion gleichgesetzt, bei der es allerdings um die Verbindlichkeit von Bildungsinhalten geht und weniger um die Frage einer Bildung der gesamten Person. Bildung der ganzen Person gedeiht sogar dann am besten, wenn unmittelbare Zwecke und Nützlichkeiten ausgeklammert bleiben. Ein kanonisierter Bildungsinhalt kann sogar, wenn er zum Selbstzweck stilisiert wird, von der Selbstbildung ablenken.

((9)) Manche Bildungstheoretiker wie Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1978) wertschätzen Hindernisse und stilisieren diese zu einem Durchgangsstadium der Entfremdung, an dessen Bewältigung und Überwindung das Individuum „wächst“. Bildung ist „die Welt des sich entfremdeten Geistes“. Wer sich ohne Widerstände durchs Leben bewegt, bleibt demnach vielleicht ewig talentiert, aber wird nie zum gebildeten Charakter, so schon Goethes „Torquato Tasso“ (1978, S. 12): „Es

bildet ein Talent sich in der Stille, Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“ Das Moment der Entfremdung kann heute so zugespitzt werden, dass zur Bildung das Scheitern und dessen Verarbeitung dazugehören. Sofern immer alles klappt, gibt es weniger Anlässe, in Auseinandersetzung mit eigenen Defiziten über sich hinauszuwachsen. In diesem Sinne kann sogar von Lernschmerzen gesprochen werden, die eine gelingende Selbstbildung voranbringen können und die nicht mit den von außen zugefügten Schmerzen einer alten Traditionserziehung verwechselt werden dürfen. (Die Hinweise auf das Scheitern und die Lernschmerzen verdanke ich Christian Klager und Anna Mense im Rostocker Kolloquium „Praktische Philosophie“.)

((10)) Nach den genannten Gemeinsamkeiten sei zumindest auch ein Unterschied zwischen den klassischen Bildungstheoretikern Herder und Humboldt benannt: Während Johann Gottfried Herder ein starkes Interesse an der Vielfalt der Realia zeigt und Bildung auch ganz handfest in Auseinandersetzung mit Reiseerfahrungen gewinnt, bleibt bei Wilhelm von Humboldt die Beschäftigung mit der Antike maßstäblich für die Bildung. Definiert als humanistische Bildung (besonders verkörpert im Lateinischen und im Griechischen des humanistischen Gymnasiums) hat Humboldt zumindest zeitweise ein Deutungsmonopol für Bildung etabliert. Der Untergang des humanistischen Gymnasiums wäre dementsprechend als Untergang der Bildung insgesamt zu deuten. Heute scheint mir Herders Weg interessanter, wenn er gerade in der Auseinandersetzung mit der Pluralität und den Realia Bildung verortet.

((11)) In der Tradition des Bildungsromans von Johann Wolfgang von Goethes „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ bis Michel Houellebecqs „Elementarteilchen“ lassen sich Merkmale der klassischen Bildungstheorie wiederfinden. Die Helden des Bildungsromans finden sich auf einem Lebensweg, der meist von sehr unterschiedlichen Erfahrungsorten geprägt wird. Am sinnfälligsten lässt sich dies in den Romanen von Hermann Hesse zeigen: „Siddharta“ durchlebt und durchleidet Phasen der äußeren Geschäftigkeit, der Sinnlichkeit und der verschiedenen Weisen des Versuchs, zur Erleuchtung zu gelangen. In Bildungsromanen sind Individuen meist allein unterwegs und ringen mit ihren Lebensmöglichkeiten. Klassisch wird dies von den Protagonisten des Romans (und oft auch vom Autor) als Wachstums-, Entwicklungs- und Fortschrittsgeschichte erzählt. Sobald dieser Entwicklungsoptimismus geringer geworden ist, entstehen gebrochene Bildungsromane, die wie die „Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull“ von

Thomas Mann als Parodie des Bildungsromans gelesen werden können und deren Hauptpersonen mit den Chancen einer persönlichen Entwicklung hadern oder gar wie bei Michel Houellebecq in den „Elementarteilchen“ gänzlich zynisch die eigene Geschichte als Misslungen erzählen.

## 2 Was ist Toleranz?

((12)) Geschichtlich gehört die Entdeckung der Toleranz ebenso wie das Nachdenken darüber (zunächst vor allem im religiösen Kontext) zu den bedeutsamen Leistungen der europäischen Neuzeit (auch wenn nach Schmidinger 2002 bereits Toleranzmotive in der Antike und dem Mittelalter zu finden sind und darüber hinaus außereuropäische Zeugnisse vorhanden sind). Die konfessionellen Bürgerkriege, die ganze Landstriche verwüsteten, und die religiösen Pogrome, die auf offener Straße zur Massakrierung Andersgläubiger führten, stellten die Frage in den Raum, ob religiöse Differenzen solche blutigen Folgen rechtfertigen. Die Idee der Toleranz basierte darauf, die Wahrheitsfrage aufrecht zu erhalten, aber sie nicht als Eskalationsbasis zu nehmen, sondern abweichende Auffassungen – wenn auch widerwillig – zu erdulden. Im Kern ist der Toleranzgedanke eine Verhaltenslehre zwischen Personen, die keine Rückschlüsse auf individuelle Präferenzen vornehmen will: Zwar mag der Nachbar einer als fremd empfundenen Religion anhängen, aber umgebracht wird er deshalb nicht.

((13)) Gotthold Ephraim Lessing hat mit der „Ringparabel“ im Drama „Nathan der Weise“ dem Toleranzgedanken ein klassisch gewordenes Denkmal in literarischer Form gesetzt. In der Begegnung der drei Weltreligionen – Islam, Christentum, Judentum – tritt im Medium der Ringparabel Nathan als die jüdische Hauptfigur des Dramas für Toleranz ein. Das Hauptargument Lessings ist die fehlende Sicherheit aller Akteure im Hinblick auf die Frage, ob sie mit ihrer Religion im Besitz der Wahrheit sind. Auch an anderer Stelle seines Werkes betont Lessing, dass Menschen sich nur als Wahrheitssucher sehen sollten, keineswegs als Wahrheitsbesitzer, die zu Fanatismus und Selbstgerechtigkeit neigen. Die Haltung der Wahrheitsuche korrespondiert für ihn mit der Haltung der Toleranz: Wenn ich nicht sicher sein kann, ob ich richtig liege, dann ist Respekt gegenüber anderen Religionen, aber auch überhaupt gegenüber anderslautenden Meinungen geradezu eine Klugheit, die einen produktiven Wettstreit der Wahrheitsdeutungen ermöglicht. Während ein theoretischer Wahrheitsbeweis für den wahrheitssuchenden, aber nicht wahrheitsbesitzenden Menschen bei Lessing nicht

für möglich gehalten wird, sollen im Streben nach praktischer Wahrheit – verstanden als ethisch gutes Verhalten – die Anhänger der verschiedenen Religionen respektvoll miteinander umgehen. Weil in der Parabel der echte Ring und insofern die wahre Religion nicht identifiziert werden kann, sollen sich alle Menschen unter Beibehaltung ihrer jeweiligen religiösen Orientierung in ihrem Gutsein anstrengen. Der Toleranzgedanke bei Lessing behält so unter Vermeidung des illusionären Wahrheitsbesitzes das praktische Wahrheitsstreben bei, das sich sogleich in einem toleranten Umgang mit anderen Religionen bewähren kann. Der Toleranzgedanke – ob rudimentär oder anspruchsvoll wie bei Lessing begründet – erfordert im Alltag einen durchaus komplizierten Denkprozess: Gewalt und Eskalation haben zu unterbleiben, aber zugleich soll die Wahrheitsfrage ihr volles Recht behalten. In der Wirkungsgeschichte geht der eigentlich keineswegs relativistische Toleranzgedanke entgegen der ursprünglichen Absicht eine Koalition mit relativierenden und abschleifenden Perspektiven ein: Wenn beispielsweise die unterschiedlichen Abendmahlsinterpretationen der christlichen Konfessionen anfänglich sehr ernst genommen werden, folgt dann zunehmend eine Phase der nur noch nominellen Verteidigung – und eines Tages können die jeweils eigenen Anhänger die Differenz gar nicht mehr erklären. Toleranz ist zunächst nicht relativierend gemeint, erzeugt auf die Dauer wirkungsgeschichtlich in vielen Fällen aber eben diesen Effekt.

((14)) Toleranz gehört neuzeitlich zu einem Pluralismus, der auf Verschiedenheit nicht allergisch reagiert und sich tendenziell zu einer Öffnung auf Fremdes entwickelt. Eine solche Erweiterung des Horizonts kann bis an den Rand der Selbstaufgabe gehen, nicht zuletzt weil die Offenheit für Fremdes die eigene Angreifbarkeit steigert und pluralistische Toleranz von anderen oft als Schwäche gedeutet wird. Deshalb ist es wichtig, in der Offenheit der Toleranz das Werthaltige zu erkennen und zugleich die Grenzen der Toleranz nicht aus dem Auge zu verlieren. Die Grenzbestimmung der Toleranz bedarf dabei der je neuen Urteilskraft in konkreten Situationen; denn es gehört zum wesentlichen Gehalt von Toleranz und Pluralismus nicht substantialistisch bestimmbar zu sein, sondern immer neu die eigene Perspektive zu erweitern. Es wäre selbstwidersprüchlich, auf der Basis starrer, die Selbstinfragestellung ausschließender Prinzipien tolerant zu sein; die im Konzept der Toleranz eingebaute Offenheit kann sich im Nachhinein immer als gefährliche Schwäche erweisen. Dieses Dilemma lässt sich nur um den Preis einer Aufgabe der Toleranz selbst vermeiden.

((15)) „Toleranz‘ ist einer jener Begriffe, die im Alltag nahezu selbstverständlich gebraucht werden, deren Bedeutung aber umso diffuser wird, je mehr man sich um eine Klärung bemüht“ (Forst 2000, S. 119). Rainer Forst hat deshalb zur gedanklichen Schärfung des Toleranzbegriffs die Erlaubnis-, Koexistenz-, Respekt- und Wertschätzungskonzeption unterschieden, die in dieser Reihenfolge die Toleranzkonzeption von einer eher defensiven Variante, in der eine Obrigkeit aus Zweckmäßigungsgründen auf eine Verfolgung der Dissidenten verzichtet, zu einer immer gehaltvolleren Form werden lässt. Während die Koexistenzkonzeption noch pragmatisch mit Blick auf die hohen Konfliktkosten der Intoleranz auf Nachsichtigkeit setzt, wird in der Respektkonzeption die Anerkennung des Andersartigen selbst zu einem moralischen Wert. In der Wertschätzungskonzeption kommt die Toleranz sogar an den Rand der Selbstaufhebung, insofern das Andersartige geradezu als wertvoll angesehen wird (obwohl doch Toleranz eigentlich Dissens voraussetzt).

((16)) Toleranz wird so nach und nach zu einem Teil der anspruchsvollen Haltung des universalistischen Pluralismus und einer Orientierung an Freiheit, die keineswegs mit einer relativistischen Akzeptanz von allem und jedem gleichzusetzen ist. Entsprechend unterscheidet sich ein anspruchsvoller Toleranzbegriff sowohl von der Intoleranz als auch von der Indifferenz, die Ausdruck einer Egalhaltung ist. Nicht Gleichgültigkeit wird propagiert, sondern eine handlungsbezogene Nicht-Sanktionierung des Abgelehnten: ‚Toleranz‘ beinhaltet zugleich Ablehnung und Geltenlassen von Haltungen und Handlungen von Personen mit dem Ergebnis einer Duldung oder einer friedlich bleibenden Koexistenz (eventuell sogar gesteigert bis hin zum gegenseitigen Respekt). Toleranz unterscheidet sich sowohl von Anerkennung und Wertschätzung (denen das Moment der Ablehnung fehlt) als auch von bloßer Gleichgültigkeit und Beziehungslosigkeit (hinter denen gar kein Kontakt steht).

((17)) Personen tolerieren also Personen, die nicht vollständig mit ihren jeweiligen Handlungen und Haltungen identisch sind. Toleranz richtet sich dabei nicht nur auf Handlungen, sondern auch bereits auf Meinungen und Haltungen, unabhängig davon ob diese zu Handlungen führen. In der Tolerierung wird mitgedacht, dass sich Personen auch in Handlungen, Haltungen und Meinungen „verrennen“ können. Aus der Toleranz erwächst so die Chance, sich von sich distanzieren zu können. Umgekehrt neigt Intoleranz dazu, Personen endgültig auf ihre jeweiligen Handlungen und Haltungen festzulegen: „Die Überwindung, die in jedem tole-

ranten Akt steckt, wirft als Belohnung ein Freiheitserlebnis ab; es ist eine beglückende Erfahrung, frei vom Zwang der Unduldsamkeit, der Unerträglichkeit, Feindseligkeit zu sein. ... Toleranz ... ist das Ertragen des anderen in der Absicht, ihn besser zu verstehen.“ (Mitscherlich 1974, S. 7 und 9).

((18)) Um sich den Toleranzbegriff gedanklich anzueignen, darf die Ablehnungskomponente nicht aus dem Auge verloren werden: Toleranz muss schwerfallen. Toleranz, die leicht fällt, ist keine; denn nur Abgelehntes kann der Toleranz unterliegen. Sonst wird schnell die zustimmende Anerkennung erreicht oder es bleibt bei Gleichgültigkeit und Beziehungslosigkeit, die den Ehrentitel der Toleranz schon gar nicht verdienen. T. M. Scanlon (2003, S. 187) formuliert einen ähnlichen Gedanken, wenn er Toleranz zwischen einer vollgültigen Zustimmung und völligen Ablehnung einordnet, die sowohl Akzeptanz als auch Ablehnung beinhaltet. Toleranz ähnelt so einem Balanceakt zwischen dem (halben) Zulassen und der (fortbestehenden) Ablehnung; sie ist etwas Drittes zwischen reiner Ablehnung und echter Zustimmung. Wie jedes Balancieren erfordert sie Anstrengung; denn der Ausgleich der beiden Komponenten der Ablehnung und der Selbstüberwindung erfordernden Teilakzeptanz ist nicht leicht zu erreichen. Vielmehr ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die beiden Komponenten sich schnell auflösen – in Indifferenz oder auch Gewöhnung, bloßer Akzeptanz (vielleicht nach einer Passage des Ringens) oder einen Kompromiss (so schon verwandt Goethe 1981, S. 507: „Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen“). Auch eine klare Ablehnung ohne Toleranz kann die Balance auflösen; daher spricht George P. Fletcher (1996) von der Instabilität der Toleranz, die er an Beispielen der Religion, der freien Rede und der sexuellen Orientierung erörtert. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Komplexität der Toleranz oft auflöst und sie sich als bloßes Durchgangsstadium erweist. Am Ende stehen dann für ihn der Tendenz nach in der Religionsfrage die Indifferenz, beim Abweis der Hassrede und des Obszönen die staatliche Intervention und bei der sexuellen Orientierung letztlich Respekt und Akzeptanz. Toleranz im engeren Sinne ist mit heftigen Auseinandersetzungen verbunden, die eine letztlich im Ausdruck friedlich bleibende massive Ablehnung beinhalten: Toleranz ohne Auseinandersetzung ist Indifferenz und keine Toleranz.

((19)) Wenn echte Toleranz selten ist, so kann gleichwohl von der Bedeutung eines Toleranzsyndroms gesprochen werden, das heißt auch die Zer-

fallsprodukte der Toleranz – wie Indifferenz, Gewöhnung, Kompromiss und Akzeptanz – sind oft der Intoleranz, die sich bis zur kriegesischen Eskalation entwickeln kann, vorzuziehen. Selbst Desinteresse kann noch als Grenzfunktion der Toleranz angesehen werden, insofern es eine konfliktrichtige Intervention vermeidet. Toleranz im engeren Sinne liegt begrifflich aber nur bei einer vollständig ausgebildeten Ablehnungskomponente vor, die es zu einem innerlichen Ringen werden lässt, ob eine Handlung oder eine Haltung von einer Person toleriert wird. In einem späteren Stadium bei der gleichen Person oder in späteren Generationen mag die Ablehnungskomponente zur Auflösung gekommen sein, so dass es sich nur noch um Toleranz im weiteren Sinne handelt, die wirkungsgeschichtlich vermutlich allerdings ebenso bedeutsam oder sogar noch bedeutsamer als die echte Toleranz ist.

((20)) Dolf Sternberger (1988) betont in seinem bereits 1946 gehaltenen Vortrag die Wahrheitsorientierung der Toleranz, die diese nur ausgehend von der anfänglichen Ablehnung zu einer positiven

Haltung des Ringens im Feld der partikularen Wahrheiten entwickle. Deshalb ist für ihn Toleranz anders als für Fletcher auch nicht ein bloßes Durchgangsphänomen, sondern sie erscheint in der verbindlichen Wahrheitssuche als Haltung des

Menschlichen, die beim Finden der Wahrheit nur teilweise erfolgreich sein kann. Lessings Ringparabel im „Nathan“ betrachtet Sternberger lediglich als (halben) Weg zur Wahrheitsorientierung der Toleranz, da diese nur die praktische Wahrheit eines ethischen Handelns im Blick habe und die eigentliche theoretische Wahrheitssuche jedenfalls im Medium der Religion ausklammere. Sternberger betont, dass jeder Mensch in mehr oder weniger

zufälligen Verhältnissen lebe und „immer verpuppt“ anzutreffen sei; den puren merkmalslosen neutralen Menschen gebe es nicht: „niemals vermögen wir Merkmale überhaupt abzulegen, niemals aus der Geschichte überhaupt herauszutreten, niemals pure Menschen an sich zu sein.“ Diese Charakterisierung führt für Sternberger unmittelbar zur Toleranz, da nur so „verpuppte“ Menschen

sich gegenseitig ertragen könnten: „Ohne die Bereitschaft zur Duldung vermögen wir die Wahrheit aus ihrer Zerstreuung nicht aufzusammeln“ (Sternberger 1988, beide Zitate S. 164). Wenn wir gegen fremde Auffassungen immer in Abwehrhaltung bleiben, so Sternbergers Grundgedanke, entgeht uns etwas, was in diesen für uns ungewöhnlichen Perspektiven enthalten sein kann. Durch Duldung

gewinnen wir selbst etwas in unserer aktiven Wahrheitssuche, nicht nur der Geduldete als Begünstigter. Diesen Grundgedanken setzt Sternber-

ger gegen die Neutralitäts- und Gleichgültigkeitsvorstellung der Toleranz. Toleranz ist für ihn Teil eines bildenden (!) Strebens nach Vervollkommen, die hilft, kontingente Einseitigkeiten zu überwinden. Werner Becker (1996, S. 119) nennt dies die Überwindung des Manichäismus, also eines Schwarz-Weiß-Denkens, als Vorbedingung der Toleranz. Nur wer bereit ist, in seinem Denken Abstufungen und Grauzonen anzuerkennen, wird dem Unverstandenen nicht sofort misstrauisch gegenüberstehen, sondern es als Chance für die eigene Perspektivenerweiterung sehen. Wenn jeder Mensch immer nur ein kleines Stück der Wahrheit erlangen kann, brauchen alle Menschen Geduld bei der Suche nach Wahrheit. Wer diese nicht aufbringt und seine eigene kleine Weltsicht zum alleinigen Mittelpunkt erhebt, der schließt sich für Sternberger aus der Gemeinschaft der Wahrheitssucher aus und wird intolerant. Deshalb legt Sternberger Wert auf die Leidenschaft bei der Wahrheitssuche, die auf ständiger Suche nach Wahrheitseinsprengeln im Geduldeten ist. Zur Toleranz gehört die Fähigkeit zur neugierigen Differenzerkundung, um sich vom Eigenen zu distanzieren und dem Fremden gegenüber Beziehungen entwickeln zu können.

((21)) Ist Toleranz parteiisch oder neutral? Mit Sternberger ist die Position zu vertreten, dass die Haltung der Toleranz selbst nicht neutral ist, sondern einen auf Deeskalation setzenden Weltumgang begünstigt. Spätmittelalterliche Ritter und gegenwärtige Warlords setzen andere Prioritäten; die Welt der Toleranz ist nicht ihre. Deshalb macht es wenig Sinn, ein Konzept zu entwerfen, dass sich als neutral zwischen Warlords und Toleranzgesellschaft sieht. Durch keine noch so gekonnte Argumentation wird ein Held des Krieges seine Welt verlassen. Einen solchen Zaubertrick sollte man deshalb lieber gar nicht von einer philosophischen Argumentation erwarten. Auch wenn Toleranz für eine möglichst unparteiliche Konfliktregelung eintreten mag, so ist diese Haltung keineswegs unparteiisch. Auch wenn Toleranz eine parteiische und manchmal sogar kämpferische Form des Weltumgangs ist, sollte Toleranz mehr sein als eine rein partikulare Sichtweise, die nur den Ehrentitel der Toleranz zur Verschleierung des Partikularen vorschleibt. Dementsprechend darf Toleranz nicht vollständig und schon gar nicht in einer banalen Weise – so schon Nagel 1994 – einfach eine metatheoretische Umformulierung einer partikularen Position sein. Das Eintreten für Toleranz kann sich aber auch nicht einfach aus den gesellschaftlichen Konflikten heraushalten. Diese Bemerkung schließt ein, dass der Verweis auf Toleranz kein letztgültiges Argument ist; denn Toleranz kann – je nach Sichtweise – eine falsche Haltung sein. Toleranz

bleibt ein Eintreten für eine spezifische Form des Zusammenlebens, aber sie beschränkt sich nicht auf die Verstärkung inhaltlich spezifischer Partikularitäten. Toleranz ist kämpferisch, aber sie darf sich nicht verkämpfen für partikulare Inhalte, sonst gibt sie den Status der Toleranz auf.

### 3 Erwägungen zum Zusammenhang von klassischer Bildung und aktueller Toleranz

((22)) Das Verhältnis von Toleranz und Bildung kann in einer ersten Annäherung in Formulierungen erkundet werden, die Extreme markieren und die sich bei genauerem Nachdenken als nicht zielführend erweisen. Wer behauptet, dass nur ein Toleranter gebildet und nur eine Gebildete tolerant sein kann, steht in der Gefahr, eine begriffsanalytische Identität zwischen Toleranz und Bildung zu behaupten. Beide könnten dann schon aus begrifflichen Gründen nur gemeinsam vorkommen und eine empirische Widerlegung, dass auch nur in einem Fall ein Toleranter ungebildet daherkommt, wäre ausgeschlossen. Umgekehrt wäre es zu wenig, nur eine statistische Korrelation zwischen Bildung und Toleranz feststellen zu wollen. Als Philosoph kann ich ohnehin nur die Affinitäten der Konzepte von Bildung und Toleranz untersuchen. Diese Herangehensweise ist unterschieden von empirischen Untersuchungen, die entweder operationalisiert erhobene Einstellungen von Bildung und Toleranz in ihrer Bezogenheit untersuchen oder auch nur vordergründig Schul- und Hochschulabschlüsse mit Einstellungen zur Toleranz korrelieren. Ob Bildung in Gestalt höherer Schul- bzw. Hochschulabschlüsse zu toleranteren Weltansichten führt, mag sich empirisch nachweisen lassen, aber es kann auch einen intoleranten Bildungsabschlussdünkel geben, wonach der vollgültige Mensch erst ganz Mensch ab dem Abitur wird und daher Menschen mit weniger anspruchsvollem Schul- und Hochschulbesuch intolerant diskriminiert werden. Dementsprechend sollte Toleranz auch auf unterschiedliche Bildungswege oder gar auf eine „Entschulung der Bildung“ gerichtet werden (Bude 2011, S. 126 im Anschluss an Ivan Illich). Die Gegenstellung der klassischen Bildung zu Schule und Universität sollte allerdings im Alltag auch nicht rhetorisch übertrieben werden; vielmehr lässt sich daraus ein Kriterium entwickeln: Gute Schulen und gute Universitäten begnügen sich nicht mit Ausbildung und mit dem kognitiven Lernen, sondern begünstigen die Veränderungen von Menschen im Ganzen. Kognitives Wissen kann als Disposition zur Toleranz gelten, aber es

könnte auch bloß verbal Ideale ohne praktische Konsequenzen für den Alltag generieren. Daher dürfte die klassische Bildung in ihrer die ganze Person verändernden Wachstumsdimension eine demgegenüber gesteigerte Affinität zur Toleranz entwickeln (was sich als Behauptung wie immer der empirischen Überprüfung aussetzen muss).

((23)) Die Konzepte der klassischen Bildung und der aktuellen Toleranz haben in Europa einen gemeinsamen Hintergrund, auch wenn diese Beobachtung nicht eurozentrisch überzogen ausgelegt werden darf. Sobald die Konzepte von Toleranz und Bildung etabliert sind, fällt es leicht, beide auch vorneuzeitlich und außereuropäisch zu entdecken. Beispielsweise koexistieren Buddhismus und Shintoismus in vielen, aber auch nicht in allen Jahrhunderten in Japan auf eine Art und Weise, die als wechselseitig tolerant beschrieben werden kann. Eine interessante Figur des 18. Jahrhunderts der Aufklärungszeit in Deutschland ist Moses Mendelssohn (2021), der sich als Philosoph zugleich mit Bildung und Toleranz aus einander gesetzt hat. Während seines Lebens sah er sich als Jude und – zeitgenössisch damals in Deutschland nicht ganz ungefährlich – diffamiert als „Spinozist“ selbst mit Intoleranz konfrontiert. Von Gottfried Ephraim Lessing wurde er als Muster toleranter Weisheit für seinen „Nathan“ genommen. In der Beschäftigung mit Mendelssohn wird deutlich, wie wenig selbstverständlich noch in der Aufklärungszeit im Staat des oft als tolerant gerühmten Friedrichs von Preußen trotz aller anderslautenden Programmschriften wie der auch von Mendelssohn rezipierten von John Locke (1996) Toleranz ist und beispielsweise mit heute absurd anmutenden Aufenthaltsbeschränkungen für Juden verbunden bleibt. Auch die Bildungsvorstellungen atmen oft wenig revolutionär den Geist einer beschränkten Bürgerlichkeit. Mendelssohn rückt demgegenüber Bildung von vornherein in den Kontext seines Aufklärungsverständnisses und grenzt Toleranz besonders in der jüdischen Tradition von einer zur Unsichtbarkeit führenden Assimilierung ab (Pollok 2010). Bildung und Toleranz erweisen sich so bei ihm gemeinsam als kämpferische Aufklärungsideale.

((24)) Angesichts der Kämpfe seit der Aufklärungszeit lässt sich auf den Spuren von Dolf Sternberger verstehen, dass der „Verpupptheit“ des Menschlichen nicht zu entgehen ist und Programme ebenso wie die Praxis von Bildung und Toleranz auch in Verbindung mit Formen der Unbildung und der Nicht-Toleranz auftreten können. Sternbergers Toleranzkonzept wurde in ((20)) bereits ausführlich aufgegriffen, weil er die Toleranz überzeugungskräftig als impliziten Ausgangspunkt der Bildung markiert: Wer sich gegenüber fremden

Perspektiven abkapselt, schadet sich selbst und so der eigenen Bildung. Die Toleranz des zunächst nicht Geteilten ist eine Voraussetzung für die Selbstbildung, weil nur so eine Weiterentwicklung vor sich gehen kann. In Konfrontation mit dem Abgelehnten muss das Individuum entweder die eigene Perspektive stärken bzw. ausdifferenzieren oder das Eigene mehr oder weniger stark aufgeben. Wer sich immer schon angekommen sieht und sich aus dieser Sicherheit heraus gegenüber der Welt der Anderen immunisiert, schottet sich zugleich gegenüber den Chancen der eigenen Weiterentwicklung ab. Das Abgelehnte in Koexistenz oder – besser noch – nach Auseinandersetzung mit Respekt (ganz zu schweigen von erarbeiteter Wertschätzung) aufzugreifen, hat selbstverändernde Qualitäten, die der Selbstbildung den Weg freimachen können.

((25)) Erfahrungen der Pluralität stellen einen gemeinsamen Wert-Hintergrund von Toleranz und Bildung dar. Erst erlebte Differenz führt zu Fragen, die mit der Einstellung der Toleranz beantwortet werden können. Zumindest bei Herder und eindeutiger noch in der Tradition des Bildungsromans erfordert Bildung die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensmöglichkeiten, zwischen denen eine autonome Wahl die Bildung des eigenen Lebensweges bestimmt. Wertepluralismus heißt darüber hinaus, dass Bildung und Toleranz als zwei unterschiedliche Werte zu identifizieren sind, deren Identität nicht gegeben ist. Im Einzelfall kann es sogar einen Wertekonflikt zwischen Bildung und Toleranz geben, wenn beispielsweise privilegierte Formen der je eigenen Bildung gesichert werden, indem als störend oder negativ empfundene Einflüsse von Fremdartigem abgewehrt werden. Isaiah Berlin (2009) unterscheidet zwischen Igel und Füchsen in der Philosophie, wonach erstere wie Platon und Hegel nach der Wahrheit in einem System suchen, während letztere wie Aristoteles und Nietzsche mit einer Pluralität von Wahrheiten rechnen. Berlin (1997, S. 175) stellt fest, dass „eben nicht alle guten Dinge miteinander vereinbar sind und schon gar nicht alle Ideale der Menschheit“ und dass „Konflikte zwischen Werten womöglich ein festes, nicht zu beseitigendes Element des menschlichen Daseins“ sind. Toleranz und Bildung fungieren im Wertepluralismus als Meta-Ideale, die Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit der Pluralität geben. Tolerante und gebildete Menschen sind Füchse, die nicht damit rechnen, dass Wertekonflikte gleichermaßen in der Innen- und der Außenwelt in einem gedanklichen System und in gelebten Praxen ein für alle Mal stillgestellt werden. Als formal beschreibbare Meta-Ideale sind beide auch überfordert, das Gute

und Richtige in der Welt abschließend zu bestimmen. Bei gebildeten und toleranten Menschen können mit Blick auf andere Werte durchaus kritikwürdige Einstellungen und Handlungen beobachtet werden. Solche Beschränkungen sind allerdings nicht spezifisch für Toleranz und Bildung, sondern Ausdruck des von Berlin beschriebenen Konflikts zwischen Werten.

((26)) Die von Rainer Forst (2000) voneinander abgegrenzten vier Konzeptionen von Toleranz folgen einer Steigerungslogik, das heißt von Erlaubnis-Konzeption bis zur Wertschätzungs-Konzeption wird es immer anspruchsvoller und auch anstrengender der Toleranz zu folgen. In gleicher Weise ist auch die Verweisung auf Bildung einzuschätzen: Nach der Erlaubnis-Konzeption, die von den Individuen nur passiv erfahren und erduldet wird, ergeben sich keine Affinitäten zur Bildung. Wertschätzung dagegen erfordert eine aufwändige Auseinandersetzung, in der sich die beiden Seiten der Toleranzbeziehung sehr gut kennengelernt und dabei vermutlich wechselseitig Anlässe zur Selbstbildung geliefert haben. Diese Form der Toleranz hat selbst- und fremdverändernde Qualitäten, die als Bildungsprozess beschrieben werden können. In abgemilderter Form gilt dies auch für die Respekt-Konzeption, aber selbst zur Kenntnis genommene Formen der Koexistenz, die wenig explizite Auseinandersetzungen erfordern, können die koexistierenden Personen verändern. Immerhin ist es naheliegend, die Verschiedenheit überhaupt zu registrieren, was monolithische Weltanschauungen schon gefährden und abmildern kann. Der Tendenz nach hat die Koexistenz-Konzeption allerdings die Neigung, die Bildungsanlässe quasi im Vorbeihuschen auszulassen und im Alltag eine wenig bildungsaffine Indifferenz zu begünstigen.

((27)) Wenn der Mensch als „Mängelwesen“ im Sinne von Herder verstanden wird, dann steht zunächst die Gefahr im Raum, dass der Mensch in seiner von Arnold Gehlen anthropologisch (2016) und für die Moderne zeitdiagnostisch (2007) herausgearbeiteten Überlastung von der Konfrontation mit dem Fremden überfordert ist und daher gerade keine toleranten Reaktionsmöglichkeiten findet. Die Erschließung des Menschen von einer Identität her, wie sie in gegenwärtig so verbreiteten Formen der Identitätspolitik populistisch unterstellt wird, ist Ausdruck einer Unsicherheit und Überforderung. Auf die Dauer wird sich diese jedoch selbst als Mangel erweisen, weil die evolutionäre Adaptionsfähigkeit des „Mängelwesens“ Mensch davon profitiert, wenn sie sich kulturell mit unterschiedlichen Sicht- und Handlungsweisen konfrontiert. Kurzfristig mag es reflexhaft etwas

bringen, die Anstrengung der Toleranz zu unterlassen, aber langfristig besteht ein Eigeninteresse an ihr. So ist Toleranz der tönende Hintergrund, um gerade in Bezug auf ursprünglich Abgelehntes Anregungen für die selbstbildende Weiterentwicklung zu integrieren.

((28)) Entfremdung enthält schon sprachlich das Moment der Fremdheit, so dass auch von diesem Aspekt der klassischen Bildung eine gedankliche Brücke zur Toleranz in den Blick kommen kann. Wer gelernt hat, mit dem Fremden umzugehen und in Auseinandersetzung tolerant zu werden, der entwickelt auch leichter das Vermögen, mit dem Fremden in sich klar zu kommen und nach Auseinandersetzung dieses zu integrieren oder auch zu überwinden. Dieser Zusammenhang gilt auch umgekehrt: Wer das eigene Selbst nicht schmerzlos als Übungsfeld eines Umgangs mit dem Scheitern und der Entfremdung erlebt, wird auch bei der äußeren Konfrontation mit dem Fremden selbst weniger schnell diese bloß als fremd erleben und kann so viel gelassener in die Auseinandersetzung gehen. So lässt sich eine Analogie zwischen einer Bildung nach innen und einer Toleranz als Haltung nach außen feststellen: Dass Toleranz schwerfallen muss und dass bei der Selbstbildung mit Lernschmerzen zu rechnen ist, verweist auf das gemeinsame Motiv der Weiterentwicklung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens durch Anstrengung. Wie noch kein Meister vom Himmel gefallen ist, steht hinter der Toleranz die Negativerfahrung ihrer Nicht-Praktizierung mit der Tendenz zum Bürgerkrieg und hinter der Bildung die Erfahrung des Scheiterns, die zum Anlass von Veränderungen genommen wird. Die Realisierung von Bildung und Toleranz erfordert Übung, „durch welche die Qualifikation des Handelnden zur nächsten Ausführung der gleichen Operation erhalten oder verbessert wird, sei sie als Übung deklariert oder nicht“ (Sloterdijk, 2009, S. 14). Wenn Bildung und Toleranz der Übung bedürfen, reicht es nicht, in reflexiven Stunden in beiderlei Gestalt kognitive Einsichten auszubilden oder als Gesellschaft solche in Sonntagsreden bloß fordernd herauszustellen.

((29)) „Der Experte als Experte ist ungebildet“ kann als Chiffre zur Vermeidung von Einseitigkeiten nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im Hinblick auf die eigene Lebensform in Kultur, Gesellschaft (unter Einbeziehung von Nation und Region) gelten: „Mit Bildung kann man aus dem, was man hat und besitzt, mehr machen“ (Bude 2011, S. 35). Der Intolerante ist wie ein Experte, der sich nur im eigenen Feld bewegt und sich in der Sicht auf die Welt beschränkt. Selbstbildung und Toleranz versuchen gleichermaßen, diese Beschränktheit zu

überwinden und aus dem bloßen Expertentum und der Intoleranz herauszuwachsen.

((30)) Das im klassischen Bildungsideal geforderte Wachstum des Selbstbildenden ist Ausdruck der in der Aufklärungszeit verbreiteten Vorstellung einer den Fortschritt ermöglichenden Perfektibilität des Menschen, die gleichermaßen bei der Toleranz unterstellt wird. Bildung und Toleranz sind damit Teil einer optimistischen Weltsicht, die Veränderungen nicht nur allgemein für möglich halten, sondern auch für realistisch. Diesen Optimismus zu teilen, ist im Namen einer Verbesserung des Lebens mit sich und anderen attraktiv, aber das Leben wird immer neu zeigen müssen, ob er berechtigt ist. Keine Philosophie des Optimismus kann ihre eigene Realisierung garantieren. Ob der Optimismus sich bewahrheitet, hängt auch ganz wesentlich davon ab, wie die Befähigung zur Selbstbildung und zur Toleranz institutionell unterstützt werden kann.

## Literatur

Becker, W. (1996). Nachdenken über Toleranz. Über einen vernachlässigten Grundwert unserer verfassungsmoralischen Orientierung. In: Simone Dietz u.a. (Hrsg.). *Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, S. 119-139.

Berlin, I. (1997). Zwei Freiheitsbegriffe. In: Julian Nida-Rümelin, Wilhelm Vossenkuhl (Hrsg.). *Ethische und politische Freiheit*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 129-179.

Berlin, I. (2009). *Der Igel und der Fuchs. Essay über Tolstoj's Geschichtsverständnis*. Berlin: Suhrkamp.

Bude, H. (2011). *Bildungsspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Carl Hanser Verlag.

Fletcher, G.P. (1996): *The Instability of Tolerance*. In: David Heyd (Hrsg.): *Tolerance. An Elusive Virtue*. Princeton University Press, S. 158-172

Forst, R. (2000). *Toleranz, Gerechtigkeit und Vernunft*. In: Rainer Forst (Hrsg.). *Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 119-143.

Gehlen, A. (2007). *Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Klostermann Verlag.

Gehlen, A. (2016). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Frankfurt/Main: Klostermann Verlag.

Goethe, J.W. (1978). *Torquato Tasso. Ein Schauspiel*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Goethe, J.W. (1981). *Maximen und Reflexionen*. Frankfurt/Main: Insel Verlag.

Hampe, M. (2009). *Das vollkommene Leben. Vier Meditationen über das Glück*. München: Hanser Verlag.

Hastedt, H. (2012a). Einleitung. In: Heiner Hastedt (Hrsg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam Verlag, S. 7-28.

Hastedt, H. (2012b). *Toleranz. Grundwissen Philosophie*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1978). *Phänomenologie des Geistes*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Herder, J. G. (1965). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Berlin/Weimar: Aufbau Verlag.

Herder, J. G. (1976). *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Herder, J. G. (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Humboldt, W. v. (1960). *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Wilhelm von Humboldt. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.

Humboldt, W. v. (1964). *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten*. In: Wilhelm von Humboldt. *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255-259.

Humboldt, W. v. (1967). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Locke, J. (1996). *Ein Brief über Toleranz*. Hamburg: Meiner Verlag.

Mendelssohn, M. (2021). *Über die Frage: was heißt aufklären*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 1, 2021, S. 92-94.

Mitscherlich, A. (1974). *Toleranz – Überprüfung eines Begriffs. Ermittlungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Nagel, T. (1994). *Toleranz*. In: Thomas Nagel. *Eine Abhandlung über Gleichheit und Parteilichkeit und andere Schriften zur politischen Philosophie*. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 214-235.

Nietzsche, F. (1988). *Unzeitgemäße Betrachtungen. Drittes Stück: Schopenhauer als Erzieher*. In: Friedrich Nietzsche. *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Band 1*. Berlin: de Gruyter.

Pollok, A. (2010). *Facetten des Menschen: zur Anthropologie Moses Mendelssohns*. Hamburg: Meiner Verlag.

Scanlon, T.M. (2003). *The Difficulty of Tolerance. Essays in Political Philosophy*. Cambridge University Press.

Schiller, F. (1973). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Sloterdijk, P. (2009). *Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Schmidinger, H. (Hrsg.) (2002). *Wege zur Toleranz. Geschichte einer europäischen Idee in Quellen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sternberger, D. (1988). *Toleranz als Leidenschaft für die Wahrheit*. In: Dolf Sternberger: *Gut und Böse. Moralische Essays aus drei Zeiten. Schriften Band IX*, Frankfurt/Main: Insel Verlag, S. 141-166.

Vitzthum, T. (2012). *Deutschland leidet unter schwerer Zertifikatitis*. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article13792773/Deutschland-leidet-unter-schwerer-Zertifikatitis.html> (zuletzt aufgerufen am 23.2.2021).

## Verfasser

Heiner Hastedt, Prof. Dr.,

Universität Rostock, Institut für Philosophie,  
D-18051 Rostock, Tel. +49 (0) 381 498 – 2818,  
e-mail: heiner.hastedt@uni-rostock.de.

## WEITERFÜHRUNGEN

### **Toleranz ist primär eine Frage der sozialen Identität, nicht der Bildung**

Andreas Beelmann

((1)) Der vorgelegte Text von Hastedt beschäftigt sich mit dem naheliegenden Zusammenhang zwischen Toleranz und Bildung. Der Autor kommt nach eingehender begriffsanalytischer Auseinandersetzung auf zahlreiche, gut nachvollziehbare

Verbindungslinien zwischen diesen Konzepten, die sich zusammenfassend bereits im Titel der Arbeit wiederfinden. Der Text verdeutlicht zudem die konzeptionelle Breite und historische Entwicklung beider Begriffe eindrucksvoll. Meine Ausführungen sind daher weniger auf eine begriffliche Auseinandersetzung bezogen. Ich will vielmehr versuchen, empirische und theoretische Erkenntnisse aus psychologischer Perspektive zu ergänzen. Dazu gehören einerseits Erläuterungen zum sozial-psychologischen Charakter von Toleranz sowie andererseits Erörterungen zum Konzept der sozialen Identität. Die Kernthese wird sein, dass nicht Bildung, sondern die soziale Identität ein entscheidender Einflussfaktor für die Toleranz ist.

((2)) Als kurze Vorabbemerkung sei vorangestellt, dass die getätigten Bemerkungen zur empirischen Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bildung und Toleranz (Fa ((22))) und den Defiziten, die damit verbunden werden, doch ein ziemlich naives Bild der empirischen Bildungs- und sozialpsychologischen Forschung zeichnen. Es liegen weit komplexere Untersuchungsdesigns und Messmethoden vor, die über simple Operationalisierungen und Befragungen hinausgehen, etwa in längsschnittlichen Analysen, geplanten Experimenten, Interventionsstudien oder zur Einstellungsmessung. In diesem Methodenmix kommt das Ziel zum Ausdruck, kausale Prozesse umfangreicher und detaillierter zu analysieren sowie Entwicklung (von Bildung und Toleranz) im Lebenslauf abzubilden. Dies relativiert die durchscheinende Kritik an dem zurzeit vorherrschenden eingeschränkten Bildungsbegriff jedoch nicht; in der Tat täte es den aktuellen Bildungsdiskussionen in Politik und Wissenschaft aus meiner Sicht gut, größer zu denken.

((3)) Wesentlicher als der forschungsmethodische Hinweis ist allerdings, dass der Toleranzbegriff bei Hastedt eigentlich ausschließlich unter dem Wertaspekt diskutiert wird. Es ist es sicher legitim und selbstverständlich nicht falsch, Toleranz unter dem Aspekt von (humanitären) Werten zu erörtern. Gleichwohl greift eine solche Diskussion im psychologischen Sinne in mehrfacher Hinsicht zu kurz. Zum einen hat insbesondere die moderne entwicklungspsychologische Forschung deutlich gemacht, dass moralische Werte – zumindest, was ihre konkrete Anwendung angeht – nicht nur von ihrer Internalisierung, sondern stark vom aktuellen sozialen Kontext abhängig sind. Man unterscheidet dabei drei prototypische Kontexte bzw. Domänen (Turiel, 1983): Eine erste entspricht dem, was im Text thematisiert wird: Toleranz als Wert im Sinne von vorhanden oder nicht-vorhanden, wobei durchaus Grauschattierungen auftreten können. Diese

Sichtweise entspricht den klassischen moralischen Entwicklungstheorien (Kohlberg, 1981), wonach – abhängig u.a. von Sozialisierungseinflüssen – eine unidirektionale und unumkehrbare Entwicklung in Stufen stattfindet, die sich interindividuell differenziert. Daneben werden zwei weitere Domänen postuliert, die eben die Kontextspezifität moralischer Werte in der Anwendung thematisieren. Dies ist zum einen die sozial-konventionelle Domäne, die sich auf moralisches Handeln (hier in Bezug auf Toleranz) im aktuellen sozialen Kontext bezieht. Dabei würde man erwarten, dass sich jemand tolerant verhält, wenn dieser Wert in seinem relevanten sozialen Umfeld geteilt wird. Drittens wird eine persönliche Domäne postuliert, die sich auf individuellen Wert-Präferenzen bezieht. Hier würde die Fähigkeit zur Toleranz davon abhängig gemacht, ob sie meinen Handlungszielen in einem sozialen Kontext widerspricht oder nicht. Kurz gesprochen erklärt diese Domänentheorie, warum wir häufig gegen unsere moralischen Überzeugungen handeln, denn wie und wann ich mich tolerant verhalte, hängt zwar von den erlernten Werten (und dabei kann Bildung hilfreich sein), aber wesentlich auch vom sozialen Kontext ab. Insofern sind moralische Werte nicht ausschließlich eine Frage von „erworben oder nicht erworben“, sondern fügen sich ein in ein komplexes soziales Geflecht. Der Zusammenhang von Toleranz und Bildung (unabhängig von ihrer Konzeption) wird dadurch stärker relativiert und pragmatisiert, als es beim Kollegen Hastedt zum Tragen kommt. Anstatt begriffs- oder konzeptanalytisch vorzugehen, betrachtet man, wie sich moralische Urteile, Einstellungen und Handlungen (z.B. Toleranz) in konkreten sozialen Kontexten ergeben und wann und unter welchen Bedingungen wir gegen unsere moralischen Überzeugungen handeln.

((4)) Ein zweiter Kritikpunkt an den Ausführungen zur Toleranz ist grundsätzlicherer Natur. Toleranz ist – zumindest, wenn man darunter Einstellungen und Handlungen mit Bezug auf menschliche Diversität versteht – in erster Linie kein individuelles, sondern ein Intergruppenphänomen. Was heißt das? Es bedeutet, dass unsere Vorstellung von Toleranz im Wesentlichen ein Ergebnis von sozialer Kategorisierung, sozialer Identität und sozialen Vergleichsprozessen ist (Tajfel, 1982). Sozialpsychologische Forschungen haben in den letzten Jahrzehnten eindrucksvoll belegt, dass Menschen mit Bezug auf soziale Gruppen denken, fühlen und handeln (Beelmann & Jonas, 2009). Soziale Gruppen können sich biologisch, z.B. im Hinblick auf das Geschlecht, ergeben, sind aber meistens sozial konstruiert (Nationalität, Religion, An-

hängerschaft für einen Sportverein, usw.) oder sogar nur virtuell vorhanden („cooler Typ“, „gute Mutter“), ohne dass eine genaue Gruppendifinition vorliegen muss. Solche sozialen Kategorisierungen (oder umgangssprachlich Schubladen) sind uns Menschen eigen und sichern eine möglichst ökonomische Auseinandersetzung mit der sozialen Lebenswelt. Allerdings ordnen wir uns zum Zweck der Identitätsbildung diesen sozialen Gruppen zu und damit besteht automatisch eine Tendenz, im Sinne der Selbstaufwertung, einem zentralen menschlichen Sozialmotiv (Baumeister & Leary, 1995), Gruppen, denen ich zugehöre („Eigengruppen“), besser zu bewerten, als Gruppen, denen ich nicht angehöre („Fremdgruppen“). Toleranz wird danach zu einer Intergruppen-Einstellung oder einem Intergruppen-Verhalten, das Mitglieder sozialer Fremdgruppen im Sinne Forsts (2003) duldet, akzeptiert, respektiert oder wertschätzt. Auf dieser Basis stellen Menschen kontinuierlich soziale Vergleiche (mit Fremdgruppen) an und je nach individueller Informationsverarbeitung und sozialem Kontextbedingungen resultieren positive und negative Vergleiche, die zur Identitätsbestätigung oder Identitätsbedrohung führen können.

((5)) Vor diesem Hintergrund ist es keineswegs selbstverständlich, selbst bei hoher moralischer Entwicklungsstufe tolerant zu sein bzw. zu bleiben, wenn die eigene Identität bedroht und soziale Vergleiche ungünstig ausfallen. Toleranz erfordert somit – zumindest in Bedrohungskonstellationen – reife Identitäten. Was ist damit gemeint? Der Identitätsbegriff weist in der psychologischen Forschung unterschiedliche Bedeutungsgehalte auf, zumeist ist damit jedoch die Wahrnehmung und Gestaltung der Vorstellungen von sich selbst gemeint, was in Begriffen wie Selbstwert, Selbsterkennung und Selbstformung zum Ausdruck kommt (Greve, 2007). Da wir eine Tendenz haben, uns grundsätzlich positiv im Sinne von Anerkennung, Zugehörigkeit und positivem Selbstwert zu konstruieren, ist unsere soziale Identität zentral für die Erfüllung des Anschlussmotivs. Dabei geben soziale Gruppenmerkmale der Identität die nötige psychologische Unterfütterung.

((6)) Zur Frage, wie sich die soziale Identität entwickelt und generiert, existieren unterschiedliche Vorstellungen, besonders einflussreich war und ist der Ansatz von Marcia (1966), wonach sich die Identität als Produkt von Exploration und Bindung ergibt. Exploration wird als Ausmaß verstanden, mit dem ich mich mit identitätsrelevanten Merkmalen (z.B. Männlichkeit, Nationalität u.a.) auseinandersetze, und Bindung entspricht dem Ausmaß, in dem ich meine Identität nach diesen

Merkmale ausrichte. Neuere Konzeptionen ergänzen dieses Model um eine Komponente der kritischen Reflexion, d.h. um das Ausmaß, in dem ich meine eigene Exploration und Bindung infrage stelle (Crocetti, 2018). Nun konnte gezeigt werden, dass nicht jede Identitätskonstruktion gleich auf Intergruppeneinstellungen und -verhalten wirkt: Vor allem diffuse, aber zugleich auch einfache und wenig flexible Identitätskonstruktionen, die sich an nur wenigen Merkmalen orientieren, sind wenig stressresistent. Entsprechende Personen neigen dazu, Fremdgruppen abzuwerten oder eben wenig tolerant zu sein, weil ihre Identität leicht bedroht werden kann. Und Identitätsbedrohung entfaltet eine ungeheure Kraft, die für viele Unmenschlichkeiten (und da ist Intoleranz noch die mildeste Form) verantwortlich ist. Reife Identitäten sind dagegen flexibel, reflektiert und multidimensional. Sie minimieren das Risiko von Intoleranz und sind entscheidend dafür, ob ich in der Lage bin, trotz Identitätsbedrohung tolerant zu bleiben. Sie ist damit als Ausdruck der Persönlichkeitsentwicklung weitaus bedeutsamer für die Toleranz als es Bildung (klassisch oder modern verstanden) sein können.

((7)) Allerdings könnte man durchaus Anknüpfungspunkte zwischen dem skizzierten Identitätsbegriff und dem von Hastedt ausgeführten klassischen Bildungsbegriff bzw. seiner Bildungskonzeption herausarbeiten, insbesondere wenn man Bildung mit Begriffen wie Wachstum, Entwicklung der gesamten Person und Selbstbildung in Verbindung bringt. Ein breit verstandener Bildungsbegriff enthielte zumindest Anteile von Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung und würde die klassische Aufteilung in Leistungs- (Bildung) und Persönlichkeitsmerkmalen (Toleranz) aufweichen, was durchaus auch für die empirische psychologische Forschung fruchtbar wäre. Allein habe ich wenig Anlass daran zu glauben, dass Bildung in diesem Sinne gesellschaftlich konsensfähig ist. Umfassende Bildung oder gar Persönlichkeitsentwicklung stehen vielleicht in Sonntagsreden, aber wohl kaum in realiter auf der bildungspolitischen Agenda. Dies zu untersuchen aber wäre eine neue, sehr interessante Thematik.

## Literatur

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Beelmann, A. & Jonas, K. (Hrsg.). (2009). *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische*

*Grundlagen und Anwendungsperspektiven.* Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.

- Crocetti, E. (2018). Identity dynamics in adolescence: Processes, antecedents, and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 11–23.
- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Greve, W. (2007). Selbst und Identität im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 305–336). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. New York: HarperCollins.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Verfasser

Andreas Beelmann, Prof. Dr.

Institut für Psychologie und Zentrum für Rechts-extremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration (KomRex), Friedrich-Schiller-Universität Jena

## »Toleranz« als Hegemonie- und Identitätsdiskurs

Hartmut Behr

((1)) Im Folgenden nehme ich zunächst Bezug auf einige Gedanken von Hastedt entsprechend den Abschnitten in seinem Beitrag. In einem zweiten Schritt führe ich dann meine eigenen Thesen und Gedanken weiter aus soweit es der Platz erlaubt.

((2)) Ad ((2)) In Ergänzung von Georg Kerchensteiners Motto bzw. Hastedts Referenz auf dieses Motto ‚Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn alles Gelernte vergessen ist‘, schlage ich einen Bildungsbegriff vor, der in gleichem Maße auf praktischer *und* theoretischer Erfahrung und Reflexion dieser Erfahrungen im Sinne von Pluralität

und Perspektivität (Differenz) sowie kurz- und mittelfristiger Zweckfreiheit beruht. Übergeordneter und einziger Zweck wäre langfristiger Natur und bestünde in der Herausbildung einer demokratischen und demokratiefähigen Zivilgesellschaft und einer dementsprechenden Ethik der Demut vor dem «Anderen». Bildung als Bedingung für Demokratie und eine kritische, d.h. demokratiefähige Gesellschaft.

((3)) Erstaunlich, dass Hastedt jenen Aspekt nicht betont, spielt dieser doch in dem am Ende des Beitrags (zu Recht) viel zitierten Dolf Sternberger eine zentrale Rolle, war Sternberger von der akademischen Disziplin her doch Politikwissenschaftler.

((4)) Ein solcher Bildungsbegriff, der (a) theoretische und praktische Erfahrung, (b) Differenz und Pluralität sowie (c) Reflexivität und (d) Zweckfreiheit betont, orientiert sich an einer Aristotelischen Tugend/Ethiklehre (MacIntyre 1995), an John Deweys «education»-Idealen (1969, I; 1976, III), und an Karl Jaspers Idee der Universität (1953) als zweckfreie Bildungs- und Forschungseinrichtung. Ein solcher Bildungsbegriff ist normativ, d.h. jener Zusammenhang von Bildung und Toleranz (einigen wir uns zunächst auf diesen Begriff als erstrebenswert im Sinne von Hastedts Argumentation, auch wenn ich weiter unten eine kritische Perspektive einwerfen möchte) hängt ganz wesentlich von dem ab, *was* gelehrt bzw. erfahren wird und *wie* jene Inhalte reflektiert werden, und kann nicht Bildung *per se* im klassischen Sinne voraussetzen. Jedenfalls gibt es keinen automatischen Zusammenhang zwischen theoretischem Gebildetsein und Toleranz, wie Hastedt zu Recht durch seinen Verweis auf den Niedergang der deutschen Mandarine hervorhebt (auch Ringer 1983).

((5)) Apropos, ich möchte hier kritisch anmerken, dass Hastedts Erörterungen, die Pluralität und Differenz empfehlen, ausschließlich auf Autoren aus dem deutschen Sprach- und Kulturraum beruhen, und „außerdeutsche“ Autoren entweder nicht oder nur sporadisch erwähnt, jedoch nicht erörtert bzw. zitiert werden.

((6)) Ad ((3)) Instrumentalisierung und Funktionalisierung von Bildung durch ökonomisches Erwerbsstreben und ökonomische Interessen (in Bezug auf Nietzsche von Hastedt hervorgehoben) scheint das größte Problem in unseren Zeiten neoliberaler Gesellschaften und neo-liberalen Zeitgeistes zu sein. Wenn Universitäten ihre Curricula nach sog. „transferable skills“ ausrichten, dann scheint das oben genannte Bildungsideal verloren und man muss über dessen Wiedergewinnung nachdenken (Baltodano 2012; Lakes/Carter 2011). Zentral scheint daher für unsere Zeit – die sich u.a.

durch Populismus bzw. einen Verfall demokratischer Kultur sowie durch eine neo-liberale Indifferenz gegenüber allem was nicht auf Perfektionierung des *homo oeconomicus* und seiner/ihrer körperlichen und rational-geistigen Leistungsfähigkeit hin zweckorientiert ist – die Frage der Wiedergewinnung und Wiederherstellung von «Bildung» als Ermöglichung und Suche theoretischer und praktischer Erfahrung, der Offenheit gegenüber ihrer Pluralität und Differenz, ihrer kritisch-perspektivistischen Reflexion und ihrer Zweckfreiheit zu sein. Das wäre zudem inhaltlich der bildungspolitische Auftrag.

((7)) Ad ((5)) – ((18)) Der Diskurs über das «Selbst» im a) Bildungs- und b) Toleranzdiskurs. Ich erlaube mir, beide «Selbst»-diskurse zusammen zu betrachten und zu diskutieren, da in beiden eine Vorstellung vom «Selbst» vorherrscht, die ich kritisch betrachten möchte.

((8)) Die Idee der «Selbst»*verwirklichung* und «Selbst»*vervollkommnung* impliziert eine Funktionalisierung und einen hegemonialen Charakter des Toleranzdiskurses (Behr 2015). Diese Kritik trifft im Übrigen auch Rainer Forst entgegen den Interpretationen Hastedts. Nach Forst erreicht das «Selbst» Toleranz nur durch die Verkörperung eines Standards der Wahrheit und Richtigkeit. Seine Ideen zur Toleranz entsprechen damit dem deutschen «Leitkultur»-diskurs und sind, in den Worten Wendy Browns, als ‚civilizational discourse‘ zu kritisieren – eine Kritik, der ich mich anschließe – ‚that works metonymically to imply the others (...) while the object of this highmindedness is inevitably figured as something more lowly‘ (Brown 2008). Ganz treffend ist das Goethe-Zitat «Dulden heißt beleidigen», das Hastedt erwähnt. Mehr dazu unten unter ((13)).

((9)) Dagegen betone ich die Bedeutung eines ethischen Diskurses des Selbst als Demut gegenüber dem »Anderen« und »Fremden« als Bedingung der Offenheit (nach Emmanuel Lévinas). Dies scheint durch einen phänomenologischen Diskurs über Differenz und das «Selbst» gewährt (mehr dazu unten in ((14))-(17)), der eine bestimmte Fassung und Vertiefung des Arguments von Hastedt gegen eine ‘Erschließung des Menschen von einer [Vorstellung einer] Identität her’ darstellt.

((10)) Ad ((22)) Ich vermute hier eine Reduzierung von «Bildung» auf Schule und Universitäten. Dabei ist unter gegenwärtiger Perspektive die Verfassung der Universitäten, Schulen und Lehrpläne im 21. Jahrhundert nicht geeignet, «Bildung» zu vermitteln und/oder zu ermöglichen. ‘Entschulung der Bildung’ als Hinweis auf Heinz Bude und Ivan Illich von Hastedt ganz richtig hervorgehoben, aber

dann eben doch die genannte Reduzierung in Hastedts Argument.

((11)) Dagegen steht das Leben als Lehrmeister, d.h. eben auch erfahrungsorientierte und praxisorientierte Bildung (im Sinne Aristotelischer *phronesis*) plus deren Reflexion im Sinne von Pluralität und Perspektivität.

((12)) Ad ((28)) Es geht weniger um Schmerz, als um Reflexivität im Sinne der Argumentation, die unten unter ((14))-(17)) vorgestellt wird.

### «Toleranz»diskurs: Indifferent gegenüber Differenz

((13)) Andersartigkeit wird nur *toleriert*. Gegenmodelle wären «Anerkennung» (recognition) oder Demut gegenüber dem Fremden als Reflexions- und Handlungsnorm. Tolerierung bedeutet damit, Überzeugungen, Handlungen oder Gebräuche, welche zwar als falsch, aber noch tolerabel erachtet werden, unter Vorbehalt zu akzeptieren und nicht zu unterbinden. Die *Bedingungen* für Tolerierung werden in der Praxis jedoch im Einklang mit dem liberalen »Selbst« formuliert und basieren theoretisch auf idealen Kommunikations- und Handlungssituationen sowie jeweils eigenen Rationalitäten. Dies bedeutet, dass alle anderen, die es zu tolerieren gilt, hierarchisch nach Werten und Glaubenssystemen gegenüber dem «Selbst» *abgestuft* werden. Liberale Debatten über Tolerierung/Toleranz wirken somit als hegemonialer Mehrheitsdiskurs gegen all jene Minderheiten, die vom liberalen «Selbst» abweichen, daher als „falsch“ betrachtet werden und sich deshalb mit auferlegten Existenzbedingungen konfrontiert sehen. Diese Bedingungen sind letztlich willkürlich und entstammen ihrerseits lediglich den Dynamiken, Stimmungen und Schwankungen (der Konstruktion) des liberalen «Selbst». Die Konstruktion eines liberalen «Selbst» führt somit zu einer Indifferenz gegenüber Differenz (Höber-Rudolph 2005), paradoxer Weise gerade durch die Universalisierung der Gleichheit des »Selbst«.

### Phänomenologischer Diskurs über das «Selbst» und Demut als Norm gegenüber dem «Anderen»

((14)) These: Die dualistische Kategorisierung von «Selbst» und «Anderem» führt bereits immer schon zu einer hegemonialen Sichtweise auf das Problem von Pluralität und Differenz. Falls dies akzeptiert wird, dann sollte doch zunächst die Problematik der Differenz selbst theoretisch ergründet werden.

((15)) Die Problematik der Differenz ist im phänomenologischen Diskurs ein zentrales Thema, welches Werke von Georg Simmel, Alfred Schütz, und Martin Heidegger bis hin zu zwei der bedeutendsten zeitgenössischen Vertretern der Phänomenologie, Emmanuel Lévinas und Jacques Derrida, durchzieht.

((16)) Anstatt die Existenz und die voneinander getrennten Identitäten von «Selbst» und «Anderem» anzunehmen, beginnt der phänomenologische Diskurs einen Schritt früher und nähert sich Differenz(en) als menschlichen Erfahrungen erster Ordnung an. Wenngleich es auch hier Terminologien und eine Sprache des «Selbst» und des «Anderen» gibt (z.B. als „der Fremde“, „the other“, „the stranger“, „l’Autre“, etc.), werden diese Kategorien jedoch nicht als ursprünglich oder vorgegeben angesehen. Das Gegenteil ist der Fall: Sie werden bewusst offen gelassen, um, wie Georg Simmel argumentiert, *nur* nach Erfahrung und tatsächlichen Handlungen („als Träger sachlicher Inhalte“; Simmel 1908) verwendet zu werden. Ein weiteres gemeinschaftliches Merkmal des phänomenologischen Diskurses, welches das zuvor diskutierte gleichsam ergänzt und ermöglicht, ist eine Diskussion von Differenz anhand einer zeitlichen, oder besser verzeitlichenden Ontologie. Kurz gesagt bedeutet dies, dass Differenzen weder als Einheiten, Entitäten oder Substanzen betrachtet werden (können), sondern ihnen im jeweiligen historischen und kulturellen Kontext ein temporaler, d.h. vergänglich und ungewisser, Charakter zugeschrieben wird. Aus phänomenologischer Sicht ist es weder bekannt noch relevant, ob Differenzen tatsächlich etwas Unveränderliches, Essentielles und Unvergängliches, d.h. eine Substanz, haben oder nicht. Entscheidend ist, dass wir kein Wissen über jeweilige Wesenseigenschaften oder das Sein haben.

((17)) Die Normativität, die aus dieser Unbestimmtheit hervorgeht, liegt in der theoretischen und praktischen Offenheit gegenüber anderen Mitgliedern der Gesellschaft sowie in der Hervorhebung der Tatsächlichkeit der Begegnung von «Selbst» und «Anderem» – sie ist also in der Theoretisierung von Differenz auf Grundlage einer zeitlichen Ontologie und einer empirischen Studie von tatsächlichen Prozessen von Identitätsformierungen sowie etwaigen Konflikten, die im Laufe solcher Formierungsprozesse entstehen, begründet. Dass das «Selbst» in und durch diesen Prozess ebenso konstituiert wird wie «das Andere», ist ein wichtiger Aspekt des phänomenologischen Diskurses. «Selbst» und «Anderer», ebenso wie ihre sozialen und politischen Kontexte, werden vielmehr in einem unbefristeten und ergebnisoffenen Prozess geformt. Offenheit und Unwissenheit gegenüber

dem Sein werfen das «Selbst»/»Subjekt» in einen Zustand der Demut (Lévinas), dem ethisch und politisch Rechnung zu tragen ist (ausführlich Behr 2014).

## Abschließende Bemerkungen

((18)) Gerade weil es kein automatisches oder substantielles Verhältnis zwischen Bildung und Toleranz gibt, ist eine jede Beziehung von Bildung und Toleranz an Hand von vier Kriterien zu bestimmen, die wechselseitig bedingt sein und sich ergänzen müssen. Hier stimmen Hastedts und meine Argumente prinzipiell überein, auch wenn ich dieses Verhältnis etwas anders gefasst und formuliert habe. Zur Wiederholung und Zusammenfassung: Das Verhältnis von Bildung und Toleranz ist gekennzeichnet durch und bedingt von (a) theoretischer und praktischer Erfahrung, (b) Differenz und Pluralität sowie (c) Reflexivität auf diese Erfahrungen und schließlich durch (d) kurz- und mittelfristige Zweckfreiheit von Bildung. Der einzige Zweck von Bildung ist langfristiger Natur und besteht in der *Herausbildung* einer demokratischen und demokratiefähigen Zivilgesellschaft, begleitet von einer Ethik der Demut vor dem «Anderen», d.h. vor kultureller, sozialer, politischer, religiöser, sprachlicher, etc. Differenz und Pluralität. Bildung ist somit politisch als Bedingung für Demokratie und eine kritische, d.h. demokratiefähige Gesellschaft anzuerkennen. Damit aber wird schließlich das *was* der Bildung, d.h. Bildungsinhalte, und das *wie* der Bildungsvermittlung und -erfahrung, d.h. Pädagogik, zur zentralen Frage, um eben jene Demut vor Differenz und Pluralität zu ermöglichen. Vielleicht liegt in einer solchen konkreten Diskussion der Kern der Frage des Verhältnisses von Bildung und «Toleranz» und damit ein wichtiger Schritt für eine Forschungsweiterführung dieses wichtigen Verhältnisses.

## Literatur

Literatur, die in Hastedt referiert ist und die ich hier auch anspreche, ist nicht mehr eigens aufgelistet.

Baltodano, M (2012) „Neoliberalism and the demise of public education.“ *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25 (4): S. 487-507.

Behr, H (1995) „Theorie des Fremden als Kultur- und Zivilisationskritik“, *Philosophisches Jahrbuch* 1995/I: S. 178-187.

Behr, H (2014) *Politics of Difference*, London/ New York: Routledge.

- Behr, H (2015) „Toleranz, Tolerierung und Differenz“, in: Sedmak, Clemens (ed.), *Toleranz. Vom Wert der Vielfalt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 45-62.
- Brown, W (2008), „Tolerance as/in Civilizational Discourse“, in: Williams and Waldron (Hrsg.), *Toleration and its Limits*, New York: New York University Press, S. 406-441.
- Dewey J (1969) *The Ethics of Democracy*, Early Works, Carbondale/Edwardsville, S. 227-249.
- Dewey J (1976) *Democracy in Education*, Middle Works, Carbondale/Edwardsville, S. 229-239.
- Höber-Rudolph, S (2005) „The Imperialism of Categories: Situating Knowledge in a Globalizing World“, *Perspectives on Politics* 3 (4): S. 5-14.
- Jaspers, K (1980 [1923]) *Die Idee der Universität*, Berlin/Heidelberg: Springer.
- Lakes, R D/Carter, P A (2011) „Neoliberalism and Education: An Introduction.“ *Educational Studies* 47 (2): S. 107-110.
- MacIntrye A (1995), *Der Verlust der Tugend*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ringer, F (1983) *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Simmel G (1908) „Exkurs über den Fremden“, *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Berlin: Duncker & Humblot, S. 509-512.

### Verfasser

Dr. Hartmut Behr, Professor of International Politics, Newcastle University (UK) (<https://www.ncl.ac.uk/gps/staff/profile/hartmutbehr.html>)

## Globale Interaktion erfordert einen beziehungsorientierten Bildungsbegriff

Dominic Busch

((1)) Folgt man den deutschsprachigen Mediendiskursen der vergangenen Jahre, so sticht als primäre langfristige Entwicklung eine Re-Nationalisierung der westlichen Welt ins Auge: Internationale Staatenbündnisse und -verträge stehen immer häufiger auf der Kippe, das nationale Pflichtgefühl gegenüber internationalen Vereinbarungen nimmt ab, Staaten investieren wieder zunehmend in ihre wirtschaftliche Autarkie und messen grenzüber-

schreitenden Verknüpfungen demgegenüber ein eher abnehmendes Gewicht bei. Identitätspolitik – wenngleich eigentlich ihrer Gefährlichkeit entlarvt – sind weiterhin salonfähig, und das Phänomen der *Cancel Culture* deutet darauf hin, dass das Ausmaß an Intoleranz mit sinkender Bildung und geringerem Horizont ansteigt (Kresta, 2021). Die weltweite Corona-Pandemie seit 2020 scheint diese Tendenzen auf ihre Weise zu verstärken: Sowohl transnationale Bewegungen als auch (selbst nationale) Bildungsbemühungen (im Schulbereich) müssen hintangestellt werden, was nicht selten die schon im Alltagswissen kursierende hypothetische Vermutung und Befürchtung eines Zusammenhangs zwischen geringer Bildung und internationaler Intoleranz noch zusätzlich zu stützen scheint.

((2)) Heiner Hastedt verliert über diese zeitgenössischen Beobachtungen aus dem gesellschaftlichen Leben kein Wort, mir als Leser drängen sie sich – wohl auch aus einem Alltagsverständnis heraus – förmlich auf. Hastedts Praxisdistanz gereicht ihm gegenüber diesen Assoziationen zur Stärke: Anhand seiner Überlegungen kann nun systematischer darüber nachgedacht werden, in welchen Beziehungen die hier skizzierten Begriffswelten zu einem gesellschaftlichen Erleben stehen könnten.

### 1. Intoleranz gegenüber begrifflicher Kohärenz, auf die keine Kohäsion folgt?

((3)) Methodisch nimmt sich Heiner Hastedt vor, die beiden Begriffe von Bildung und Toleranz zueinander in Bezug zu setzen. Das Ergebnis dürfte aus analytisch-philosophischer Sicht als Skandal gewertet werden: Am Ende von Jahrhunderten der Begriffsschärfung und -systematisierung stehen zwei Ideen, die nicht zueinander passen wollen.

((4)) Ist hier nicht die europäische Philosophie selbst intolerant gegenüber genau diesen (begrifflichen) Ungenauigkeiten und Widersprüchlichkeiten, gegenüber denen der Toleranzbegriff hier von Duldung über Akzeptanz bis Wertschätzung einiges einzufordern scheint – und zugleich mit Bildungsgewinnen lockt? Gerade eine Disziplin, die auf begriffliche Systematik setzt, scheint da recht schnell an ihre Toleranzgrenzen zu kommen, bzw. sogar einen Präzisionsbegriff zu verfolgen, der Toleranz eher als etwas versteht, was man ausmerzen sollte. Aus dieser Sicht ließe sich argumentieren, dass der Forschungsauftrag von Heiner Hastedt ein Problem behandelt, das sich ausschließlich (oder zumindest bereits) durch die Regeln ergibt, die sich die zugrundeliegende Disziplin selbst auferlegt hat.

((5)) Zum Glück, so ließe sich hier aufatmen, ist dieses Dilemma erst einmal rein sprachbasiert und nur begrifflicher Natur. Aber Sprache und Gesellschaft sind von jeher eng verwoben, und so finden sich assoziativ auch aus anderen Fachgebieten und Diskurswelten heraus Annäherungen an ähnliche Dilemmata, wie an das aus Bildung und Toleranz: Der in diesem Kontext eventuell als pleonastisch zu verstehende Begriff der *Ambiguitätstoleranz* (vgl. Budner, 1962, zit. n. Kim & Goldstein, 2005), wie er in der sozialpsychologisch motivierten und erfahrungswissenschaftlichen interkulturellen Bildungsforschung gelegentlich als Charakterzug oder Bildungsziel kursiert, würde im Sinne Hastedts noch einmal mehr begrifflich statuieren, dass man diese Form der Toleranz qua Bildung durchaus erwerben kann. Auch der Begriff der *Resilienz* in seiner multidisziplinären Verarbeitung suggeriert in seiner Anwendung auf den Menschen doch in den meisten Fällen, dass sich ein als angemessen erachtetes Verhalten – mit Blick auf Grade der Adaptation vs. des Selbsterhalts – durchaus erlernen lässt und damit ein Gegenstand von Bildung ist (Gunnestad, 2006).

## 2. Die Neoliberalität des individuenzentrierten Bildungsbegriffs

((6)) Kritiken am Resilienzbezug können eventuell eine Brücke anbieten, mit deren Hilfe auch eventuelle begriffliche Leerstellen bei der Betrachtung und In-Bezug-Setzung von Bildung und Toleranz sichtbar werden könnten. So wird die Forderung nach einer Steigerung der Resilienz bei Individuen aus kritischer Perspektive gegenüber zeitgenössischen westlichen Gesellschaftssystemen als neoliberal gebrandmarkt. Durch diese Neoliberalismuskritik rückt die gedankliche Relation zwischen Individuen und Gesellschaft in den Blick, deren Einbezug eventuell auch in die Erwägungen zu Bildung und Toleranz hilfreich sein könnte.

((7)) Begriffe, wie die von Ambiguitätstoleranz und Resilienz, öffnen den Blick darauf, wie sehr individuenzentriert und individualistisch der westliche Bildungsbegriff konzipiert ist. Folgt man Hastedts Referaten zum Bildungsbegriff, so scheinen (interpersonale) Beziehungen darin sogar eher als eine Kontrastfolie und als eine Reibungsfläche gegenüber dem Phänomen der Bildung mitgedacht zu werden: Beziehungen und Relationen werden bestenfalls als Widerstände verstanden, die den Menschen in eine Krise stürzen, an der er dann wachsen kann. Damit ist zugleich eine grundlegende Konflikthaftigkeit menschlicher Beziehungen als Normalfall etabliert.

((8)) Demgegenüber schafft es der Toleranzbegriff ebenfalls nur bedingt, die fehlende Beziehungsorientierung des Bildungsbegriffs zu kompensieren: Toleranz richtet sich zwar an Personen. Aber diese werden über kognitive Inhalte identifiziert, nicht über Emotionen, Empathie oder empfundene menschliche Nähe. Im Sinne der von Hastedt skizzierten Relation zwischen Bildung und Toleranz ließe sich auch folgern, dass Menschen, gegenüber denen man keine divergente kognitive Haltung einnimmt, für die persönliche Bildung und Entwicklung eigentlich keine Rolle spielen. Dass der Mensch aus diesen Beziehungen aber eventuell erst die erforderliche Kraft und Souveränität zur kognitiven Öffnung schöpft, bliebe hier ignoriert.

((9)) Angesichts dieser Lücke des Sozialen müsste das Konzept von Hastedt eigentlich (mindestens) zu einem Dreiklang erweitert werden, in den auch affirmative soziale Beziehungen mit aufgenommen werden. Inspirationen dazu liefern unterschiedliche jüngere Bildungstheorien: Wenn gleich Hastedt zu Recht die Banalisierung, Verflachung und Reduzierung des Bildungsbegriffs in der Gegenwart auf den reinen Erwerb von Wissen und Kompetenzen beklagt, so ist zwischenzeitlich an anderer Stelle doch auch ein konstruktiver Ausbau des Bildungsbegriffs zu bemerken. So spielen soziale Beziehungen für Bildungsprozesse eine zentrale Rolle. Walder (2021, S. 69) resümiert jüngst: «Bildungsgeschehen ist Beziehungsgeschehen». Sicherlich wird diese Relation derzeit primär nur mit einem Fokus auf die frühkindliche Erziehung betrachtet (Ostermayer, 2006). Tippelt (2013) erkundet ausführlich das begriffliche Verhältnis zwischen Bildung und Beziehung. Gerade aufgrund des komplexen Charakters des Bildungsgedankens kann sogar grundlegend von sozialer Bildung (Sting, 2004) gesprochen werden, und die Rolle des sozialen Umfelds für die Bildung eines Individuums wäre demnach gar nicht zu unterschätzen. Konsequenter weitergedacht räumt Brauckmann (2015) der gesamten dinglichen und abstrakten Umwelt sowie Interaktionspartnern neben dem Individuum im Bildungsfokus eine gleichberechtigte Rolle und Funktion ein; Bildung wird zu einem System- und Netzwerkphänomen, was Brauckmann als relationale Bildung bezeichnet. Dabei ergibt sich fast selbstverständlich die damit einhergehende Einsicht, dass Bildung ein Persönlichkeitsmerkmal ist, das das Individuum in der Regel von seinen Mitmenschen attestiert und zugeschrieben bekommt.

### 3. Beziehungslernen und Beziehungen lernen

((10)) Eine solche Erweiterung des Modells auf der Beziehungsseite könnte zum Anlass genommen werden, auch über eine Ergänzung oder Erweiterung des Bildungsbegriffs selbst nachzudenken – bräuchte auch er folgerichtig ein Komplement? Während in Hastedts Bildungsbegriff ein Lernen durch das Erleben von Krisenmomenten ins Zentrum rückt, könnte man darüber nachdenken, ob ein solches Lernen nicht auch durch ein Lernen qua Imitation – im Kontext positiver sozialer Beziehungen – ergänzt werden könnte. Dadurch würde eine Bildung ohne Krisenerfahrungen denkbar. Ein Lernen in positiven sozialen Beziehungen könnte sich eventuell dadurch auszeichnen, dass hier Wissen angeeignet wird, durch das wiederum die Selbstpositionierung und die Souveränität des Individuums in der Gemeinschaft gestärkt wird. Es geht dann um die sozial verbindende Wirkung gemeinsam geteilten Wissens.

((11)) Eine solche Denkbewegung trägt unter anderem dazu bei, dass Toleranz noch mehr als bisher als ein Aspekt von Bildung selbst verstanden werden kann. Auch wenn Heiner Hastedt sich um Trennung bemüht, so schwingt doch grundsätzlich mit: Man kann auch qua Bildung lernen, was Toleranz bedeutet, und kann man lernen, diese Toleranz dann im eigenen Leben situationsadäquat zu praktizieren.

### 4. Toleranz-Bildung und Bildungstoleranz

((12)) In der sich als solche bezeichnenden interkulturellen Bildungsforschung scheint eine solche Form des Beziehungslernens oder auch des Beziehungen Lernens bereits expliziter angelegt zu sein und angestrebt zu werden. Forschung zur interkulturellen Bildung könnte in diesem Kontext demnach auch mit dem Ziel der *Toleranz-Bildung* oder auch *Toleranzbildung* etikettiert werden. Eine solche Toleranzbildung – und hier schließt sich ein Kreis – dürfte nun wieder die Neoliberalismuskritik auf sich ziehen, weil sie wiederum zu einseitig und zu kognitiv daherkommt. Auch hier ließe sich dieser Mangel nur beheben, indem stabilisierende und soziale Beziehungen akzeptiert, gutgeheißen und mitgedacht würden.

((13)) Entsprechend diesem offenbar noch klassisch herleitbaren Konzept der Toleranzbildung müsste demnach konsequent ein komplementierendes Konzept der *Bildungstoleranz* an die

Seite gestellt werden – dessen Spuren sich im Übrigen in den jüngeren Ansätzen einer (postkolonialen) Bildungsforschung ebenfalls bereits finden lassen. Hier ginge es vor allem darum, unterschiedliche Formen der Bildung als gleichberechtigt zu akzeptieren. Konzepte der *cognitive justice* (de Sousa Santos, 2007) vertreten diese Haltung.

((14)) Auch eine solche postkolonial informierte kognitive Gerechtigkeit hat jedoch wieder – bereits im Namen – den kognitiven Drall, aus dem an dieser Stelle doch eigentlich ausgebrochen werden sollte. Gesucht würde entsprechend nach einer radikal relational ausgerichteten Sozialwissenschaft, die auch die hier skizzierten begrifflichen Dilemmata leichter einhegen könnte. Entsprechende Bewegungen zur Reform von als ökonomistisch infiltriert wahrgenommenen Sozialwissenschaften haben sich beispielsweise unter dem Begriff des *Konvivialismus* (Adloff & Leggewie, 2014) formiert. Dieser baut auf dem Kerngedanken auf, dass nur soziale Beziehungen die Menschen glücklich machen (Wohlstand und Wissen scheiden also aus).

((15)) Am Ende dieser Erwägung steht mithin das Plädoyer für einen beziehungsorientierten Bildungsbegriff. Wendet man diesen auf die eingangs zu dieser Weiterführung skizzierten zeitgenössischen Beobachtungen an, dann kommt damit die Notwendigkeit von Kontakt, Austausch und Dialog mit dem Fremden umso dringender zum Ausdruck: Neben positiven lokalen Beziehungen erscheint die Pflege globaler Beziehungen ein *sine qua non* in einem Zusammenspiel von Bildung und Toleranz.

### Literatur

- Adloff, F., & Leggewie, C. (2014). *Das konvivialistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens*. transcript.
- Brauckmann, B. (2015). Lernen und Bildung in relationaler Perspektive. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 191–213). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_10)
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- de Sousa Santos, B. (2007). *Cognitive justice in a global world: Prudent knowledges for a decent life*. Graven Images. Lexington Books.
- Gunnestad, A. (2006). Resilience in a cross-cultural perspective: How resilience is generated in different cultures. *Journal of Intercultural Commu-*

- nication (11), 1–21. <http://www.immi.se/inter-cultural/nr11/gunnestad.htm>
- Kim, R. I., & Goldstein, S. B. (2005). Intercultural attitudes predict favorable study abroad expectations of U.S. college students. *Journal of Studies in International Education*, 9 (3), 265–278. <https://doi.org/10.1177/1028315305277684>
- Kresta, E. (2021). Interview mit Steffen Mau: Identitätspolitik und Wissenschaft: ‚Jede Generation hat ihre Agenda.‘: Der Soziologe Steffen Mau wirft im Gespräch einen differenzierten Blick auf die Debatte um Identitätspolitik. *Taz.de* (05.06.2021). <https://taz.de/Identitaetspolitik-und-Wissenschaft/!5772046/>
- Ostermayer, E. (2006). *Bildung durch Beziehung: Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern*. Herder.
- Sting, S. (2004). Soziale Bildung. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (S. 77–83). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97610-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97610-9_6)
- Tippelt, R. (2013). Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 858–867.
- Walder, J. (2021). Bildung und Beziehung. Plädoyer für eine Neurezeption des Beziehungsaspekts in Bildungsprozessen. In N. Janovsky, E. Ostermann, U. Rapp, G. Ritzer & P. Steinmair-Pösel (Hrsg.), *Perspektiven Bildung* (S. 67–78). Waxmann.

## Verfasser

Dominic Busch, Prof. Dr.  
 Universität der Bundeswehr München,  
 Fakultät für Humanwissenschaften,  
 Werner-Heisenberg-Weg 39,  
 85577 Neubiberg, Tel.: +49 89 6004 3114  
 e-mail: dominic.busch@unibw.de.

## Führt Einsicht zur Toleranz?

Johannes Drerup

((1)) In seiner historisch-systematisch ansetzenden Analyse rekonstruiert Heiner Hastedt ein vielschichtiges Panorama von begrifflichen, normativen und empirischen Aspekten des Verhältnisses von (Selbst-)Bildung und Toleranz, das der Komplexität der Phänomene angemessen ist. Seine

behutsame, von einem ‚realistischen‘ Optimismus getragene Argumentation vermeidet normativ und empirisch nicht haltbare Eindeutigkeiten und Einseitigkeiten (etwa die Postulierung eines notwendigen – begrifflichen – Zusammenhangs von Toleranz und Bildung) und einige der damit verbundenen Anschlussprobleme (wenn z.B. Bildungsdefizite per se als Indikator für Intoleranz angesehen werden, was dann selbst ggf. als eine Form von Intoleranz gedeutet werden kann). Eine simple lineare Steigerungsformel «mehr Bildung = mehr Toleranz» – so wünschenswert und vielleicht sogar unvermeidbar sie als pädagogisches Desiderat auch sein mag – lässt sich, und hier sind wir uns einig, kaum plausibel begründen.

((2)) Da ich Grundzüge seiner Position teile, geht es mir im Folgenden um eine konstruktive Fortführung seiner Überlegungen, die sich vor allem auf die epistemische Dimension von Toleranz als Voraussetzung und Ziel von Bildungspraxis beziehen.

((3)) Zunächst zu einigen der Gründe, warum sich das Verhältnis von Bildung und (In-)Toleranz komplexer gestaltet als es oftmals in politischen und pädagogischen Debatten unterstellte Kausalzusammenhänge nahelegen. Die Annahme, dass gebildete Menschen (z.B. gemessen an der Qualifikation und am Bildungsabschluss) auch immer tolerante oder tolerantere Menschen sind, widerspricht nicht nur der historischen Erfahrung (etwa während der NS-Diktatur), sondern auch der Alltagserfahrung. So können selbstverständlich auch Menschen, die über wenig formale Bildung verfügen, tolerante Menschen sein und umgekehrt schützt ein akademischer Abschluss nicht automatisch vor fragwürdigen und illegitimen Formen der Intoleranz (weder im Sinne einer Einstellung noch im Sinne einer Praxis, die ggf. aus dieser Einstellung folgt). Es kann vielmehr durchaus vorkommen, dass ein gesteigertes Wissen und Bewusstsein für Differenzen (welcher Art auch immer) gerade nicht zu einem erhöhten Maß an Toleranz gegenüber diesen Differenzen, sondern zu einer stärkeren Intoleranz führt und – zumindest aus subjektiver Sicht – sogar in einer besser begründeten und erfahrungsgesättigten Ablehnung resultiert, die nicht durch Akzeptanzgründe höherer Ordnung aufgewogen wird. Dies kann sich dann in mehr oder minder differenzierten Formen der begründeten Ablehnung äußern, die nicht notwendig auch in konforme Praktiken von In- oder Nichttoleranz überführt werden müssen (etwa politisch motivierte Gewalt oder – vermittelter – die Wahl rechtspopulistischer Parteien). So muss es aus der subjektiven Binnenperspektive eines Individuums z.B. nicht unbedingt einen Widerspruch darstellen, einerseits sieben

Sprachen fließend zu sprechen, die halbe Welt von Afghanistan bis China bereist zu haben, ungemein belesen zu sein etc., und dann doch andererseits – trotz einer differenzierten Sicht auf die soziale und politische Welt – in bestimmter Hinsicht intolerante Weltsichten zu propagieren. ‘Weltoffenheit’, die Erfahrung von Pluralität und Intoleranz können daher in manchen Fällen und mit Bezug auf bestimmte Domänen Hand in Hand gehen. Da In- oder Nichttoleranz nicht notwendigerweise und in jedem Fall etwas moralisch und politisch Fragwürdiges bezeichnet und einer *vollkommen* toleranten Person kaum mehr Individualität zugeschrieben werden kann (nicht einmal Gandhi oder Jesus haben alles toleriert), muss dies auch nicht in jedem Fall als illegitim gelten.

((4)) Pädagogisch und bildungstheoretisch relevanter als die prinzipielle Kompatibilität von Bildung und In- oder Nichttoleranz ist jedoch die grundsätzlichere Hoffnung, dass man – will man klarerweise illegitimen Formen von Intoleranz etwas entgegensetzen (z.B. Rassismus, die Infragestellung grundlegender Menschenrechte) – am Ende kaum umhinkann, auf (Selbst-)Bildung und den nicht nur in pädagogischen Institutionen zu kultivierenden ‘Primat des Kognitiven’, d.h. der guten Gründe und der rationalen Begründungen zu setzen. Dies gilt schon deshalb, weil man – trotz oder sogar auf Grund der Relevanz von politischen Emotionen für die Bildung toleranter Personen – in pädagogischen Kontexten aufgefordert ist, die Adressaten als vernunftbegabte und entwicklungsfähige Wesen zu adressieren, die Gründe für die eigenen Ablehnungs- und Akzeptanzhaltungen vorbringen können und sollen. Eine auf pädagogische Konstellationen abgestimmte Version der Respektskonzeption der Toleranz, die Indoktrination und Manipulation vermeidet, wird sich daher an den Zielen der personalen und politischen Autonomie als Grundlage von Toleranz zu orientieren haben, die auch im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspraxis selbst zu respektieren sind. Eine solche Kopplung von Autonomie und Bildung mit Toleranz als pädagogischen Leitzielen bietet zwar keine Garantie, dass die gewünschten Ergebnisse auch eintreten, man kann aber begründeter Weise davon ausgehen, dass sie diese zumindest wahrscheinlicher machen. Und hierfür bietet Hastedts Argumentation eine Reihe von Anhaltspunkten:

((5)) Geht man mit Hastedt davon aus, dass Intoleranz *in der Regel* auch mit Formen der kognitiv-emotionalen Abschottung, des sich nicht ernsthaft Einlassens auf andere Perspektiven und Weltsichten einhergeht, dann kann man auch davon ausgehen, dass sich so orientierte Individuen Möglich-

keiten der Weiterentwicklung und (Selbst-)Bildung entziehen (Fa Hastedt ((24))). Eine solche Abschottung gegenüber dem – oftmals abgewerteten – Fremden und als anders Empfundene und Konstruierten ist Ausdruck und Folge mangelnder Neugierde und Offenheit und hat auch politische Folgen. Die Unfähigkeit, Pluralität zu ertragen, gilt z.B. – so die Ergebnisse der neueren Autoritarismusforschung (Stenner & Haidt, 2018) – als ein Indikator für das Vorliegen autoritärer Dispositionen, welche wiederum häufig mit intoleranten Sichtweisen verbunden sind. Solche Formen des Umgangs mit Pluralität sowie auch mit der damit häufig einhergehenden Ambivalenz und Ambiguität, und auch hier kann man Hastedt folgen, dürften umgekehrt auch Korrelate und Gründe in den Selbstverhältnissen von Individuen haben. Ist man unfähig, plurale Sicht- und Lebensweisen und Ambivalenz in der Auseinandersetzung mit der Welt zu ertragen, so wird man weniger disponiert und fähig sein, sich Pluralität, Fremdheit und Ambivalenz im Selbstumgang ein- und zuzugestehen (Fa ((28))) und ein entsprechend komplexes, für Selbstreflexion offenes und ‘freundliches’ Selbstverhältnis auszubilden (und vice versa). Selbstrespekt-, -vertrauen und -achtung, die zurecht als empirische Voraussetzungen mit personaler Autonomie in Verbindung gebracht werden, haben so indirekt auch Folgen für die (politischen) Weltverhältnisse und die (politische) Bildung des Individuums.

((6)) Geht man außerdem davon aus – und hierfür sprechen auch Ergebnisse der empirischen Toleranzforschung (Drerup, 2021) –, dass Intoleranz in vielen, wenn nicht den meisten, Fällen mit epistemischen Lasten einhergeht (Dogmatismus, Servilität im Umgang mit epistemischen Autoritäten, Ungenauigkeit, etc.), dann zeigt sich auch hier, dass autonomiekonstitutive und bildungsförderliche Fähigkeiten, Dispositionen und Einstellungsmuster (z.B. Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und -distanzierung, epistemische Tugenden) eine zentrale – wenn auch häufig indirekte – Rolle für die Bildung toleranter Personen haben dürften. Wer bereitwillig irgendwelche unsinnigen Verschwörungstheorien und die in ihnen inkorporierten intoleranten Doktrinen übernimmt, der kultiviert politische Intoleranz auch als Folge von epistemischen Defiziten. Das gleiche gilt für fahrlässige Generalisierungen z.B. über den ‘Islam’ oder die ‘Muslime’, die vielleicht nicht immer als Ausdruck von Intoleranz gedeutet werden müssen, aber zumindest den kognitiven Boden für Intoleranz bereiten (vgl. Hastedt, 2012, S. 32) und daher zu kritisieren sind. Die in der Regel mangelnde epistemische Dignität von intoleranten Doktrinen im Verbund mit den Bildungsdefiziten derjenigen, die sie

übernehmen, zu benennen und zu kritisieren, selbst per se als Ausdruck von illegitimer Intoleranz zu deuten, unterminiert jedoch jedwede Form rationaler Kritik und Diskussion und damit auch die Grundlagen von Toleranz-erziehung und -bildung.

((7)) Bildung, Autonomie und Toleranz zielen – so die theoretische, empirische und normative, auch einer optimistischen Weltsicht (Fa ((30))) verpflichtete Annahme – *idealiter* und *realiter* auf die Überwindung von reflexiven Selbst-beschränkungen und damit einhergehenden Horizontverengungen, während Intoleranz, ein Mangel an (Selbst-)Bildung, personaler und politischer Autonomie letztlich *in der Regel* mit Verarmungen und Regressionen des Selbst, seiner Lebensform und -führung und seiner Verhältnisse zur Welt und zu Anderen einhergehen.

((8)) Folgt man dieser Diagnose, die es im Rahmen interdisziplinärer philosophischer und empirischer Forschung weiter zu untermauern und kritisch zu prüfen gilt, so sind die epistemische und die politische Dimension von Toleranz als Einstellung und Praxis kaum zu trennen. Es spricht einiges dafür, mit Hastedt von einem wechselseitigen empirischen und normativen Verweisungs- und Rechtfertigungszusammenhang zwischen Bildung und Toleranz auszugehen. Damit soll weder ein natives Harmoniemodell propagiert werden, wonach Bildung und Einsicht auf wundersame Weise immer mit der Ausbildung von toleranten Sichtweisen einhergehen, noch soll eine konfliktfreie pädagogische Idealwelt konstruiert werden, in der sich gebildete Personen wechselseitig zu ihrer Toleranz beglückwünschen. Eine nicht-ideale Theorie der Toleranz-erziehung und -bildung muss sich auf die realen Konflikte einlassen, die in Bildungsinstitutionen in liberalen Demokratien bestehen und die sich nicht durch eine gut gemeinte Rhetorik der wertzuschätzenden Vielfalt wegdefinieren lassen. Dazu gehört nicht zuletzt das Problem, dass der hier vertretene und begründete Zusammenhang von Bildung, Autonomie und Toleranz nicht nur auf einer rechtfertigungstheoretischen, sondern auch auf einer praktischen Ebene zu Anschlusskonflikten führt. Geht man davon aus, dass die oben beschriebenen Fähigkeiten, Einstellungen und Selbstverhältnisse eine zentrale Rolle für Toleranz-erziehung spielen (sollten), so muss man wohl oder übel akzeptieren, dass die damit verbundenen und durchaus substantiell bestimmten Werte und Erziehungsziele in einer pluralistischen Gesellschaft umstritten sind. Die Annahme, dass Intoleranz mit Bildungs- und Autonomiedefiziten einhergeht und folglich auch mit Rekurs auf Autonomie und Bildung pädagogisch zu bearbeiten ist, setzt

voraus, dass Autonomie und Bildung legitime Erziehungsziele darstellen. Dies wird aber von einigen Eltern und Gemeinschaften bestritten, die dann Toleranz für die eigenen, wie auch immer begründeten pädagogischen Vorstellungen einfordern. Toleranz dient dann – aus Sicht dieser Kritik einer Erziehung und Bildung zur Toleranz – als bildungstheoretisch ambitionierte Verschleierung des Partikularen (Fa ((21))), die Gruppen, die diese Wertvorstellungen nicht teilen, auf illegitime Weise aufoktroiert wird. Die politische und pädagogische Rechtfertigung einer praktischen Einübung von toleranten Welt- und Anderenverhältnissen in Institutionen, welche Hastedt mit guten Gründen einfordert, läuft so – vielleicht unweigerlich – auf Formen der In- und Nichttoleranz gegenüber Gruppen und Gemeinschaften und den von ihnen vertretenen Doktrinen hinaus. Dies gehört zu den unvermeidbaren trade offs, die mit der Verteidigung von Toleranz als Erziehungs- und Bildungsziel einhergehen und nahelegen, dass Toleranz kein bloßes Übergangsphänomen darstellen dürfte, welches in und auch außerhalb liberaler Demokratien und ihrer Bildungssysteme obsolet werden wird. Die Geschichte und historische Wandelbarkeit von Toleranzverhältnissen – was früher oftmals nicht einmal toleriert wurde, wird heute akzeptiert oder höchstens mit einem indifferenten Achselzucken zur Kenntnis genommen (etwa Differenzen zwischen Katholiken und Protestanten) –, legt jedenfalls nahe, dass es durchaus politische und pädagogische Fortschritte in den letzten Dekaden gab und gibt, die es anzuerkennen und an die es in der öffentlichen Debatte und der pädagogischen Praxis anzuknüpfen gilt.

## Literatur

- Drerup, J. (2021). Education, epistemic virtues and the power of toleration. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, Vol.24, Heft 1, S. 108-131.
- Hastedt, H. (2012). *Toleranz*. Stuttgart: Reclam.
- Stenner, K./Haidt, J. (2018). Authoritarianism is not a momentary madness. In: Sunstein, C. (Hrsg.): *Can it happen here?* New York: Dey St. Books, S. 175-219.

## Verfasser

Johannes Drerup, Prof. Dr.  
 TU Dortmund, IAEB,  
 Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund;  
 mail: johannes.drerup@tu-dortmund.de

## Kann Toleranz «falsch» sein? – Gedanken zu einem normativen Bezugsrahmen von Bildung und Toleranz

Eva Georg

### 1 Rückblick und eine Sortierung

((1)) In Zeiten wo Bildungsinstitutionen vor allem auf die Vermittlung von Wissen und Spezialkompetenzen setzten ((Fa 5), Bildung eher Ausbildung denn Selbstentwicklung sei ((Fa 1)), sieht Hastedt in der Beschäftigung mit der klassischen Bildungsphilosophie die Möglichkeit, sich wieder auf den eigentlichen „gedanklichen Kern“ ((Fa 1)) von Bildung zu konzentrieren. Das meint für ihn: Klassische Bildung in Bezug auf Johann Gottfried Herder und Wilhelm von Humboldt: „Selbstbildung, Formung und Entwicklung der gesamten Person, anthropologische Bedürftigkeit und „Wachstum“, Steigerung der Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit und Entfremdungsüberwindung“ ((Fa 4)). Der Bildungsgedanke könne in Anbetracht der oben angeführten Kritik der Bildungsinstitutionen heute wohl nur über eine Stärkung der Selbstbildung bewahrt werden, so Hastedt weiter ((Fa 5)). In seinem Beitrag setzt er sodann den Begriff der klassischen Bildung und jenen der Toleranz in ein Verhältnis. Unter Rückgriff auf zahlreiche Theoretiker, u.a. Rainer Forst (zur Differenzierung des Toleranzbegriffs, ((Fa 15ff.))), Dolf Sternberger («der Mensch sei stets nur verpuppt anzutreffen»; ((Fa 20))), Werner Becker (Überwindung eines Schwarz-Weiß-Denkens als Vorbedingung von Toleranz ((20))), aber auch auf Gotthold Ephraim Lessing („Ringparabel“ in „Nathan der Weise“) ((13)) und Wolfgang von Goethe („Dulden heißt beleidigen“) ((18)), kommt Hastedt zu der These, dass Bildungsprozesse in klassischer Tradition, weil stets das Wachstum der ganzen Person zum Ziel, auch das Potenzial haben, eine „gesteigerte Affinität zu Toleranz [zu] entwickeln“ ((Fa 22)). Die Erfahrung von Pluralität sei der gemeinsame Werthintergrund sowohl von Toleranz als auch von Bildung ((Fa 25)). Er stellt letztlich eine Analogie einer „Bildung nach innen“ und einer „Toleranz als Haltung“ fest ((Fa 28)). Dass Toleranz schwerfallen muss, weil es das Aushalten verschiedener Wahrheiten bedeute, bei der „Selbstbildung“ mit sog. „Lernschmerzen“ zu rechnen sei, das verweise auf das gemeinsame Motiv der Weiterentwicklung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens durch

Anstrengung, ganz im Sinne der klassischen Bildung ((Fa 28)). Hastedt selbst wirft im Rahmen seiner Begriffserörterungen Fragen und Widersprüche auf – z.B. in der Beschreibung eines möglichen Wertekonflikts zwischen Bildung und Toleranz, wenn z.B. «privilegierte Formen der je eigenen Bildung gesichert werden», weil andere Formen als «störend oder negativ empfunden werden» ((Fa 25)) oder wenn er davor warnt, eine begriffsanalytische Identität zwischen Toleranz und Bildung zu behaupten ((Fa 22)). Letztlich verlieren sich diese Widersprüche im Laufe des Texts wie auch die Fragen nach der Idealisierung bestimmter Bildungsabsichten und der darin inhärenten Wachstumsmetapher oder der Funktionalisierung von Bildung ((Fa 7, Fa 5)) ebenso wie eine Diskussion von Bildungsvorstellungen im «Geist einer beschränkten Bürgerlichkeit» ((Fa 23)). Einige Fragen, die auch mich beim Lesen beschäftigt haben, werde ich im Folgenden formulieren.

### 2 Fragen

#### 2.1 Welches Selbst und wessen «Lernschmerzen»?

((2)) Im Sprechen über Bildung und in der von Hastedt verfolgten Konzentration auf die «Selbstbildung» ((Fa 5)) stellt sich die Frage, welches «Selbst» es ist, das denn da eigentlich gebildet werden soll? Wird ausgegangen von einem «autonomen» Selbst etwa – ganz im humanistischen Sinne? Eines das sich fortwährend weiterentwickeln will, dessen Ziel die Entwicklung von Individualität und eine Abgrenzung von anderen Individuen ist, dahinter die Idee, dass «wir» über uns selbst «frei» verfügen können, unabhängig von Einflüssen von anderen und von gesellschaftlichen Verhältnissen?

((3)) Eine Unklarheit hinsichtlich des Verständnisses des Selbst findet sich in der Folge auch im Nachdenken über Toleranz. So schreibt Hastedt, dass Toleranz auch problematische Konsequenzen haben könne, nämlich dort, wo Toleranz, in Form eines neuzeitlichen Pluralismus, der sich zu Fremdem öffnet und «auf Verschiedenheit nicht allergisch reagiert», bisweilen zur Selbstaufgabe führen könne ((Fa 14)). Begreife ich das Selbst als weitgehend «autonom», nach außen abgeschlossen, dann ist verständlich, wie Toleranz, zur «Selbstaufgabe» führen kann – denn dann ist eine Öffnung eine Bedrohung, eine Bedrohung des in humanistischer Tradition gedachten Selbst mit einer Art «inneren Kern». Doch könnte es auch sein, dass die «Bedrohung», selbst wenn von der Idee des «autonomen» Selbst ausgegangen würde, nicht aus der Toleranz

oder der «Öffnung nach außen» resultiert, sondern aus der potenziell realen Bedrohung von Privilegien und (Macht)Positionen in der Gesellschaft? Beispiel: Wenn in einem (ehemals rein männlich besetzten) Aufsichtsrat nun 50% Frauen sitzen sollen, dann bedeutet das ganz konkret, dass dort 50% der Männer ihren Platz verlieren – Toleranz wäre hier also eine ganz reale «Bedrohung» – ist diese Art von «Selbstaufgabe» gemeint?

((4)) Aufgreifen möchte ich in diesem Zusammenhang noch einen anderen Punkt: die angesprochenen «Lernschmerzen» ((Fa 9, 28)) – auch ein bürgerliches Bildungsideal? Denn: Sind nicht Chancen immer schon ungleich verteilt (angefangen von: Wer hat welchen Zugang zu Bildung; Welche Bildung wird wie bewertet?) und haben dementsprechend bestimmte weniger privilegierte Menschen ganz andere «Lernschmerzen» als jene, die schon immer in zumindest gesicherten ökonomischen Verhältnissen aufgewachsen sind und/oder zumindest Zugang zu den von Hastedt kritisierten Bildungsinstitutionen haben? Ist der Begriff «Lernschmerzen» nicht eine fast schon perfide anmutende Begrifflichkeit, die nur im Kontext einer Ausblendung gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verstanden werden kann?

## 2.2 Welche Bildung?

((5)) Unter der Überschrift «Do we still need the concept of Bildung?» diskutierten Jan Maschelein und Norbert Ricken (2003), ob das Konzept der Bildung, nicht nur hinsichtlich des umstrittenen Subjektbegriffs (linguistic turn, material turn) überhaupt noch geeignet sei, um gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen abzubilden. Jenny Lüders (2007) griff diese Diskussionen im Zuge ihrer Arbeit zu bildungstheoretischen Überlegungen auf und zeigt, dass Bildungsbemühungen mit ihrem Ziel der Förderung von «Selbsterkenntnis», «Verantwortung» und «Autonomie», nicht per se ein «Widerstandsprojekt» seien, sondern eben auch Zielscheibe von Herrschaft und der Implementierung immer auch ganz bestimmter Vorstellungen von Welt- und Selbstverhältnissen (Lüders 2007: 8ff.). Unter Rückgriff auf eine foucault'sche Analyse kann Bildung als Teil eines strategischen Dispositivs des 18. Jahrhunderts herausgestellt werden, das die zu «bildenden Individuen als Motor für soziale Transformationsprozesse» in Gebrauch nimmt (ebd.) und damit auch ganz bestimmte Ideen über das Selbst, über die Gestaltung des Lebens und über Ausgrenzung von «anderen» (z.B. «Ungebildeten») (ebd.) beinhaltet.

((6)) Auch Christoph Koller (2012) kritisiert die idealistischen Zielvorstellungen im humboldtschen Bildungsbegriff – er lasse die realen Bedingungen unter denen Bildung stattfindet, außer Acht (ebd.: 15). Im Anschluss formuliert er seinen Begriff der transformatorischen Bildung als eine Trias: 1. Bildung als Prozess einer grundlegenden Transformation von Welt- und Selbstverhältnis; 2. Die Motivation zu Bildung zu verstehen, nicht entstehend aus «innerem Drang» zur Entfaltung (à la Humboldt), sondern, weil mit «alten» Orientierungen und Mitteln nicht (mehr) geantwortet werden könne; und 3. Bildung als Ausprägung von «neuen» Mustern und Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses (Koller 2016: 149f.). Zentraler Ausgangspunkt ist hier die Veränderung des Menschen aus einer Krisensituation heraus bzw. weil andere Antworten nicht mehr ausreichen. Doch auch er muss sich Kritiken an seinem Bildungsbegriff gefallen lassen – hinsichtlich einer Konkretisierung über die Richtung der Bildungsprozesse. Dazu gleich mehr.

## 3 Braucht es normative Orientierungen? – Oder wann ist Toleranz «falsch»?

((7)) Hastedt konstatiert: «Auch wenn Toleranz für eine möglichst unparteiliche Konfliktregelung eintreten mag, so ist diese Haltung keineswegs unparteiisch» ((Fa 21)). Toleranz könne sich nicht außerhalb von gesellschaftlichen Konflikten aufhalten, gleichzeitig dürfe Toleranz sich nicht «verkämpfen für partikulare Inhalte», sonst sei es keine Toleranz mehr. Und: Toleranz könne auch eine falsche Haltung sein ((Fa 21)). Das ist interessant und stellt eine der zentralen Fragen dar, wenn es um Bildung und um Toleranz geht.

((8)) Eingangs konstatierte Hastedt, dass 1933 «die vermeintlich Gebildeten genauso wenig resistent gegenüber den Verführungen der Nationalsozialisten sind wie die meisten anderen Deutschen auch» ((Fa 3)). Auch am Ende grenzt er sich gegen allzu verkürzte Korrelationen zwischen klassischer Bildung und Toleranzfähigkeit (à la «wer gebildet ist, ist auch tolerant» ab ((Fa 22))). Wann aber weiß ich, dass Toleranz nicht angebracht ist? Dass eine eindeutige Ablehnung einer anderen Haltung oder Handlung angebracht wäre, und zwar nicht nur aus einer rein subjektiven Sichtweise, sondern weil konkret Menschen abgewertet, verletzt, getötet werden?

((9)) Hier lohnt der Blick zurück auf Koller (2016) und seinem Begriff der transformativen Bil-

dung – denn ist jeder Bildungsprozess transformativ und in welcher Hinsicht? Was sind Bezugsrahmen von Bildungsprozessen und respektive Toleranz? Am Beispiel von Horst Mahler, dessen biografischer Werdegang vom linken Anwalt im Zuge der 68-er Student\_innenbewegung, Mitgliedschaft in der RAF und letztlich hin zu einer Wendung zum Rechtsextremismus reicht und der seit den 1990er Jahren mehrfach wegen Volksverhetzung und Holocaustleugnung zu Geld- und Freiheitsstrafen verurteilt wurde (ebd.: 152), diskutiert Koller die Frage nach den ethischen Implikationen seines Bildungsverständnisses. Denn auch das Leben und die Wendungen Mahlers ließen sich als Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses, ergo als ein transformatorischer Bildungsprozess verstehen.

((10)) Koller macht unter Rückgriff einer Orientierung an der Konzeption von Gerechtigkeit von Jean-Francois Lyotard und seinem Hauptwerk "Der Widerstreit" einen Vorschlag zur Neufassung eines normativen Bildungsbegriffs, der sich auch auf das Nachdenken über Toleranz anwenden lässt. Den Ausgangspunkt Lyotards Konzeption bildet die These, dass es zwischen zwei Diskursarten zu einem Widerstreit kommen kann. Gerechtigkeit, so Koller mit Lyotard, bestehe darin, «dem Widerstreit gerecht zu werden», indem der Widerstreit überhaupt bezeugt werde (nach Kollers 2016: 158). Mit Lyotard unterscheidet er dabei noch zwischen zwei unterschiedlichen Konfliktarten. Geht es um einen Widerstreit von zwei gleichermaßen artikulierten Diskursarten, so könne Gerechtigkeit darin bestehen, eben diesen Widerstreit offen zu halten. Wenn innerhalb einer vorherrschenden Diskursart aber ein bestimmtes Anliegen nicht artikuliert werden kann und nur in einem «Schweigen» zum Ausdruck komme, so müsse es darum gehen, neue Idiome zu erfinden, die dem «Schweigen» zur Artikulation verhelfen. Bildungstheoretisch gewendet, so Koller, lasse sich damit eine Aussage über die Richtung von Bildungsprozessen, und abermals: rezeptive vielleicht auch dem Nachdenken über Toleranz, gewinnen. Bildungsprozesse (und eine Haltung der Toleranz) wären dann als jene Prozeduren aufzufassen, in denen ein Widerstreit bezeugt wird – «sei es durch Offenhalten eines bereits artikulierten Widerstreits oder durch das (Er-)finden eines neuen Idioms zur Artikulation eines bislang verborgenen Widerstreits» (ebd.: 159). Aber: Nur jene Prozesse sind Bildungsprozesse, die in diesem Sinne dem Widerstreit gerecht werden. Ausgeschlossen sind mit dieser Herleitung Prozesse von Bildung (und rezeptive Toleranz?), die darauf abzielen, andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen – «also in Richtung totalitärer Positionen, die den Ausschluss, die Verfolgung oder

gar Vernichtung Andersdenkender zum Ziel haben» (ebd.: 159). Ähnlich argumentiert im Übrigen auch die Philosophin Judith Butler (2003). Mit Blick auf die Ziele von Veränderung, sieht sie die Aufgabe von radikal demokratischer Theorie und Praxis darin, das Feld der Normen zu erweitern und Ausschlüssen entgegenzutreten. Eine «tolerante Haltung» wäre dann zu verstehen als jener Einsatz, der zu eben diesen Zielen beiträgt.

## Literatur

- Butler, J. (2003). Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-Vorlesungen 2002, Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität: Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Koller, H.C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, D., Holze, J., Biermann, R. (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Lüders, J. (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Masschelein, J.; Ricken, N. (2003). „Do We (Still) Need the Concept of Bildung?“. In: *Educational Philosophy and Theory*. 35 (2), S. 139–154, doi: 10.1111/1469-5812.00015.

## Verfasser\*in

Eva Georg, Prof. Dr.  
Hochschule Bremen

## Bildungsphilosophie oder Der stetige Kampf gegen Windmühlen

Rebekka Horlacher

((1)) «Bildung begünstigt Toleranz und Toleranz erleichtert Bildung», so der Titel des hier zur Diskussion stehenden Beitrags. Wer würde dem nicht zustimmen (wollen)? Ist es erstaunlich, dass wer unterschiedliche Erfahrungen gemacht und sich mit verschiedenen Überzeugungen und Lebensentwürfen auseinandergesetzt hat, sich eher tolerant verhält und dass wer tolerant ist, sich leichter

mit anderen Denk- und Handlungsmodellen auseinandersetzen kann? Wohl eher nicht, weshalb hier die Frage diskutiert werden soll, was denn die Gründe dafür sein könnten, dass sich die (Bildungs-)Philosophie immer wieder mit Begriffs- und Verhältnisbestimmungen rund um das Thema «Bildung» beschäftigt. Von der vorliegenden Diskussionsgrundlage ausgehend sehe ich drei Themenbereiche, die diese Diskussionen motivieren: Der Glaube an Begriffe, ein teleologisches Zeit- und Gesellschaftsverständnis sowie die Frage nach dem Sinn und Zweck von Wissenschaft.

## 1 Der Glaube an Begriffe

((2)) Sprache, bzw. Worte und Begriffe, geben Gedanken und Vorstellungen eine Form, in der sie festgehalten, zwischen den Menschen ausgetauscht und über die Zeit diskutiert werden können. Ein sorgfältiger und möglichst präziser Umgang mit Sprache und Begrifflichkeiten ist nicht nur eine Grundvoraussetzung von Wissenschaft bzw. Philosophie, sondern von gelingender Kommunikation ganz allgemein. Dazu gehört, dass Begriffe definiert werden. Aber: Was bedeutet definieren? Geht es um eine mehr oder weniger allgemeingültige Aussage, was mit einem Begriff gemeint ist, wofür er steht? Oder geht es um eine Präzisierung der konkreten Verwendung, geht es um ein Verständlich-machen der je konkreten Verwendung? Fa Hastedt scheint die erste Variante zu präferieren, da Bildungsphilosophie die Möglichkeit hat, «sich zunächst frei von vordergründigen Zwecksetzungen ... auf ihren gedanklichen Kern zu konzentrieren» ((2)). Die Vorstellung eines «gedanklichen Kerns» impliziert, dass Begriffe einen Bedeutungsinhalt haben, der weder vom Kontext noch von der Zeit und damit von der historischen Situiertheit abhängig ist. Selbstverständlich braucht Sprache, brauchen Begriffe ein bestimmtes Mass an geteilten Vorstellungen, damit Verständigung überhaupt möglich wird, weshalb wir davon ausgehen können bzw. müssen, dass der Begriff «Tisch» bei uns allen ähnliche Form- und Funktionsvorstellungen hervorruft.<sup>1</sup> Das gilt grundsätzlich auch für abstrakte Begriffe wie Bildung oder Toleranz, ohne dass hier der Vorstellung einer *langue universelle*, wie sie Condorcet vertreten hat, gefolgt werden muss (Condorcet 1774, 375-378). So hat etwa Israel Scheffler für die Sprache der Erziehung durchaus interessante Erkenntnisse formuliert, die auf analytischen Überlegungen basieren (Scheffler, 1960). Allerdings hat sich auch gezeigt, dass ein «rein analytischer» Zugang zur (Erziehungs-)Phi-

losophie Grenzen hat und auf «neue» Inputs angewiesen ist, wenn er nicht selbstreferentiell bleiben will (vgl. Sandbothe, 2000). Deshalb: Wie viel Zeit und Energie sollen vernünftigerweise in eine systematische Begriffsbestimmung investiert werden? Besitzt eine solche Begriffsbestimmung eine Bedeutung bzw. einen Wert an sich oder ist sie nicht immer nur Mittel zum Zweck, indem sie ein besseres Verständnis des konkreten Falles ermöglicht? Zudem: Müssten Begriffe nach dem *linguistic turn* nicht immer zwingend radikal historisiert werden?

## 2 Teleologie

((3)) Gerade der Einwand mit dem *linguistic turn* scheint mir besonders virulent, argumentiert Fa Hastedt doch immer wieder teleologisch: Sternberger habe «bereits» in einem 1946 gehaltenen Vortrag betont ((20)), Nagel «schon» 1994 formuliert ((21)) und Toleranz sei «noch in der Aufklärungszeit» wenig selbstverständlich gewesen ((23)). Aussagen werden an zeitliche Verortungen gebunden, wobei mit dieser historischen Verortung immer auch eine Linearität verbunden ist. Wenn Sternberger in einem Vortrag, den er 1946 gehalten hat, die «Wahrheitsorientierung der Toleranz» betont hat, dann wird das nicht als Argument in und für eine zeitgenössische Debatte gelesen, sondern als impliziter Vorwurf an die Diskussionsgemeinschaft, Sternbergers Aussage nicht in den eigenen Wissensbestand integriert zu haben. Vorstellungen, Argumente, Denkweisen, oder anders formuliert Sprache und Begriffe werden damit als eine aufeinander aufbauende Wissensmenge verstanden, deren aktuellster Stand immer auch der qualitativ bessere ist. Wenn aber Wissenschaft einem teleologischen Prinzip folgt, weshalb werden dann die Erkenntnisse des *linguistic turns* nicht in die Argumentationslogik eingefügt? Weshalb werden die Historizität und die Kontextabhängigkeit von Begriffen, ein Verständnis von Konzepten, Ideen und Begriffen als Teil eines zeitgenössischen «Diskurses», aussen vorgelassen? Führt sich eine teleologische Argumentation nicht selber ad absurdum, da Teleologie nach dem *linguistic turn* nicht mehr wirklich sinnvoll sein kann? Oder ist der Verweis auf «Klassiker» der Disziplin sowie auf Forschungsliteratur vor allem eine Absicherung der eigenen Argumentation, die sonst im luftleeren Raum hängen würde? Ein Versuch, einer wolkigen Disziplin den Anschein von Bodenhaftung und argumentativer Grundlage zu geben, ohne auf Fragen nach der Methode und des verwendeten Quellenkorpus' Antworten geben zu müssen?

### 3 Was soll Wissenschaft?

((4)) Mit all diesen Fragen, Bemerkungen und Einwänden ist auch das Verständnis der (gesellschaftlichen) Rolle und Funktion von Wissenschaft und Philosophie angesprochen. Ist sie primär ein Ort der Wissensgenerierung, deren Resultate der Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden? Oder ist Wissenschaft bzw. die Philosophie der Ort, an dem wissenschaftlich abgesichertes Wissen über das «gute» Leben, die «richtige» Moral und das «richtige» Handeln generiert wird? Ist Wissenschaft bzw. Philosophie Grundlage einer «besseren», weil «vernünftigeren» Politik? Wäre die Welt eine bessere, wenn politische Entscheide ausschliesslich auf wissenschaftlicher Basis gefällt würden? Und wenn ja, welcher Wissenschaft? Ist Wissenschaft nicht genauso disparat und vielfältig wie alle anderen gesellschaftlichen Praktiken? Zeigen das nicht gerade die international gesehen so unterschiedlichen Traditionen von Forschungsthemen, Methodenpräferenzen und Theoriebildung? Bleibt deshalb nicht nur die Verständigung auf Wissenschaft als methodisch geleitetes Vorgehen zur Generierung von neuem Wissen die einzige Möglichkeit, der Gefahr einer Wissenschaft als reiner Glaubensüberzeugung zu begegnen? Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler tun deshalb gut daran, ihre Produkte gemäss den Prinzipien «guter» wissenschaftlicher Forschung zu präsentieren. Dazu gehören nicht nur eine klare Fragestellung, Überlegungen zum ausgewählten Quellenkorpus bzw. zu den empirischen Daten, die der Beantwortung der Fragestellung zu Grunde liegen, eine sorgfältige und reflektierte Verwendung von Begriffen und Konzepten, die ihre Historizität und damit ihre Kontingenz berücksichtigt, sowie ein Einbezug des Forschungsstandes, da Lesen vor unliebsamen Überraschungen schützt und Wissenschaft ein steter Austausch von Argumenten, Fragen und Resultaten ist.

((5)) Nimmt man diese Kriterien zum Qualitätsmerkmal von Forschung und Wissenschaft, dann stellt sich unweigerlich die Frage, ob und wenn ja wie die Philosophie da hineinpasst. Dass sie das tut, steht in meiner Sicht ausser Frage, möglicherweise ist es aber eine etwas andere philosophische Praxis oder Wissenschaft, als eine Philosophie, die sich selbstreferenziell auf ihre Klassiker beruft, Begriffe aus sich selber heraus zu bestimmen glaubt und rein systematisch argumentiert. Es ist eher eine Philosophie, die sich ihrer Historizität bewusst ist, die sich als eine unter zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen versteht und die mit diesen Disziplinen im Austausch steht, auch wenn das heissen kann, von lieb gewordenen Traditionen

Abschied zu nehmen und neue Dinge zu lernen, damit dieser Austausch nicht ein «Dialog unter Tauben» (Fernand Braudel) bleibt. Für die im Fa Hastedt formulierte Ausgangsvermutung, dass Bildung Toleranz begünstigt und Toleranz Bildung erleichtert, heisst das, dass eine solche These nicht systematisch, sondern eben nur historisch und empirisch diskutiert werden kann, wenn die Antwort mehr sein will, als *l'art pour l'art* und ein rein systematischer Diskussionsbeitrag, sondern einen Beitrag zu einer (auch) gesellschaftlich relevanten Debatte.

#### Anmerkung

1 Was passiert, wenn der Tisch plötzlich nicht mehr Tisch genannt wird, zeigt der Schweizer Schriftsteller Peter Bichsel in einer 1969 erstmals veröffentlichten Kurzgeschichte mit dem Titel *Ein Tisch ist ein Tisch* (Bichsel, 1973).

#### Literatur

- Bichsel, P. (1973). Ein Tisch ist ein Tisch (1969). In: Peter Bichsel. Kindergeschichten. Neuwied: Luchterhand, S. 21-31.
- Condorcet, J. A. (1794). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris: Agasse.
- Sandbothe, M. (2000). *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*. Weilerswist: Velbrück.
- Scheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Springfield, IL: Thomas.

#### Verfasserin

Rebekka Horlacher, Dr.  
Universität Zürich  
Institut für Erziehungswissenschaft

### Sind Bildung und Toleranz eurozentrische Ideale?

Matthias Kaufmann

((1)) Meine Kritik an Heiner Hastedts Position betrifft allenfalls wenige marginale Punkte. Daher werde ich mich hier auf einen Aspekt der Thematik konzentrieren, den er in seinem Text durchaus berücksichtigt ((6))((8))((10))((14)) ((23)), der aber –

wohl auch aus Platzgründen – randständig bleibt, obwohl er in den gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Debatten immer wieder in den Mittelpunkt gerät: Es geht um die Frage, inwieweit Bildung und Toleranz, so wie sie hier als Werte begrifflich gefasst werden, ein kontingentes Produkt der „westlichen“, letztendlich also europäischen Zivilisation der letzten dreihundert Jahre sind, das man nicht einfach anderen Kulturen aufzwingen darf. Innerhalb dieser westlichen Kultur war, so wird häufig kritisiert, zumindest die Bildung nur ein Identitätsmerkmal einer bürgerlichen Elite, mit dem andere soziale Gruppen von sozialen Führungspositionen ausgeschlossen wurden.

Ich werde zu zeigen versuchen, dass die Sache deutlich komplizierter ist.

## 1 Gibt es Bildung ohne Wissen?

### Wenn nicht: was muss man wissen?

((2)) Hastedt wendet sich völlig zu Recht gegen die Identifizierung von Bildung mit einer bestimmten, festgelegten Form der Ausbildung und des bloß angelernten Wissens ((2)) und rückt im Anschluss an Herder und Humboldt eher Kompetenzen zur Selbstbildung und Entwicklung der Person in den Mittelpunkt, ferner einen gewissen sowohl individualistischen, als auch „gattungsbezogenen“ Perfektionismus, der zugleich die überindividuelle Verbindlichkeit einbezieht ((4)).

((3)) Diese Sicht rechtfertigt sich durch die bereits von Nietzsche kritisierte Ökonomisierung, Bürokratisierung und Spezialisierung des Bildungsideals ebenso wie durch die Anfälligkeit der gebildeten Eliten für nationalsozialistische Beeinflussung ((3)), aber auch für rassistische und sexistische Vorurteile. Über entsprechend problematische Äußerungen bei Kant und Hume wird derzeit viel diskutiert (Kaufmann 2019). Noch im 20. Jahrhundert musste sich Hedwig Conrad-Martius von Edmund Husserl sagen lassen, Frauen hätten in der Wissenschaft nichts zu suchen.

((4)) Allerdings will Hastedt, den Gegensatz von klassischer Bildung zu Schule und Universität „im Alltag auch nicht rhetorisch übertrieben“ wissen (((22))). Eher sollten Schulen und Universitäten darauf achten, dass dieser Aspekt nicht vernachlässigt wird. Indessen bietet ein bestimmtes Reservoir an gemeinsamen Kenntnissen auch die Chance einer erleichterten Kommunikation, weil man über die Grenzen längerer persönlicher Bekanntschaft hinaus durch geteilte Chiffren für komplexere Zusammenhänge, seien sie in wissenschaftlichen Werken, Romanen, Filmen oder auch schlichteren

Medien, bis hin zu Comics verdichtet, sich möglicherweise längere Erklärungen erspart. Fraglich bleibt dabei, welche dieser Werke man tunlichst kennen sollte, um „mitreden zu können“.

((5)) Als Dietrich Schwanitz 1999 in einem durchaus eindrucksvollen Band mit dem Übertitel „Bildung“ zusammentrug, „Was man wissen muss“, handelte er sich außer ökonomischem Erfolg und Hochachtung auch Spott und Kritik ein. Es hieß, das sei eben das, was Schwanitz wisse, ferner fühlten sich Naturwissenschaftler\*innen unzulänglich berücksichtigt.

Heute fällt ein anderes Manko stärker auf: Es wird in diversen Kapiteln auf die *europäische* Geschichte und die *europäische* Literatur Bezug genommen. Während diese Einschränkung für die genannten Fälle noch eingeräumt wird, verbleibt die „Geschichte *der* Kunst“ und ebenso die „Geschichte *der* Musik“ gleichfalls im europäischen oder allenfalls „westlichen“ Rahmen. Nun gehören bestimmte Elemente aus verschiedenen asiatischen Kulturen schon seit Längerem in Europa und Nordamerika zum Bildungskanon. Als Beispiele seien die Bhagavad Gita, die Werke Laotse oder auch einige elementare Grundsätze des Buddhismus genannt. Hingegen fanden Bestandteile des indigenen Wissens aus der Andenregion, die sich dem harmonischen Zusammenleben von Mensch und Natur widmen und unter Namen wie pacha mama, in spanischer Benennung *buen vivir* bekannt wurden, oder auch afrikanische Modelle des Zusammenlebens wie das sog. Ubuntu erst vor Kurzem ins Bewusstsein einer breiteren Weltöffentlichkeit.

((6)) Diese Beispiele wurden genannt, weil m.E. das Modell eines Wissenskanons, durch den sich die Gebildeten von den anderen abzuheben versuchen, der Vergangenheit angehört und durch eine Vielzahl einander teilweise überlappender Wissensnetzwerke ersetzt wurde. Und doch scheint zur Bildung auch das Bemühen um eine Form des Wissens zu gehören, welche eine Art Welterklärung und Lebenshaltung einbezieht, nicht unbedingt in Form eines logisch kohärenten Theoriegebäudes. In einer globalisierten Welt und insbesondere in einer offenen Gesellschaft wird man von jedem dieser Wissenskonzepte erwarten, dass es die Toleranz begünstigt und das Gegenteil eher als disqualifizierendes Merkmal ansehen. Somit ist für ein heutiges Bildungsideal wohl tatsächlich Herders Weg der Auseinandersetzung mit der Pluralität und den Realia interessanter, wie auch Hastedt festhält ((10)).

## 2 Ist das Bildungsideal an eine auf Individualismus und Egoismus gerichtete Gesellschaft gebunden?

((7)) Ein grundlegendes Problem als die Frage nach den angemessenen Wissensinhalten könnte die nach der Richtigkeit des Ideals selbst werden. Dieses Ideal, so ließe sich der Vorwurf formulieren, richte sich auf die Formung des Individuums und lasse daher die Belange der Gemeinschaft eher zweitrangig erscheinen, selbst wenn es nicht auf ein „abgeschottetes“ Individuum (Hastedt ((5))) ziele.

Dieser Einwand erscheint aus mindestens zwei Gründen unberechtigt: Erstens gehört zum Bildungsideal auch die Herausbildung des moralischen Sinnes für die Verantwortlichkeit gegenüber den Mitmenschen und der Umgebung, heute würde man gewiss Umwelt und Klima hinzuzählen. Dabei ist die Frage, ob man sich an Kants Pflichtenethik oder eher traditionellen, auf das gelungene Leben ausgerichteten, oder auch utilitaristischen Konzeptionen orientiert, in diesem Punkt eher sekundär. Zweitens begründete etwa John Stuart Mill – unter dem Einfluss Humboldts – in *On Liberty* sein Plädoyer für eine Gesellschaft, die dem Individuum größtmögliche Freiheit zur Entfaltung einräumt, nicht etwa mit dem Hinweis auf individuelle Rechte, sondern mit dem Gewinn für die Gesellschaft bzw. dem Verlust, der dieser durch repressive Maßnahmen der Obrigkeit, aber auch der öffentlichen Meinung zugefügt wird (Mill).

## 3 Bedroht Toleranz Moral und Identität?

((8)) Das Ideal der Toleranz wird gerne als Werk der Aufklärung und als Markenzeichen europäischen moralischen Fortschritts gefeiert. Demgegenüber sind einige Einschränkungen erforderlich: Einmal gab es vergleichbare Entwicklungen auch in anderen Kontexten – Amartya Sen nennt den Mogulherrscher Akbar aus dem 17. Jahrhundert (Sen 2010, 64ff.) und bereits zuvor war der Umgang vieler der muslimischen Herrscher in al-Andalus, so der arabische Namen für Spanien gegenüber den Vertretern der Buchreligionen, Christen und Juden, vergleichsweise wenig repressiv (Catalos 2020, Kap. 22). Zum anderen hatte die Toleranz etwa bei Locke, der Katholiken und Atheisten ausschließen wollte (Locke 1996, 93f.), aber auch im angeblich toleranten Preußen (Hastedt ((23)) über den Umgang mit Juden) Grenzen, die heute schlicht unannehmbar sind. Gleichwohl kann man

die Art, wie heute Toleranzprinzipien formuliert und eingeklagt werden, als Langzeitwirkung der Aufklärung betrachten. Seit einiger Zeit wiederholen sich nun Vorwürfe, Toleranz fördere in Wahrheit durch Indifferenz den moralischen Verfall. Derartiges kommt einerseits von homophoben Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, andererseits wird Toleranz von konservativer Seite mit einer „verfehlten“ Einwanderungspolitik in Verbindung gebracht, die Drogenhandel und organisiertes Verbrechen fördere. Ein gewisses Problem stellte allerdings in der Tat die Rücksichtnahme „westlicher“ Justiz gegenüber dem Phänomen der *cultural defence* dar, wonach eine Täterin oder ein Täter aufgrund ihrer kulturellen Prägung nicht anders hätten handeln können. In Deutschland gab es einige Zeit relativ milde Urteile für sog. Ehrenmorde (weitere Beispiele vgl. Benhabib 2002).

((9)) Dies zeigt die enge Verbindung des Toleranzgedankens mit der universalistischen Ethik, die jede und jeden erst einmal als Zweck an sich selbst, als Träger\*in eines prima facie berechtigten Interesses und als mögliche Quelle eines vernünftigen Arguments ansieht und mitunter als „Aufklärungsmoral“, im Umfeld der Diskursethik schlicht als Moral oder Moralität bezeichnet wird. Demnach haben Angehörige der LGBT-Community das Recht auf ihren Weg zum gegliückten Leben und Menschen, denen diese Lebensform widerstrebt, haben das zu tolerieren, in Rainer Forsts Terminologie nicht nur in Form einer Erlaubnis, sondern als Respekt vor der autonomen Entscheidung der Betroffenen. Umgekehrt liegt es jenseits der Grenzen der Toleranz, wenn Menschen z.B. den Anspruch junger Frauen auf autonome Lebensführung als Motiv für einen „Ehrenmord“ in Anspruch nehmen.

((10)) Auch der Vorwurf, die Toleranz und generell die „differenzblinde“ universalistische Moralität gefährde die kulturelle Identität bestimmter Gruppen, scheint unberechtigt. Ursprünglich sollten derartige Überlegungen Minderheitenkulturen – etwa der „first nations“ in Kanada – vor der Assimilierung durch die Mehrheitskultur schützen (Taylor 1997, 34). Später machten sie sich v.a. konservative Gegner\*innen einer ihrer Ansicht nach zu intensiven Einwanderung aus armen Weltregionen zunutze. Da jedoch Toleranz als Respekt vor der Autonomie selbstverständlich auch besondere Lebensformen schützt, solange sie niemanden bedrohen, scheint auch dieser Vorwurf eher ein konstruierter Vorwand für politische Ressentiments.

((11)) Allerdings gilt es in der Tat, bei der Umsetzung universalistischer Moralprinzipien nicht die eigenen Vorstellungen für allgemeingültig zu erklären. Seyla Benhabib fordert daher auch einen

interaktiven, die faktischen Menschen berücksichtigenden Universalismus (Benhabib 2002, 14f.).

#### 4 Wie universell ist das Bildungsideal?

((12)) Bei der Bildung ist die Verbindung zur universalistischen Moral insofern etwas komplizierter, als sie traditionell ja an einen „abendländischen“ Kontext und obendrein an eine bestimmte Schicht gebunden war, die sich hinsichtlich vertikaler Mobilität als mal mehr, mal weniger offen erwies. Kants Rassismus und Sexismus wurden schon erwähnt, Mill hebt zu Beginn von „Über die Freiheit“ explizit fest, dass seine Überlegungen nicht für Kinder, aber auch nicht für jene gültig seien, „wo man die Rasse noch als unmündig ansehen kann“ (Mill 1980, 17). Humboldt, war da nicht besser, Herder allerdings geht nach anfänglicher Ausrichtung an Kant andre Wege.

((13)) Allerdings wendet sich Heiner Hastedt explizit von diesen Vorgaben ab ((4)), was einem Aufgreifen des begrifflichen Kerns des Bildungsgedankens unabhängig von allzumenschlichen Unzulänglichkeiten früherer Protagonisten durchaus entspricht und definiert die Bildung durch Merkmale, die entweder direkt mit der universalistischen Moralität verbunden sind, oder aber deren Befolgung deutlich erleichtern. Insofern begünstigt die so verstandene Bildung in der Tat die Toleranz. Umgekehrt ist Toleranz, die auch die Befremdung durch Ungewohntes mit Respekt vor den beteiligten Menschen und evtl. sogar mit Wertschätzung für manche ihrer Positionen verbindet, ebenso gewiss eine gute Voraussetzung für eine gelungene Bildung der Persönlichkeit (so auch Hastedt ((26))).

#### Literatur

- Seyla Benhabib, *The Claims of Culture*, Oxford: Clarendon 2002
- Brian A. Catlos, al-Andalus. *Geschichte des islamischen Spanien*, München: C.H. Beck 2020
- Rainer Forst, *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*, Frankfurt/M. 2003
- Matthias Kaufmann, Wie gleich sind Personen – und Menschen? Kant über Geschlechter, Kolonisierung und Rassen, in: *Jahrbuch für Recht und Ethik* 2019, 183-204.
- John Locke, *Ein Brief über Toleranz*, Hamburg 1996, 93f.
- John Stuart Mill, *Über die Freiheit*, Stuttgart: Reclam 1980

- Amartya Sen, *Die Idee der Gerechtigkeit*, München: C.H.Beck 2010
- Dietrich Schwanitz, *Bildung. Was man wissen muss*, Frankfurt/M.: Eichborn 1999
- Charles Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp<sup>2</sup>1997

#### Verfasser\*in

Matthias Kaufmann, Prof. Dr. (em.)  
Seminar für Philosophie  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

### Vielperspektives Denken und die Pluralität von Lebenswelt – Überlegungen zu «Bildung» und «Toleranz» im Sachunterricht

Paul König & Bernd Wagner

((1)) In seinem Forschungsauftritt verweist Heiner Hastedt auf die Notwendigkeit, die «Befähigung zur Selbstbildung und Toleranz institutionell» zu unterstützen ((Fa Hastedt, 30)). Unser Beitrag greift diesen Gedanken im Kontext der Grundschuldidaktik Sachunterricht auf. Wir fragen nach den Beiträgen der Disziplin *Sachunterricht und seine Didaktik* und deren Prinzip «Vielperspektivität» zu «(Selbst)Bildung» und «Toleranz». Dabei beziehen wir uns auch auf den Sachunterricht der Grundschule. Sachlernprozesse finden jedoch auch in vor- und außerschulischen Institutionen statt, z. B. Kindertageseinrichtungen und Museen.

#### 1 Vielperspektives Denken

((2)) In der Disziplin *Sachunterricht und seine Didaktik* werden Zusammenhänge zwischen (Vor-)Erfahrungen und Zugangsweisen von Kindern, Sachen und Welt thematisiert. Je nach didaktischem Selbstverständnis werden die Lebenswelt und -wirklichkeit von Kindern, fachwissenschaftliches Wissen und ein Bildungsanspruch für die Auswahl von Unterrichtsinhalten herangezogen (Pech 2009). Im schulischen Sachunterricht wird sich der natürlichen – im Sinne von Phänomenen der Natur – und durch Menschen gestalteten Welt zugewendet. In diesem werden natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Zugänge mit lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern verknüpft. Dies dient dem

Ziel, dass sie sich in der Welt orientieren und diese (mit)gestalten können. Didaktische Ausgangspunkte sind die Orientierung an den Erfordernissen, Sachen und Methoden der Fachkulturen ebenso wie die pluralen Lebenswelten von Kindern und ihren Formen, sich mit diesen und sich selbst auseinanderzusetzen; darin besteht die «doppelte Anschlussaufgabe» des Sachunterrichts (GDSU 2013). Da Kinder zwar die Welt erkunden, dabei jedoch bereits immer schon Teil von ihr sind, können sie diese nur selbsttätig erschließen. Dieser Prozess soll sich zugleich als Individuierung vollziehen, d. h. als Werden und Verändern des Selbst (Duncker & Popp 1994). Lernen im Sachunterricht soll damit, so formuliert es der Perspektivrahmen Sachunterricht, «einen zentralen Beitrag zu *grundlegender Bildung*» leisten (GDSU 2013). Dabei ist das Prinzip der «Vielperspektivität» zentral.

((3)) Walter Köhnlein begründet «Vielperspektivität» folgendermaßen: Sie «betont die Polyvalenz der Zugriffsweisen auf die Wirklichkeit und damit die erforderliche inhaltliche und methodische Vielfalt in der Einheit des Sachunterrichts» (Köhnlein 1999, S. 9). Fachwissenschaftliches Wissen und Vorstellungen von Kindern sollen vernetzt werden, um einen sachangemessenen Zugang zur Welt (und insofern auch zu sich selbst) zu ermöglichen. Dabei ist herauszustellen, dass der kognitiv-rationale, wissenschaftliche Zugang eine Möglichkeit darstellt. In einem pädagogisch-anthropologischen Verständnis sind gerade intuitiv-sinnliche, vorfachliche Fähigkeiten und erfahrungsbezogenes Wissen von Kindern, ihre Bedürfnisse und ihr Körperbewusstsein für Sachlernprozesse bedeutsam (Wagner 2013). Der Begriff «Vielperspektivität» bezieht sich dann auf die Vielgestaltigkeit des Selbst- und Weltbezugs von Kindern und der Sachen, denen sie dabei begegnen.

((4)) Lernen im Sachunterricht der Grundschule heißt, «lernen, sich auf eine Sache einzulassen» (Rumpf 1998). Dies vielperspektivisch denkend zu tun, kann dabei als Umgang mit der «Erfahrung der Pluralität» ((Fa Hastedt, 25)) der Welt verstanden werden. Vielperspektivität ist in erkenntnistheoretischer und didaktischer Hinsicht auf die «Vermeidung von Einseitigkeit» ausgerichtet ((ebd., 29)); auch der Einseitigkeit des Subjekts, das sich auf die (vermeintlich) eigene «Perspektive» beruft und zurückzieht. Ebendiese Praxis, so Hastedt, laufe Bildung und Toleranz zuwider: Gerade in der produktiven «Konfrontation mit dem Abgelehnten» ((ebd., 24)) zeige sich Toleranz, die «Voraussetzung für die Selbstbildung» sei, «weil nur so eine Weiterentwicklung vor sich gehen

kann» ((ebd.)). Wer sich hingegen von «ungewöhnlichen Perspektiven» ((ebd., 20)) des Gegenübers «abkapselt, schadet sich selbst und so der eigenen Bildung» ((ebd., 24)). Die eigene Perspektive würde nicht «gestärkt» bzw. ließe sich nicht «ausdifferenzieren» ((ebd.)). Während der Widerstreit von «Perspektiven» also als Voraussetzung für Toleranz und Bildung beschrieben wird, verhindert die Rede von *der* «Perspektive» beides dann, wenn sie sich selbst und nicht die Welt als Verstehenshorizont setzt. Hastedt argumentiert hier im Sinne vielperspektivischen Denkens oder umgekehrt: Sind Perspektivität und Pluralität Aufgaben des Sachunterrichts (Popp 1999), kann gezeigt werden, dass Zugänge zum vielperspektivischen Denken im Sachunterricht Potentiale aufzeigen, zur «Befähigung zur Selbstbildung und zur Toleranz» im Sinne Hastedts ((Fa, 30)) beizutragen.

## 2 Zweifel und Widerspruch

((5)) Mit Bezug auf Hastedts Text und zum Ausgangspunkt, der hier gewählt worden ist, drängen sich einige Fragen bezüglich der Unterstützung auf, welche die (nach wie vor nationalstaatlich geprägte) Institution Grundschule leisten könnte. Was sollen (Selbst)Bildung und Toleranz ermöglichen? Hastedt argumentiert für beides im «Namen einer Verbesserung des Lebens mit sich und anderen» ((Fa Hastedt, 30)) und variiert damit ein praktisches und vor allem nicht auf den Einzelnen beschränktes Ziel der Aufklärung, das von seinem theoretischen Bemühen nicht zu trennen ist. Was aber machte wessen Leben gegenwärtig und zukünftig besser, wenn, so Hastedts These, Bildung durch Toleranz begünstigt würde und diese jene erleichterte? Ermöglicht und unterstützt schließlich vielperspektivischer Sachunterricht in der Grundschule, im «Namen einer Verbesserung des Lebens» die «Befähigung zur Selbstbildung und zur Toleranz» ((ebd.)) Hierauf ließe sich nur empirisch Antwort finden. Doch auch die Umsetzungsformen von «Vielperspektivität» im Sachunterricht sind ein Forschungsgegenstand, dem sich bisher nur selten angenommen worden ist. Eine Pilotstudie, durchgeführt von Christian Mathis, Katja Siepmann und Ludwig Duncker (2015) in insgesamt elf Grundschulen in Hessen und der Schweiz, legt jedoch nahe, dass der Widerspruch zum Selbstanspruch des Faches denkbar groß ist: «Es besteht eine starke Tendenz zur Herstellung von Eindeutigkeiten und Merksätzen, d. h. es geht um das Erarbeiten und Festhalten unstrittiger Begriffe, Anzahlen, Zuordnungen. Diskursivität und

Kontroversität werden weitestgehend ausgeklammert. Auf argumentative Formen der Entscheidungsfindung (Positionalität) wird verzichtet» (S. 79). In der Rekonstruktion von Sachunterricht, etwa im Sinne einer «Pädagogischen Fallanthologie» (Reh, Gruschka & Wernet [Hrsg.] 2008 ff.) könnte dieses Bild differenziert werden.

((6)) Außer Frage steht dabei nach unserem Dafürhalten die Relevanz einer solchen oder ähnlichen Unternehmung, die sich nicht allein innerhalb der didaktischen Diskussion verortet. Zielt, wie Detlef Pech (2006) anregt, der Bildungsauftrag des Sachunterrichts darauf ab, Gesellschaft zu gestalten, kann man sich der politisch-ökonomischen Dimension des Faches und der gesellschaftlichen Funktion von Pädagogik nicht verwehren. Empirische Forschung zum Sachunterricht wird sich vor allem damit auseinandersetzen müssen, inwiefern erstens die eigenen Konzepte den Status quo in die Zukunft hinein verstetigen und zweitens die Bedingungen, unter denen vielperspektivischer Sachunterricht stattfindet, dessen Intentionen zuwiderlaufen. Ergebnisse der Kindheitsforschungen zu sachunterrichtlichen Themenstellungen sind in diesem Kontext insofern von Interesse, als Sichtweisen von Kindern sowie Normen und Strukturen, die ihr Denken und Handeln prägen, aus der Beobachtung bzw. Selbstzeugnissen von Kindern herausgearbeitet werden können. Auch diese Forschungsansätze können weiterverfolgt und als Korrektiv pädagogischer Vorstellungen, Theorien und Praktiken verstanden werden.

((7)) Pädagogisches Handeln ist grundsätzlich normativ; Erziehungswissenschaft muss nach den Normen des Handelns fragen und diese aufklären (Ruhloff 1980); einen Teil des Fundaments pädagogischen Handelns gleichzeitig legen und in einem selbstkritischen Sinne abtragen. Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer handeln im Widerspruch zwischen der Wirklichkeit und dem, was sie beansprucht und vorgibt (bereits) zu sein (Gruschka 1988). Peter Euler (1995, zit. in Ders. 2019, S. 21) hat dieses Problem als spezifisch pädagogisches wie folgt pointiert: «Pädagogik unterliegt nicht einfach der Dialektik der Aufklärung, sondern konstituiert sich als Mittel gegen diese Dialektik innerhalb derselben.» Dieses Selbstverständnis «verkompliziert die pädagogische Arbeit, aber eröffnet auch neue Perspektiven» (ebd., S. 20) und zwar an der Schnittstelle von «Integration» in das Bestehende und der «Subversionen» (ebd., S. 21) dessen, was dem immanenten Ziel von Pädagogik, traditionell die Freisetzung zur Mündigkeit, und «einer Verbesserung des Lebens mit sich und anderen» widerläufig ist.

### 3 Sich der Pluralität von Lebenswelt annähern

((8)) Der Bildungsauftrag des vielperspektivischen Sachunterrichts bestände vor diesem Hintergrund darin, Orientierung in gesellschaftlichen Widersprüchen sowie Distanzierungen zur (Lebens)Welt und diese strukturierende Verhältnissen zu ermöglichen. Dies sehen wir durch einen lernbereichsübergreifenden bzw. fächerintegrierenden und partizipativen Unterricht, der sich verpflichtet sieht, Kindern Zugänge zur Pluralität ihrer Lebenswelt aufzuzeigen, eher gewährleistet als durch heimatkundliche Themen, die im Grundschulfach Sachunterricht oft dominieren (Rauterberg 2002). Statt zu lernen, wie man sich in die vorgefundene Welt einfinden kann, muss Sachunterricht vielmehr daran gelegen sein, zu fragen, wie Kinder ihren Interessen nach- und mit ihren Beteiligungsrechten im Alltag umgehen können. Dies schließt den Schul- und Unterrichtsalltag ausdrücklich ein (Hänsel 1980); hier kann sich an realen Veränderungsprozessen beteiligt bzw. können diese angestoßen werden. Aus unserer Sicht sind in diesem Zusammenhang zwei Aspekte wichtig: Will man von der Wirklichkeit von Kindern (im Sinne der Wirklichkeit einer Erfahrung) ausgehen, wird man Zeit einräumen müssen, sich dieser zuerst gemeinsam und in «wechselseitig[er]» Toleranz ((Fa Hastedt, 23)) anzunähern. Dabei können «Umgangsweisen» (Pech & Rauterberg 2013) Einsatz finden, mit denen man der Komplexität dieser Wirklichkeit gerecht werden kann, die also einen vielperspektivischen Zugriff auf die eigenen Erfahrungen ermöglichen.

#### Literatur

- Duncker, L. & Popp, W. (1994). Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts. In Dies. (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts* (S. 15–27). Weinheim: Juventa.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruschka, A. (1988). *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hänsel, D. (1980). *Didaktik des Sachunterrichts. Sachunterricht als Innovation der Grundschule*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Köhnlein, W. (1999). *Vielperspektivisch denken – eine Einleitung*. In W. Köhnlein, B. Marquardt-

- Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht* (S. 9–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pech, D. (2006). *Gesellschaft gestalten als Bildungsauftrag des Sachunterrichts*, In D. Cech, H.-J. Fischer, W. Holl-Giese, M. Knörzer & M. Schrenk (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts* (S. 103–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pech, D. (2009). *Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik*. In [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 13. Verfügbar unter [https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/pech/did\\_dis.pdf](https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/pech/did_dis.pdf)
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013). *Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“* (2., überarbeitete Aufl.). Verfügbar unter [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) (Beiheft 5)
- Popp, W. (1999). *Perspektivität und Pluralität als Aufgabe des Sachunterrichts*. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht* (S. 60–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauterberg, M. (2002). *Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., Gruschka, A. & Wernet, A. (Hrsg.). (2008 ff.). *Pädagogische Fallanthologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Ruhlof, J. (1979). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rumpf, H. (1998). *Lernen, sich auf eine Sache einzulassen*. In B. Marquardt-Mau & H. Schreier, (Hrsg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht* (S. 82–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, B. (2013). *Sachunterricht und seine Didaktik aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive*. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 81–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Verfasser

Paul König, M.A.  
Tel.: +49 341 97-31475  
E-Mail: [paul.koenig@uni-leipzig.de](mailto:paul.koenig@uni-leipzig.de)

Bernd Wagner, Prof. Dr.  
Tel.: +49 341 97-31471  
E-Mail: [bernd.wagner@uni-leipzig.de](mailto:bernd.wagner@uni-leipzig.de)

Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Grundschuldidaktik Sachunterricht Sozialwissenschaften

## Toleranz durch Bildung: Ausbau des Ethikunterrichts

Hartmut Kreß

### 1 Zur Reichweite von Toleranz

((1)) Die heutige Idee der Toleranz verdankt sich kulturgeschichtlich im Kern der Aufklärungsepoche (Hastedt Fa 2). Für sie stand im Vordergrund, dass Toleranz hinsichtlich der Religion zu praktizieren sei. Dies wird exemplarisch in Lessings Drama «Nathan der Weise» deutlich, das den jüdischen Aufklärungsdenker Moses Mendelssohn porträtierte. Mendelssohns Ideen besaßen große Ausstrahlungskraft und wurden von preußischen Reformern wie Wilhelm von Humboldt oder Christian Dohm rezipiert. Für die Gegenwart ist hervorzuheben, dass Toleranz nicht nur religiös, sondern in vielfältiger Hinsicht lebensweltlich unerlässlich ist, etwa bezogen auf die diversen Lebensformen der Menschen, zu denen neben der «klassischen» Ehe gleichgeschlechtliche Partnerschaften und Regenbogenfamilien gehören, oder bezogen auf die Biomedizin. Die persönlichen Einstellungen der Menschen zu Reproduktionsmedizin, Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe oder anderen biomedizinischen Themen weichen weit voneinander ab. Ohne Toleranz auch hierzu ist in der heutigen pluralistischen Gesellschaft und im weltanschaulich neutralen Staat die Konvivenz der Menschen nicht vorstellbar.

((2)) Staatlich-rechtlich bilden die individuelle Selbstbestimmung, die Gewissens-, Religions- und Weltanschauungsfreiheit sowie weitere Grundrechte die Äquivalente der Toleranz. Der Staat selbst kann freilich nicht «tolerant» sein, da er anders als die einzelnen menschlichen Personen kein sittliches Subjekt ist. Jedoch hat er die Rahmenbedingungen zu gewährleisten, die ein tolerantes Zusammenleben der Bürgerinnen und Bürger ermöglichen (Kreß 2012, S. 254–272). Hiermit gelangt

das vom Staat organisierte Bildungswesen ins Spiel.

((3)) Für die einzelnen Menschen selbst stellt das Ideal der Toleranz eine erhebliche Herausforderung dar. Es geht nicht nur darum, dass sie die Überzeugungen und Lebensweisen anderer äußerlich hinnehmen, «dulden» und ertragen. Ausgeweitet ist vielmehr von Belang, andere Sichtweisen und Lebensstile als gleichberechtigt zu akzeptieren. Der eine sollte bereit sein, vom jeweils anderen zu lernen und seine eigenen Anschauungen ggf. zu revidieren. Diese anspruchsvolle Dimension der Toleranz lässt sich als materiale, reziproke oder dialogische Toleranz charakterisieren. Auch in dieser Hinsicht ist der Bildungsgedanke bedeutsam: Dialogische Toleranz muss «erlernt» und «eingeübt» werden.

## 2 Grenzziehungen

((4)) Zugleich gilt, dass Toleranz nicht mit Kritiklosigkeit oder mit Positionslosigkeit zu verwechseln ist. Darüber hinaus müssen ggf. Grenzen der Tolerabilität klargestellt werden. Um ein medizinisches Beispiel speziell aus der Reproduktionsmedizin herauszugreifen: Aus dem medizinischen Alltag ist bekannt, dass manche Männer türkischer oder muslimischer Herkunft ihre Frauen dazu drängen, eine In-vitro-Fertilisation (IVF) in Anspruch zu nehmen, damit möglichst schnell ein Nachkomme geboren wird. Nun ist die extrakorporale Erzeugung von Embryonen inzwischen zur Routinetherapie geworden, um Subfertilität zu behandeln und ungewollter Kinderlosigkeit entgegenzuwirken. Für die Frau bringt das IVF-Verfahren allerdings gesundheitliche Lasten mit sich. Daher darf es den ärztlichen Standards gemäß nicht voreilig angewendet werden. Falls für ärztliche Personen ersichtlich wird, dass an einer Frau eine IVF-Behandlung auf Druck ihres Mannes hin durchgeführt werden soll, haben sie um der Selbstbestimmungs- und Persönlichkeitsrechte der Frau willen diese Behandlung abzulehnen. Konkret geht es im vorliegenden Fall um Grenzen der Toleranz gegenüber dem kulturell oder religiös motivierten Wunsch des Mannes, seine Frau solle ganz rasch Kinder austragen. Einzelfallbezogen ist zu klären, in welchen Fallkonstellationen derartige Grenzziehungen «nur» ethisch geboten und wann sie rechtlich verpflichtend sind.

## 3 Bildungsbedarf

((5)) Für die medizinische Aus- und Fortbildung heißt dies: Einerseits ist dem medizinisch tätigen Personal das Leitbild der Toleranz nahezu bringen. Die persönlichen, z.B. religiös bedingten Überzeugungen und Behandlungswünsche von Patientinnen und Patienten sind zu respektieren, selbst wenn sie einem Arzt nicht einleuchten und sie medizinisch sogar objektiv unvernünftig sein mögen. Andererseits sind Grenzen im Auge zu behalten. Nicht jeder Wunsch von Patientinnen oder Patienten ist tolerabel.

((6)) Hiermit ist die Korrelation von Toleranz und Bildung bezogen auf die ärztliche Aus- und Fortbildung unterstrichen worden. Im Folgenden wird diese Korrelation noch anders zugespitzt und ausgeweitet erörtert. Weil Toleranz ein anspruchsvolles Ideal ist und die Befähigung zur Toleranz institutionell zu unterstützen ist (Hastedt Fa 30), sollte Bildung zur Toleranz in der Schule einen prominenten Platz haben. Sie ist als schulisches Querschnittsanliegen zu begreifen. Darüber hinaus ist ein einzelnes Fach zu nennen, das speziell der Bildung zur Toleranz dient, nämlich der Ethikunterricht.

((7)) Bildungs- und rechtspolitisch wird hiermit ein heißes Eisen berührt. Denn in der Bundesrepublik Deutschland ist Ethik zumeist kein Pflichtfach. Eine Ausnahme bildet auf der Basis des Volksentscheids vom 26. April 2009 das Bundesland Berlin. Andere Bundesländer sehen vor allem in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 «Ethik» überhaupt nicht vor (so z.B. der Stadtstaat Hamburg). Sofern vorhanden, stellt Ethik in den meisten Bundesländern lediglich eine Wahlalternative bzw. ein sog. Ersatzfach für diejenigen dar, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden.

## 4 Ethikunterricht im Sinn der Aufklärung

((8)) Bereits geistesgeschichtlich lässt sich aufzeigen, dass Toleranz durch das Bildungswesen gefördert und zu diesem Zweck der Ethikunterricht institutionell ausgebaut werden sollte. In der Aufklärungsepoche wurde die Toleranzidee nicht nur philosophisch, sondern auch pädagogisch durchdacht, z.B. von Johann Bernhard Basedow. Er stand im Gedankenaustausch mit dem Vordenker der Toleranz, dem «deutschen Sokrates» Moses Mendelssohn, rezipierte Ideen der englischen und französischen Aufklärung und entwickelte eine an der individuellen Entwicklung des Kindes orientierte Pädagogik, die eine Einübung in Toleranz

einschloss. Die Pluralität religiöser Überzeugungen – christliche Denominationen, jüdisch, muslimisch – war ihm sehr deutlich bewusst. Seiner Zeit voraus plädierte er für Toleranz auch gegenüber Atheisten. Was die schulisch-institutionelle Seite anbelangt, ist von Interesse, dass er in seiner Modellschule in Dessau keinen kirchlichen, konfessionellen, die Schüler trennenden Religionsunterricht mehr praktizieren ließ. Stattdessen fand für alle Schüler ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit ein gemeinsamer Unterricht in Ethik/Sittenlehre statt (Overhoff 2020, S. 125). Zur Begründung berief er sich auf die Theorie der natürlichen Religion oder Vernunftreligion, die den positiven Religionen zugrunde liege und allen Menschen gemeinsam sei.

((9)) Basedows Impulse wurden im ausgehenden 18. Jahrhundert von jüdischen Aufklärungsdenkern und -pädagogen übernommen. Die 1778 in Berlin gegründete jüdische Freischule stand für christliche Kinder offen und fand auf christlicher Seite großen Anklang. In den aus den Jahren nach 1810 bekannten Schulprogrammen ist zu entnehmen, dass christliche Kinder vom jüdischen Religionsunterricht befreit waren. Ein aufgeschlossener Zeitgenosse, der Berliner Propst Hanstein, würdigte die in der Freischule realisierte interreligiöse Erziehung als «ein schönes Muster ächter Toleranz» (zit. nach Lohmann/Lohmann 2002, S. 78).

## 5 Problem der Intoleranz im konfessionellen Religionsunterricht

((10)) Zeitgleich wurde in Preußen darüber beraten, ob im Zuge des damaligen Aufbaus eines öffentlichen staatlichen Schulwesens in den Schulen ein kirchlich-konfessionell getragener Religionsunterricht eingerichtet bzw. ob er weitergeführt werden solle. Zu den Stimmen, die dies im Jahr 1810 bejahten, gehörte der Theologe Friedrich Schleiermacher. Er war Mitglied der für das Schulwesen zuständigen Kommission im preußischen Innenministerium. In seinem Kommissionsvotum schrieb er, der schulische Religionsunterricht habe christlich und konfessionell zu sein; auf die «jüdischen Zöglinge» dürfe keine Rücksicht genommen werden (Schleiermacher 2017, S. 76). Auf dieser intoleranten Linie wurde in Preußen im 19. Jahrhundert der Religionsunterricht dann generell ausgebaut, wodurch Juden, christliche Dissidenten oder aus der Kirche Ausgetretene systematisch diskriminiert wurden. Weil ein derartiger Religionsunterricht kirchliche religiöse Intoleranz in die Schulen hineinrug, wurde im 19. Jahrhundert immer wieder seine Abschaffung verlangt, z.B. von

dem Pädagogen Adolph Diesterweg. Wichtige, letztlich aber unzureichende Korrekturen nahm erst 1919 die Weimarer Reichsverfassung vor, auf welcher der einschlägige Artikel 7 III des Grundgesetzes fußt.

((11)) Die Erblast der strukturellen Intoleranz prägt den konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland bis heute. Sie betrifft zunächst das Lehrpersonal. Obwohl der Staat der Anstellungsträger ist, haben sich Kirchen und inzwischen auch andere Religionsgemeinschaften, etwa islamische Verbände, erhebliche Durchgriffsrechte auf die Lehrkräfte für Religion gesichert. Die römisch-katholische Kirche sowie muslimische Organisationen dringen in ihre Privatsphäre ein und befassen sich mit ihrem persönlichen Glauben, ihrer religiösen Praxis und ihrer Lebensführung (auf katholischer Seite u.a. deswegen, weil für Religionslehrkräfte Ehescheidung mit Wiederverheiratung oder gleichgeschlechtliche Partnerschaften kirchenrechtlich verboten sind).

((12)) Ein struktureller Mangel an Toleranz zeigt sich ebenfalls bezogen auf die Schülerschaft. Aufgrund der Säkularisierung und Pluralisierung der Bevölkerung – die größte Teilgruppe der Bevölkerung, ca. 39 %, gehört keiner Kirche oder Religion an – sind für den herkömmlichen katholischen oder evangelischen Religionsunterricht in vielen Regionen nicht mehr genügend Kinder verfügbar. Zu den Hilfskonstruktionen, die dies kompensieren sollen, gehört z.B. der in Hamburg eingeführte multireligiöse Unterricht, der sog. «Religionsunterricht für alle». Im Ergebnis diskriminiert dieser neugefasste konfessionelle Religionsunterricht nicht nur – wie breit dokumentiert ist – nicht-religiöse humanistische Weltanschauungen, sondern marginalisiert religiöse Minoritäten wie den Buddhismus (Roloff 2020).

## 6 Heutiger Reformbedarf: Ethik/ Religionskunde als Pflichtfach

((13)) An dieser Stelle lassen sich keine weiteren Einzelheiten entfalten, die belegen, in welchem Maß das in der Bundesrepublik Deutschland etablierte Modell des konfessionellen Religionsunterrichts von Hypotheken der Intoleranz belastet ist. Ein Kernproblem besteht darin, dass er regelmäßig die Schülerinnen und Schüler separiert (durch das Nebeneinander von evangelischem, katholischem, christlich-orthodoxem, jüdischem, muslimischem, alevitischem usw. Religionsunterricht), statt dass sie sich gemeinsam mit den verschiedenen Weltansichten beschäftigen und durch gemeinsames Lernen Toleranz einüben. Staaten wie die Niederlande

haben sich vom konfessionellen Religionsunterricht schon im 19. Jahrhundert getrennt. Länder wie Luxemburg oder der Schweizer Kanton Zürich verabschiedeten ihn im 21. Jahrhundert. Auch für die Bundesrepublik Deutschland ist ins Auge zu fassen, anstelle des bisherigen konfessionellen Religionsunterrichts ein integrierendes Pflichtfach Ethik/Religionskunde einzuführen (Kreß 2019). Dieses ist institutionell und konzeptionell sehr viel besser geeignet, im weltanschaulich neutralen Staat und in der pluralistischen Gesellschaft das Leitbild der Toleranz zu vermitteln.

## 7 Fazit

((14)) Der Referenzartikel für den hier vorliegenden Beitrag war historisch angelegt. Er ging auf die Korrelation von Toleranz und Bildung bei Lessing und anderen Klassikern ein (Hastedt Fa 13). Daher ist voranstehend ebenfalls ein geistesgeschichtlicher Ausgangspunkt gewählt worden, indem exemplarisch insbesondere der Aufklärungspädagoge Basedow erwähnt wurde. Er hatte vor 250 Jahren präzise erkannt, dass Toleranz durch Bildung, namentlich durch schulische Bildung gefördert werden kann und soll. Daher distanzierte er sich frühzeitig von konfessionellem kirchlichem Religionsunterricht und führte in der Musterschule, dem Philanthropinum in Dessau, einen Unterricht zur Sittenlehre ein, der alle Schüler integrierte. Dieser Impuls lässt sich in der Gegenwart aufgreifen und institutionell umsetzen. Es gilt, in der Bundesrepublik Deutschland das Vorhandensein von Ethikunterricht auf jeden Fall flächendeckend zu sichern. Auf Dauer sollte der bisherige konfessionelle Religionsunterricht durch ein Schulfach Ethik/Religionskunde für alle ersetzt werden.

## Literatur

- Kreß, H. (2012). *Ethik der Rechtsordnung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreß, H. (2019). Das Dilemma des konfessionellen Religionsunterrichts. In: Jacqueline Neumann u.a. (Hrsg.): *Aktuelle Entwicklungen im Weltanschauungsrecht*. Baden-Baden: Nomos, S. 231–243.
- Lohmann, I./Lohmann, U. (2002). Die jüdische Freischule in Berlin. In: Arno Herzig u.a. (Hrsg.): *Judentum und Aufklärung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 66–90.
- Overhoff, J. (2020). *Johann Bernhard Basedow (1724–1790)*. Göttingen: Wallstein.
- Roloff, C. (2020). Religionsunterricht in Hamburg aus buddhistischer Perspektive. In: Thorsten

Knauth/Wolfram Weiße (Hrsg.): *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Münster: Waxmann 2020, S. 331–348.

Schleiermacher, F. (2017). *Kritische Gesamtausgabe, II, Bd. 12*. Berlin: deGruyter.

## Verfasser

Hartmut Kreß, Prof. Dr.  
Evang.-Theol. Fakultät, Abt. Sozialethik,  
Universität Bonn, D-53113 Bonn  
E-Mail: hkress@uni-bonn.de

## Anmerkungen zum „toleranten Blick“

Christian Maurer

### 1 Die Blickmetapher

((1)) In dieser Weiterführung schlage ich im Sinne einer Diskussionserweiterung vor, die in anderen Bereichen der Moralphilosophie verbreitete Blickmetapher auch für unser Nachdenken über Toleranz fruchtbar zu machen. Toleranz können wir sowohl als Haltung, als auch als (Bildungs-)Prozess konzipieren, und der Zusammenhang zwischen Toleranz und Bildung verdeutlicht sich vor der Tatsache der zumindest ansatzweisen Beeinflussbarkeit unseres Blicks auf den anderen.

#### 1.1 In der Philosophie der Liebe...

((2)) In ihrem Klassiker *The Sovereignty of Good* aus dem Jahre 1971 (2001) diskutiert die britische Moralphilosophin Iris Murdoch (1919–1999) das berühmt gewordene Beispiel einer Mutter M, welche ihrer Schwiegertochter D gegenüber abweisende Gefühle hegt. M will sich aktiv darum bemühen, ihr Bild von der Ehefrau ihres Sohnes zu verbessern – dies aber nicht im Sinne einer Verdrehung unliebsamer Tatsachen, sondern um tatsächlich auch ein angemesseneres Bild von D zu haben. Murdoch lässt M zu sich selbst sagen:

I am old-fashioned and conventional. I may be prejudiced and narrow-minded. I may be snobbish. I am certainly jealous. *Let me look again.* (2001: 17, meine Hervorhebung).

Der primäre thematische Kontext von Murdochs Diskussion der an sich selbst gerichteten Aufforderung „*Let me look again*“ ist derjenige der Liebe, und damit des persönlichen Nahbereichs.

Murdochs M ringt darum, einen liebevollen Blick auf D werfen zu können – „a just and loving gaze directed upon an individual reality“ (2001, S. 33). Der Ausdruck des „Blicks“ verweist hier auf die Vorstellung, die wir uns von einer Person in ihrer individuellen Vielgestaltigkeit vor unserem „inneren Auge“ machen. Gemäss Murdoch können wir diesen „Blick“ auf den anderen zumindest ansatzweise beeinflussen, und der geduldige Blick der Liebe verhilft uns zu einem angemesseneren Bild, da er das, was wirklich zählt, in den Vordergrund zu setzen vermag.

((3)) Diese Metapher des liebenden „Blicks“ hat Troy Jollimore in seiner Studie *Love's Vision* (2011) vertieft diskutiert. Nach Jollimore ist die Liebe eine besondere Art und Weise, den anderen zu sehen. Sie ist unter anderem dadurch charakterisiert, dass einige wenige Personen ins Zentrum unseres Blickfelds rücken, dass diese tendenziell in ein grosszügiges und positives Licht getaucht werden, und dass ein ständiges, Objektivität anstrebendes Vergleichen und Rangordnungen Erstellen mit anderen Personen blockiert ist (2011, S. 123-126). Dies unterscheidet die Liebe von einer unparteiischen und distanzierten Betrachtungsweise, erlaubt aber dadurch, die Individualität der geliebten Personen voll wahrzunehmen. Moralisch gesehen hat der Blick der Liebe damit einerseits das Potential, den anderen in seiner Individualität zu erfassen, er birgt aber andererseits auch die Gefahr, in „Blindheit“ umzuschlagen. Liebe ist epistemisch, rational und moralisch gesehen ein Ding zwischen zwei Extremen – „in between“ (2011, S. 4-13).

## 1.2 ...in der Philosophie der Vergebung...

((4)) In der philosophischen Diskussion um das moralische Phänomen der Vergebung spielt die Blickmetapher ebenfalls eine wichtige Rolle. Charles Griswold analysiert in seinem Buch *Forgiveness. A Philosophical Exploration* (2007) die komplexen Prozesse, die im Prozess der Vergebung involviert sind. Erneut spielt dabei unser Blick auf den anderen eine wichtige Rolle: Wenn wir uns um Vergebung bemühen, so versuchen wir beispielsweise trotz fortdauerndem Bewusstsein um die erlittenen Verletzungen deren Urheber als nicht bloss auf ihre moralisch verwerflichen Handlungen reduzierbar zu sehen. Ebenfalls berücksichtigen wir die von ihnen geäusserten Absichten zur moralischen Veränderung in unserem Bild von ihnen. Dieses sogenannte „reframing“, in welchem wir ansatzweise versuchen, unseren Blick auf den anderen zu beeinflussen, beinhaltet einen in die Zukunft gerichteten Aspekt – beziehungsweise ein

Narrativ, das nicht zuletzt auf Hoffnung basiert und Hoffnung ermöglichen kann (2007, S. 54, 57).

## 1.3 ...und in der Philosophie der Toleranz

((5)) Weder Liebe noch Vergebung sind mit Toleranz gleichzusetzen. In gewissen Situationen mag Liebe zwar Akte der Vergebung und die Haltung der Nachsicht erfordern, beziehungsweise sogar die sonst eher für den sozialen Fernbereich angepasste Haltung der Toleranz – man denke an Murdochs M! Ebenso mögen einige christliche Denker versucht sein, Toleranz, Vergebung und (Nächsten-)Liebe in einen engen Zusammenhang zu stellen. Doch im Gegensatz zur Liebe betrifft Toleranz in erster Linie Aspekte des anderen, welche wir i) konstant abweisen, mit welchen wir ii) im Gegensatz zur Tat, die wir vergeben, erwartungsgemäss immer wieder konfrontiert sein werden, und von denen wir iii) nicht davon ausgehen, dass sie sich in Zukunft ändern werden. Dieser letzte Punkt kontrastiert die Haltung der Toleranz mit derjenigen der Nachsicht, welche auf eine zukünftige Einigung zielend verstanden werden kann (siehe dazu unter anderem Bowlin 2016, S. 215 und Maurer 2021).

((6)) Die oft an Murdoch angelehnten Diskussionen über unseren Blick auf den anderen, und insbesondere um die Beeinflussbarkeit dieses Blicks, können meiner Ansicht nach auch für den Kontext der Toleranz fruchtbar gemacht werden. Einerlei, ob wir die Haltung der Toleranz als eine echte Tugend oder nur als eine zumindest in bestimmten Kontexten lobenswerte Haltung begreifen: Toleranz hat stark damit zu tun, wie wir uns andere repräsentieren, und wie wir uns darum bemühen, diese Repräsentationen zu formen: Sehe ich den anderen einfach nur als Angehörigen einer mir widerstrebenden Religion, oder bemühe ich mich darum, den Menschen in ihm zu sehen, der trotz einiger Unterschiede viele meiner zentralen Werte und Interessen teilt? Unser Blick auf andere ist aufs Engste verknüpft mit unseren Handlungen, Emotionen und Haltungen, und er scheint in der Tat zumindest ansatzweise von uns beeinflussbar – zum Beispiel durch bewusstes Fokussieren unserer Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte einer Person, durch das Schaffen von Situationen der Begegnung, durch das Ein- und Ausüben von Empathie und durch das Vermeiden von einfachen Vorurteilen durch kritisches Nachdenken.

## 2 Der „Blick“ in der Haltung und dem (Bildungs-)Prozess der Toleranz

((7)) Die Haltung der Toleranz ist notorisch komplex, und sie ist weder einfach einzunehmen noch problemlos aufrecht zu erhalten. Diesbezüglich herrscht breite Einigkeit – siehe unter anderem Heiner Hasted in ((Fa 18)) zum „Balanceakt“ der Toleranz, sowie Forst (2003, S. 30-41) zur Struktur der Toleranz. Die Komplexitäten und Schwierigkeiten der Toleranz gründen unter anderem darin, dass sie primär tiefgehende Unterschiede in unseren Wertvorstellungen betrifft, so wie sie in Handlungen, Praktiken, Meinungen und Haltungen zu Tage treten. Mit anderen Worten: Bei Toleranz geht es nicht um Wohlgefühlpluralismus, sondern um als zutiefst problematisch empfundene Aspekte von Diversität. Denken wir an die oft beschworene innere Spannung, die der Toleranz innewohnt, und die sie zu einer schwierigen bis sogar unbefriedigend anmutenden Haltung macht: Toleranz kombiniert i) gut begründete kritische Ablehnung mit ii) ebenfalls gut begründeter Akzeptanz sowie iii) mit einem Bewusstsein für die Grenzen des Tolerierbaren. Sie ist damit wohl kognitiv, emotional und moralisch weit anstrengender als Indifferenz einerseits oder aktivistische Entrüstung andererseits.

((8)) Toleranz kann auch in ihrer Prozesshaftigkeit betrachtet werden: Wir *sind* nicht einfach tolerant – vielmehr *werden* wir es und versuchen es zu bleiben. Wir treffen in bestimmten Situationen die Entscheidung, zumindest zu versuchen, tolerant zu sein, wir tragen innere Kämpfe darum aus, diese Entscheidung durchzuziehen und die Haltung aufrecht zu erhalten, und so weiter. Verglichen mit den philosophischen Bemühungen, die Haltung der Toleranz definitorisch zu fassen und die Gründe für (und gegen) sie zu evaluieren, erhalten die prozeduralen Aspekte von Toleranz in der Literatur aber weniger Aufmerksamkeit – dies obwohl immer wieder das Thema der Schwierigkeiten der Toleranz angesprochen wird. Diese Schwierigkeiten verweisen uns aber auf Fragen danach, wie die Haltung der Toleranz trotz allem erfolgreich eingenommen werden kann, wie sie aufrechterhalten und gestärkt werden kann, wie sie sich über Zeit entwickelt, wie sie gegen innere und äussere Bedrohungen verteidigt werden kann, und so weiter.

((9)) Die im Forschungsforum aufgeworfene Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bildung und Toleranz (und die allenfalls weitergehende Frage nach den spezifischen Anforderungen an eine Bildung *zur* Toleranz) laden uns dazu ein, auch den prozeduralen Aspekten von Toleranz

Achtung zu schenken, denn Bildung wird paradigmatisch nicht als Zustand, sondern als Prozess konzipiert. Bildungsprozesse mögen eher fremd- oder selbstgesteuert sein, und sie können verstanden werden als über eine längere Zeit, bzw. während eines ganzen Lebens andauernd. Ob wir ein prozedurales Verständnis von Bildung auch mit einem teleologischen verknüpfen wollen (zum Beispiel, indem wir „wahre“ von „falscher“ Bildung unterscheiden), scheint mir hier nicht relevant – zentral ist aber, dass die Idee der Bildung typischerweise auf einen Prozess verweist, der mehr oder weniger aktiv ausgestaltbar ist. Und in diesem Zusammenhang rücken auch die prozeduralen Aspekte von Toleranz in den Vordergrund, und damit die Frage nach der Formbarkeit unseres Blicks auf die anderen: Was macht einen toleranten Blick auf den anderen aus, und wie kann ein solcher Blick ausgebildet, unterstützt und erhalten werden? Ohne an dieser Stelle ins Detail zu gehen, will ich drei Punkte zur weiteren Diskussion skizzieren:

((10)) Erstens, unser tolerante Blick auf den anderen: Toleranz, insofern sie sich von Indifferenz unterscheidet, beinhaltet zwar eine fortdauernde Ablehnung, doch die tolerante Person wird sich darum bemühen, sich die andere Person nicht allein in diesem Licht zu repräsentieren, sondern die Ablehnung als auf spezifische Aspekte fokussiert zu verstehen. Damit verliert sie andere, positiv zu bewertende und verbindende Aspekte des anderen nicht aus dem Blickfeld. Darin sind sich die tolerante und die vergebende Person ähnlich, aber im Gegensatz zur Vergebung (zumindest zur nicht *un*-bedingten Vergebung) wird bei der Toleranz keine Veränderung der anderen Person erwartet – vielmehr wird davon ausgegangen, dass die tiefgehenden und problematischen Unterschiede in den jeweiligen Werthaltungen andauern werden.

((11)) Zweitens, was das Bewusstsein um unsere eigene perspektivische Situiertheit angeht: Toleranz als Haltung und Prozess kann unterstützt werden durch ein Bewusstwerden der eigenen Situiertheit, sowie auch der eigenen Unvollkommenheiten – gerade dieser zweite Punkt ist seit anhin eine wichtige Komponente von Toleranztheorien, insbesondere bei einem Denker wie Pierre Bayle. Dieses Bewusstwerden soll aber nicht in eine komplette Selbstrelativierung münden – Rainer Forst spricht von „Relativierung ohne Relativismus und Skeptizismus“ (2003, S. 630). Ein Bewusstwerden der eigenen urchmenschlichen Schwächen wird hingegen den Schwächen des anderen ein anderes Gewicht geben.

((12)) Weiterhin berührt Heiner Hasted in seinem Forschungsauftritt spannende prozedurale Aspekte der Toleranz. So verweist er am Schluss von

((Fa 13)) auf folgenden Punkt: „Toleranz ist zunächst nicht relativierend gemeint, erzeugt auf die Dauer wirkungsgeschichtlich in vielen Fällen aber eben diesen Effekt.“ Wenn wir uns einmal dazu entscheiden, die Haltung der Toleranz einzunehmen, so müssen wir uns aktiv darum bemühen – und wenn wir einmal tolerant geworden *sind*, so mag dies weitere, anfangs nicht intendierte Konsequenzen zeitigen. Zum Beispiel kann eine anfangs bloss tolerierte Praxis nach einer Weile als eigentlich indifferent erscheinen, oder unsere eigene Praxis erscheint uns nicht mehr als die einzig akzeptable. So können Erfahrungen der Diversität nicht intendierte, aber konkrete Auswirkungen auf unseren Blick auf andere und uns selbst haben.

((13)) Bei diesen drei Beispielen wird deutlich, wie wichtig Bildung für den Prozess der Toleranz ist – handle es sich hierbei um Bildung durch Erfahrung oder Reflexion, handle es sich um Selbstbildung oder um fremdgeleitete Bildung. Ein toleranter Blick auf den anderen kann gefördert und gefestigt werden mittels der Erfahrungen, die wir mit anderen und mit uns selbst machen, und mittels der Interpretation dieser Erfahrungen.

## Literatur

- Bowlin, J. (2016). *Tolerance Among the Virtues*. Princeton: Princeton University Press.
- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Griswold, C. (2007). *Forgiveness. A Philosophical Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jollimore, T. (2011). *Love's Vision*. Princeton: Princeton University Press.
- Maurer, C. (2021). Tolerance, Love, and Justice. In: Rachel Fedock, Michael Kühler, Raja Rosenhagen (Hrsg.): *Love, Justice, and Autonomy. Philosophical Perspectives*. London, New York: Routledge, S. 150-166.
- Murdoch, I. (2001). *The Sovereignty of Good*. London, New York: Routledge.

## Verfasser

Christian Maurer, HDR Dr.  
Collège St. Michel  
Rue St-Pierre-Canisius 10,  
CH-1700 Fribourg,  
e-mail: christian.maurer.philo@gmail.com

## Mendelssohn: Denken im Konflikt

Anne Pollok

### 1 Grenzen der Bildung?

((1)) Wie Heiner Hastedt zu Recht anführt – siehe Fa Hastedt ((25)) –, gehören Bildung und Toleranz in einem dynamischen Spannungsverhältnis zueinander. Dies hat auch, das wird ebenfalls erwähnt ((23)), Moses Mendelssohn so gesehen – insbesondere in seinem auch unter den Gebildeten weitgehend unbekanntem Aufsatz «Über die Frage: was heißt aufklären?», sowie daran anschließenden Reflexionen. In dieser kurzen «Weiterführung» möchte ich auf ein Problem eingehen, das sich aus der Engführung beider Begriffe ergibt – zumindest, wenn wir mit dem Instrumentarium der Aufklärungszeit arbeiten. Dies ist keine rein historisierende Position, sondern es geht konkret um Probleme der *Umsetzung* einer toleranten Bildung, die dem «Schutzjuden» Mendelssohn schmerzlich bekannt waren. Denn auch wenn die gebildeten «Füchse», Fa Hastedt ((25)), nicht mit einer beständigen Arretierung des Konfliktmaterials rechnen – Entscheidungen müssen im politischen Alltag doch gefällt werden. Wie aber setzen wir die Voraussetzungen und Kriterien solcher Entscheidungen fest?

### 2 Erste Positionierung

((2)) 1783 wurde die sogenannte «Mittwochs-gesellschaft» gegründet; eine Gesellschaft zur Förderung der Aufklärung, die, ironischerweise, oder als Ausdruck der Zustände ihrer Zeit, ihre Sitzungen im Geheimen abhielt. Nur so konnten «freie und gewagte Sätze und Meinungen, [sowie] freie und ungewöhnliche Vorstellungsarten in Sachen, welche Religion und Moral betreffen», geäußert werden – mit dem Ziel, «alles, was Erkenntniß und Wissenschaft heißt, was mittelbar oder unmittelbar zur Philosophie, Moral und Religion gerechnet werden kann, [...] ohne Rücksicht auf Ansehn der Person, Verjährung oder gewöhnete Heiligkeit [...] freimüthig und dreist, obgleich immer bescheiden» dem Urteil der «gesunden Vernunft und des schlichten Menschenverstandes» zu unterwerfen (zit. nach Nehren 1994, 99). Manche der so entstandenen «Voten» wurden allerdings in der *Berlinischen Monatsschrift* zur breiteren Diskussion veröffentlicht – wie auch der hier diskutierte Aufsatz Mendelssohns, datiert auf den 16. Mai 1784 (Kants Votum folgte etwas später, datiert auf den 30. September; nach eigenem Bekunden war ihm

Mendelssohns Aufsatz beim Verfassen seines Votums unbekannt).

((3)) Mit dem Aufsatz antwortet Mendelssohn auf eine Fußnote eines Mitstreiters in der Gesellschaft, dem Prediger der Marienkirche in Berlin, Johann Friedrich Zöllner: «*Was ist Aufklärung?* Diese Frage, die beinahe so wichtig ist, als: *was ist Wahrheit*, sollte doch wo[h]l beantwortet werden, ehe man aufzuklären anfinde! Und noch habe ich sie nirgends beantwortet gefunden!» (*Berlinische Monatsschrift* II (1783), 516)

## 2.1 Aufklärung und Bildung

((4)) Mendelssohn leitet den Aufklärungsaufsatz mit einer neuartigen Differenzierung ein:

Bildung, Kultur und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern. [...] Je mehr der gesellige Zustand eines Volks durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden; desto mehr *Bildung* hat dieses Volk. *Bildung* zerfällt in *Kultur* und *Aufklärung*.“ (JA 6.1, 115)

((5)) Aufklärung und Kultur sind damit zwei Seiten einer Medaille; in ihrer Vollkommenheit meinen sie die vollständige Ausrichtung des Denkens und Handelns, sowie des gesellschaftlichen Umgangs auf die Glückseligkeit aller. Wo nur theoretischer Fortschritt herrscht, aber keine Angleichung des Menschen an ihn, dort ist keine Kultur. Bloße äußerliche Kultur allein hingegen bedeutet Verweichlichung und Ästhetisierung der Sitten. Mendelssohn formuliert es sogar schärfer: wo sich beides nicht auf einem Niveau befindet, ist nicht nur keine Bildung, sondern streng genommen *weder* Aufklärung *noch* Kultur. Der Oberbegriff der Bildung ist damit ein Funktionsbegriff, der erst das tatsächliche Vorliegen «wahrer» Aufklärung und Kultur bezeichnet und somit eine Fülle an Bedeutungsebenen in sich birgt – ein Umstand, der, wie Hastedt zu Recht feststellt ((5)), noch heute gilt. Die von Zöllner und seinen Mitstreitern angesprochene Aufklärung selbst (die nun nicht mit Mendelssohns eingeschränkteren Begriff deckungsgleich ist) ist also gegeben, wenn der Mensch tatsächlich zu seiner Bestimmung gelangt *ist*, wenn also die Ausbildung seiner theoretischen Fertigkeiten (Aufklärung), vollendet und mit der Kultur, den praktischen Fertigkeiten, versöhnt gedacht wird.

((6)) Mendelssohn war sich darüber im Klaren, dass die individuelle «Widmung» und ein gleichzeitig notwendiges gesellschaftliches Zusammenleben im Staat verschiedene Rollen der Menschen verlangen. So betont er im Aufklärungsaufsatz:

«Die *Aufklärung*, die den Menschen als Mensch interessiert, ist *allgemein* ohne Unterschied der Stände.» (JA 6.1, 117). Sie geht auf die Verbesserung der theoretischen Kenntnisse und muss allen gleichermaßen zugänglich sein. In ein politisches Konzept übersetzt – was sich bei Mendelssohn so explizit nicht findet – entsprächen dieser Forderung der gleichberechtigte Zugang zu Bildungs- und Ausbildungsstätten, sowie die «Freiheit der Feder».

((7)) Daneben steht «die Aufklärung des Menschen als Bürger betrachtet». Diese «modifiziert sich nach *Stand* und *Beruf*. Die Bestimmung des Menschen setzt hier abermals seiner Bestrebung Maß und Ziel.» (JA 6.1, 117) Genau betrachtet, umfasst diese öffentliche Version notwendigerweise auch die Kultur, und somit die Praxis des Austausches über und Ausdrucks von theoretischer Aufklärung. Beide sind orientiert an der «Bestimmung des Menschen», die Mendelssohn im Sinne der Zeit als eine harmonische Ausbildung oder Perfektionierung aller Fähigkeiten und Vermögen versteht.

((8)) Im öffentlichen Leben und damit im Staat spielen also Aufklärung und Kultur notwendig zusammen. Was nun aber, wenn diese Bestimmungen in Gegensatz geraten – ein Vorkommnis, das gerade die Anstrengung der Toleranz erfordert, doch auch die fundamentale «Ergebnisoffenheit» der Bildung?

((9)) Im Aufklärungsaufsatz selbst ist Mendelssohn hierzu noch auffällig schweigsam – denn er kann lediglich seine Kollegen dazu auffordern, niemals gemeinsame Sache mit einem Unterdrückerstaat zu machen. Doch dies bedeutet lediglich, dass diejenigen, die doch am meisten beitragen *könnten*, «den Finger auf den Mund legen», also: schweigen sollten. Gerade angesichts jüngster Entwicklungen in den endlosen Debatten um den richtigen Umgang mit COVID (und dem noch endloseren Bemühen der Verschwörungstheoretiker, einen angeblich unterdrückerischen Staat wenigstens in der Fiktion herzustellen) ist vielleicht das Stillschweigen keine allzu empfehlenswerte Lösung.

## 2.2 Mögliche Lösungsansätze

((10)) Doch entwickelt Mendelssohn außerhalb des Aufklärungsaufsatzes Lösungsansätze für die Fälle von Gewissenskonflikten und ihrer Bewertung. So fragt er im *Jerusalem* (1783), wie ein vom Staat bestellter Lehrer, der in falscher Hinsicht auf die Gesinnungen der Menschen wirken soll, handeln könnte und wie dieses Handeln zu bewerten sei. Zum einen könnte dieser Lehrer trotz seines in-

nerlichen Vorbehalts seine Geschäfte weiterhin erfüllen. Er könnte aber auch stillschweigend das Amt niederlegen oder, wenn er den Mut dazu aufbringt, die Amtsniederlegung mit einer öffentlichen Bekundung seiner Bedenken verbinden. Es ist wichtig, dass jede dieser Möglichkeiten legitim sei: «Mich dünkt, keiner von diesen Wegen sey unter allen Umständen schlechterdings zu verwerfen.» (JA 8, 139) Selbst die erste Möglichkeit ist nicht grundlegend verächtlich, denn im angegebenen Konflikt zeigt sich gerade, dass Entscheidungen im Amt ebenfalls Wirkung auf das Leben des Amtsträgers als Menschen entfaltet. Es kann deshalb keine allgemeingültige Verurteilung einer solchen Handlung geben. «Wer sich rühmt, nie in solchen Dingen anders gesprochen, als gedacht zu haben, hat entweder überall nie gedacht, oder findet vielleicht für gut, in diesem Augenblicke selbst, mit einer Unwahrheit zu pra[h]len, der sein Herz widerspricht.» (JA 8, 139) Hier ruft Mendelssohn also in erster Linie zur Zurückhaltung in der Beurteilung auf. Es ist das Recht des Einzelnen, die Umstände abzuwägen und zu entscheiden. Allerdings ist deutlich, dass er mit seiner Argumentation gerade keine rechtliche oder politische, sondern eine persönliche Beurteilungsmöglichkeit der skizzierten Handlungen verfolgt.

((11)) In seinen Kommentaren zu Kants Aufklärungsaufsatz entwickelt er darüber hinaus einen Weg der Begründungspflichten, die in ihrer letzten Konsequenz zumindest einen Staat unterhöhlen, und damit eine innere *Evolution* ermöglichen könnten. Anstelle einer abrupten Revolution, die doch nur Menschen befreit, die auf diese Form der Freiheit noch nicht vorbereitet sind, plädiert Mendelssohn also, ähnlich wie Kant, für einen Ausgang aus der Unmündigkeit durch freies Rasonnieren in öffentlich zugänglichen Räumen. Anders als Kant bringt er jedoch einen wichtigen, pragmatischen Faktor des öffentlichen Vernunftgebrauchs ins Spiel. «Aber auch alsdann, wenn der Lehrer in Amt und Beruf ist, wird er sehr oft berechtigt seyn, den Grundsätzen zu widersprechen, auf welche er angenommen worden, und *Neuerungen* einführen.» (JA 8, 228 f.) Dieses Recht verbindet Mendelssohn mit drei Bedingungen, die den öffentlichen und Privatgebrauch der Vernunft koordinieren sollen. In diesem Sinne kann eine Reform, die prima facie den Vertrag bricht, den der Amtsträger bei seiner Amtseinführung mit der Gesellschaft schloss, dennoch rechtlich erlaubt sein:

1) Ich muß überführt seyn, daß es zum Besten des Gegentheils [gemeint ist die gegen die Reform eintretende Gegenpartei, A.P.] selbst geschehe, und [diese] bey besserer Einsicht mein

Verfahren billigen werde. 2) Sobald diese bessere Einsicht nicht erfolgt, und von Seiten der Gegenparthei auf Haltung des Vertrags gedrungen wird, so muß ich willig seyn, von meinem Vorhaben abzustehen, und mir nicht das Recht anmaßen, ihr meine Einsicht aufzudringen. 3) Endlich muß ich die feste Entschließung haben, alle Folgen und Gefahren der eingeführten Neuerung, Schadloshaltung und Bestrafung, Verachtung und Verfolgung über mich ergehen, und keinen Dritten darunter büßen zu lassen. (JA 8, 228 f.)

Kurz gesagt bedeutet dies: dem Reformier muss sich klar und deutlich bewusst sein, was er mit seinem Vorhaben bezweckt und er muss versuchen, die «Gegenparthei» von seinem Vorhaben begründet zu überzeugen. Gelingt dies nicht, muss er von seinem Vorhaben zurückstecken; die Funktionstüchtigkeit der Behörden geht vor, der Einzelne muss gehorchen. Wird die Reform jedoch angenommen, so ist der Reformier selbst für ihre Folgen verantwortlich.

### 3 Menschliche Offenheit

((12)) Mendelssohn hat uns eine Sicherheit voraus, die wir jedoch wohl zu Recht abgelegt haben: nämlich die leibnizianische Sicherheit, in der besten aller möglichen Welt zu leben – und noch ein ganzes Nachleben Zeit zu haben, um unserer Bestimmung der Selbstvervollkommnung gerecht zu werden (siehe die Bestimmungsdebatte mit Abbt und natürlich den *Phädon* (Meiner 2013)). In diesem Sinne ist Mendelssohns Vorschlag nur mit Vorsicht zu genießen – es ist eine historisch wertvolle Position, aber kein absolutes Vorbild. Wie so vieles aus der Philosophiegeschichte, aber auch wie so vieles von dem, was wir heute sehen: denn das Begegnis mit historischen Gestalten ist so anders nicht als das Aufeinandertreffen verschiedener Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen in heutigen Kontexten. Je kleiner die viel bereiste Welt wird, je mehr instagrammfähige Orte wir bereisen und einander mitteilen, ohne doch den Ort «wirklich» gesehen zu haben; desto mehr sollte uns klar sein, dass wir noch immer eher unvermittelt aufeinander prallen und von völlig unterschiedlichen Verständnis- und Denkkontexten ausgehen müssen. Dennoch können wir uns nicht bequem skeptisch zurückziehen, «jeder nach seiner Façon» brummelnd, sondern wir müssen uns einigen, im Hier und Jetzt. Mendelssohns Vorschlag hat hier doch einiges für sich; das Geben und Nehmen von Gründen (heute prominent verteidigt von R. Brandon), eingefügt in ein System der Eigenverantwortlichkeiten, das für sich allein natürlich noch

kein valides politisches oder gesellschaftliches Programm enthält, wohl aber Ansätze zu einer pragmatischen Handlungsfähigkeit angesichts maximaler Verschiedenheiten.

## Literatur

Norbert Hinske, „Mendelssohns Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung oder Über die Aktualität Mendelssohns“, in: *Ich handle mit Vernunft. Moses Mendelssohn und die europäische Aufklärung*. Hg. N.H. Hamburg 1981, 85-117.

Moses Mendelssohn, *Gesammelte Schriften: Jubiläumsausgabe* [JA]. Ismar Elbogen, Julius Guttmann, Eugen Mittwoch, Alexander Altmann, Michael Albrecht, Eva J. Engel u.a. Berlin 1929-32, Nachdruck und Fortsetzung Stuttgart-Bad Cannstatt 1971-.

Moses Mendelssohn: *Phädon und einige Texte zur Bestimmung des Menschen*. Mit einer Einleitung und Kommentar hg. Anne Pollok. Hamburg 2013.

Birgit Nehren, „Mendelssohn und die Berliner Mittwochsgesellschaft“, in: *Moses Mendelssohn und die Kreise seiner Wirksamkeit*. Hgg. Michael Albrecht, Eva J. Engel, Norbert Hinske. Tübingen 1994, 93-111.

Anne Pollok, *Facetten des Menschen*. Hamburg 2010.

## Verfasserin

Dr. Anne Pollok, Associate Professor  
(University of South Carolina)  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Johannes Gutenberg Universität Mainz

## Toleranz und Bildung: Duett für ein gelingendes Leben

Bernd Simon

### 1 Einladung zum Duett

((1)) Heiner Hastedt hat in seinem Forschungsauftritt die Konzepte von Bildung und Toleranz erfolgreich und in überzeugender Weise zusammengebracht. Dazu setzt er zum einen auf ein Verständnis von Bildung, das die Selbstbildung ins Zentrum

rückt und diese nicht auf Ausbildung und kognitives Lernen einengt, sondern auf «die Veränderungen von Menschen im Ganzen» setzt (Fa Hastedt ((22))). Zum anderen versteht er Toleranz als einen «Balanceakt zwischen dem (halben) Zulassen und der (fortbestehenden) Ablehnung» (Fa Hastedt ((18))). Eine so verstandene Bildung und Toleranz weisen eine wechselseitige Affinität auf und begünstigen sich in der Folge gegenseitig. Gleichzeitig zeigt sich eine Analogie der Entwicklungsprozesse bzw. Funktionsweisen: Selbstbildung als «Bildung nach innen» und Toleranz als «Haltung nach außen» sind beide mit Anstrengung und sogar mit Schmerzen verbunden. Beide fallen also schwer (Fa Hastedt ((28))).

((2)) An diese Affinität und Analogie knüpfe ich mit meiner Weiterführung an, in der ich das Zusammenspiel von Toleranz und Bildung unter dem übergeordneten Gesichtspunkt ihrer ineinandergreifenden Beiträge zu einem gelingenden Leben untersuche. Dazu lege ich zunächst mein Verständnis von Toleranz und Bildung dar. Wenngleich ich vermute, dass Heiner Hastedt und mich diesbezüglich mehr verbindet als trennt, sind doch einige Präzisierungen und auch Festlegungen erforderlich, um die Weichen für die Weiterführung richtig zu stellen. Insbesondere unterbreite ich einen folgenreichen Vorschlag, wie Toleranz zu begreifen ist, der ähnlich wie das Toleranzverständnis von Heiner Hastedt eine «Orientierung an Freiheit» aufweist (Fa Hastedt ((16))), darüber hinaus aber neue Perspektiven eröffnet, warum bzw. wie Toleranz zu einem gelingenden Leben sowohl von Tolerierten als auch Tolerierenden beiträgt.

((3)) Obwohl ich mich in erster Linie als Toleranzforscher zu dieser Weiterführung berufen fühle, wage ich mich nicht zuletzt vor dem Hintergrund meiner Erfahrung als Hochschullehrer auch an eine Einschätzung des Beitrags von Bildung zu einem gelingenden Leben. Zudem ermutigte mich die von Heiner Hastedt aufgedeckte Affinität von und Analogie zwischen Toleranz und Bildung zu diesem Wagnis. Um eine Ergebniseinschätzung aus meiner Sicht vorwegzunehmen: Es erwies sich als ein lohnenswertes Wagnis.

### 2 Toleranz als Anerkennung andersartiger Gleicher

((4)) Mein Verständnis von Toleranz orientiert sich wie das von Heiner Hastedt (Fa Hastedt ((15))) an der von Rainer Forst dargelegten Respektkonzeption der Toleranz (Forst, 2003). Wie in Abbildung 1 dargestellt, lässt sich diese Konzeption zu einem sozialpsychologischen Ablehnung-Respekt-

Modell der Toleranz weiterentwickeln, welches Ablehnung und Respekt unterschiedlichen Ebenen der Selbstkategorisierung zuordnet (Simon, 2020).

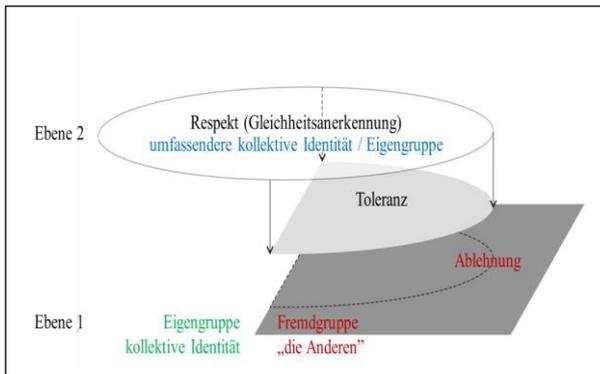


Abb. 1: Das Ablehnung-Respekt-Modell der Toleranz (modifiziert übernommen aus Simon, Psychologische Rundschau, 4/2017, Abb. 1)

((5)) Ebene 1 ist die Ebene der Selbstkategorisierung, auf der durch Bildung einer kollektiven Identität und kategoriale Abgrenzung die Fremdgruppe konstituiert wird, deren Mitglieder Ablehnung erfahren. Ebene 2 ist eine übergeordnete Ebene der Selbstkategorisierung, auf der auch die Mitglieder der Fremdgruppe der Ebene 1 in eine umfassendere Eigengruppe und kollektive Identität einbezogen werden können und daher ebenfalls Anspruch auf Respekt im Sinne von Gleichheitsanerkennung haben. Die Einbettung der Eigengruppe und kollektiven Identität der Ebene 1 in die umfassendere Eigengruppe und kollektive Identität der Ebene 2 führt zur Einhegung und Zähmung der auf Ebene 1 angesiedelten Ablehnung durch den auf Ebene 2 begründeten Respekt. Somit wird Toleranz möglich als «Anerkennung abgelehnter Anderer als andersartige Gleiche» (Simon, im Druck) – *andersartig und abgelehnt* aufgrund der sozialen Kategorisierung als Fremdgruppe auf Ebene 1, *gleich* aufgrund der sozialen Kategorisierung als Teil der umfassenderen Eigengruppe auf Ebene 2.

## 2.1 Toleranz und Emanzipation

((6)) Eine so verstandene Toleranz besitzt eine *emanzipatorische* Wirkung. Denn die Respektkomponente der Toleranz drängt auf Gleichheit und Machtausgleich zwischen Tolerierten und Tolerierenden. Da die Respektkomponente alle mit korrespondierenden Ansprüchen auf und Verpflichtungen zu gegenseitiger Gleichheitsanerkennung ausstattet, macht sie Tolerierte und Tolerierende zu natürlichen Verbündeten im Bestreben um die volle Emanzipation aller. Eine so verstandene Toleranz verlangt folglich auch, dass «alle Mitglieder einer Gesellschaft gleichermaßen darauf An-

spruch haben, berücksichtigt zu werden bei der Definition dessen, was unsere Gesellschaft ist, und gleichermaßen Anspruch darauf, mitzuwirken bei der Festlegung dessen, was sie in Zukunft werden wird» (Scanlon, 2003, S. 190).

((7)) «Ist Toleranz parteiisch oder neutral?» fragt Heiner Hastedt und vertritt die Position, «dass die Haltung der Toleranz selbst nicht neutral ist» (Fa Hastedt ((21))). Die Antwort des Ablehnung-Respekt-Modells lautet: Toleranz ist unparteiisch, bevorzugt weder die Mächtigen noch die Machtlosen, weder Eigengruppen noch Fremdgruppen, weder Tolerierte noch Tolerierende. Nur in einem (scheinbar) paradoxen Sinne kann sie als parteiisch oder als nicht neutral bezeichnet werden: Sie ergreift Partei für die unparteiische Gleichheitsanerkennung und damit für die Gerechtigkeit. Eine im Sinne des Ablehnung-Respekt-Modells verstandene und praktizierte Toleranz ergreift also nicht Partei auf Ebene 1, verlangt aber ein Durchgreifen der Ebene 2 auf Ebene 1. Die Weiterführung des Toleranzverständnisses von Heiner Hastedt im Sinne des Ablehnung-Respekt-Modells ermöglicht somit den Einklang von emanzipatorischer und unparteiischer Wirkung von Toleranz.

## 2.2 Toleranz und Authentizität

((8)) Toleranz verstanden und praktiziert als Anerkennung abgelehnter Anderer als andersartige Gleiche erweitert die Freiheitsräume für alle. Sie ermöglicht es Tolerierten und Tolerierenden, ein authentisches Leben zu führen, «ohne Angst verschieden [zu] sein» (Adorno, 1986, S. 131), sich und das eigene Leben selbst zu gestalten, sich zu sich «als Zweck an sich selbst» zu verhalten (Kant, 1974, S. 66). Erzwungener und blinder Konformität, die letztlich zur Entwertung und Banalisierung des Gemeinsamen führt, wird der Boden entzogen. Dabei bedeutet Toleranz nicht die Unterbindung von Ablehnung, sondern lediglich ihre Zähmung durch Respekt. Ablehnung kann und darf schon deshalb nicht gänzlich unterbunden werden, weil dadurch die Freiheit der Tolerierenden, authentisch zu sein, in einer Weise eingeschränkt würde, die mit dem als Gleichheitsanerkennung verstandenen Respekt, der allen gebührt, nicht vereinbar wäre. Tatsächlich ist *durch Respekt gezähmte Ablehnung* die Formel, die Authentizität sowohl aufseiten der Tolerierten als auch der Tolerierenden ermöglicht. Erstere können dann *trotz* der weiterhin erfahrenen Ablehnung authentisch leben, Letztere *wegen* der Ablehnung, die sie respektvoll zeigen dürfen.

### 3 Bildung trotz Ausbildung

((9)) «Gute Schulen und gute Universitäten begnügen sich nicht mit Ausbildung» (Fa Hastedt ((22))). Schon gar nicht mit auf den Erwerb von Leistungspunkten und Zertifikaten ausgerichteten dressurhaften Trainings, möchte ich hinzufügen. Ähnlich wie für Heiner Hastedt folgt für mich daraus nicht die einfache Forderung nach mehr Bildung *statt* Ausbildung. Ich plädiere vielmehr für mehr Bildung *trotz* Ausbildung. Bildung im Sinne von Selbstbildung ist dem real existierenden Ausbildungssystem abzutrotzen. Dafür braucht es in Schulen und Universitäten Nischen, in denen sich der individuelle Eigensinn bilden, überleben und für die Auseinandersetzung mit dem Mainstream des Lehr- und Lernbetriebes wappnen kann. Wenn Bildungsplanung und Lehrende diese Nischen trockenlegen oder die Lernenden selbst sie ungenutzt brachliegen lassen, ist kaum zu erwarten, dass «eine autonome Wahl die Bildung des eigenen Lebensweges bestimmt» (Fa Hastedt ((25))).

#### 3.1 Selbstbildung und Emanzipation

((10)) Ich folge Heiner Hastedt, wenn er den Bildungsgedanken über eine Stärkung der Selbstbildung bewahrt sehen will, die für ihn «nicht nur für die autonome Veränderung der Individuen, sondern zugleich für eine Verbesserung der Welt durch die ihre Potenziale entwickelnden Individuen» steht (Fa Hastedt ((5))). Daraus folgt, dass Bildung und Selbstbildung nur ernsthaft verfolgt werden können, wenn alle Beteiligten – auch die sich bildenden Individuen selbst – anerkennen, dass jedes Individuum berechtigt und es wert ist, sich frei zu entfalten. Selbstbildung verstanden als freie Entfaltung des eigenen Anteils am objektiven Wert des menschlichen Lebens ist dann Verbesserung der Welt durch individuelle Emanzipation.

#### 3.2 Selbstbildung und Authentizität

((11)) Selbstbildung, die sich nicht selbst dezentieren will, verlangt von dem sich selbst bildenden Individuum, sich selbst ernst zu nehmen. Selbstbildung zielt darauf ab, das *eigene* Leben führen zu können, ermöglicht also Authentizität. Deshalb muss allerdings die Erfolgsorientierung nicht aufgegeben werden. Selbstbildung soll vielmehr dabei unterstützen, *das eigene Leben erfolgreich zu führen*. Sie wird hoffentlich auch zu der Einsicht verhelfen, dass dies nicht dasselbe und oft mehr wert ist als das Vergnügen, ein gutes Leben zu haben (Dworkin, 2013).

### 4 Mit Würde leben: Wie Toleranz und Bildung gemeinsam zu einem gelingenden Leben beitragen

((12)) Auf der Grundlage meines oben dargelegten Verständnisses von Toleranz und Bildung mündet meine Weiterführung in der Einsicht, dass Toleranz und Bildung sich schließlich bei ihren Beiträgen zu einem gelingenden Leben ergänzen und gegenseitig unterstützen. Die aus der Respektkomponente von Toleranz abgeleitete emanzipatorische Wirkung öffnet allen die Freiräume, die sie für ihre (Selbst-)Bildung und damit für die authentische Entfaltung ihres eigenen Lebens benötigen. Komplementär dazu fordert und nutzt Bildung, die über bloße Ausbildung hinausgeht und ihr meist abgetrotzt werden muss, diese Freiräume. Sie fördert die Erschließung der von Toleranz eröffneten Freiräume mit dem Ziel, es allen Menschen zu ermöglichen, erfolgreich ein emanzipiertes und authentisches Leben zu führen. Die entscheidende Kontaktstelle zwischen Toleranz und Bildung, die gemeinsame Melodie, die dieses Duett anstimmt, ist der Respekt für alle – einschließlich der eigenen Person – im Sinne gegenseitiger Anerkennung als andersartige Gleiche. Dieser Respekt hat seinen tiefsten Grund darin, dass wir alle gleichermaßen am objektiven Wert des menschlichen Lebens teilhaben und es objektiv wichtig ist, wie das Leben jedes einzelnen Menschen verläuft (Dworkin, 2013). Aus demselben Grund sind wir alle dazu aufgerufen, den objektiven Wert des menschlichen Lebens zu realisieren, indem wir uns auf dem Wege der Toleranz und Bildung darum bemühen, selbst emanzipiert und authentisch zu leben und dies auch anderen zu ermöglichen.

((13)) Emanzipation und Authentizität erweisen sich als zwei Variationen der sowohl von Toleranz als auch von Bildung angestimmten Respektmelodie. Da diese Melodie zudem den Selbst-Respekt aller Beteiligten zum Klingen bringt, liefert das Duett von Toleranz und Bildung entscheidende Beiträge zum Gelingen eines Lebens in Würde (Dworkin, 2013).

#### Literatur

- Adorno, T. W. (1986). *Minima Moralia*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dworkin, R. (2013). *Justice for hedgehogs*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt: Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kant, I. (1974). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scanlon, T. M. (2003). *The difficulty of tolerance: Essays in political philosophy*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Simon, B. (2017). Grundriss einer sozialpsychologischen Respekttheorie: Implikationen für Kooperation und Konflikt in pluralistischen Gesellschaften. *Psychologische Rundschau*, 68, 241–250. doi: 10.1026/0033-3042/a000326
- Simon, B. (2020). A new perspective on intergroup conflict: The social psychology of politicized struggles for recognition. *Theory & Psychology*, 30, 147–163. doi: 10.1177/0959354319887227
- Simon, B. (im Druck). Das Ablehnung-Respekt-Modell der Toleranz: Ein sozialpsychologischer Vorschlag. In M. Bobbert & J. Sautermeister (Hg.), *Handbuch Ethik und Psychologie*. Berlin: Springer.

## Verfasser

Prof. Dr. Bernd Simon  
 Kieler Forschungsstelle Toleranz (KFT)  
 Lehrstuhl für Sozialpsychologie und Politische Psychologie  
 Christian-Albrechts-Universität zu Kiel  
 Olshausenstraße 40, D - 24098 Kiel  
 Simon@psychologie.uni-kiel.de

## Bildung und Toleranz als Werte im Philosophieunterricht? Überlegungen im Ausgang von Heiner Hastedt

Thomas Sukopp

((1)) Der vielschichtige Beitrag von Heiner Hastedt verdient es zweifellos, breit diskutiert zu werden, denn m.E. sollte gerade aus philosophiedidaktischer Sicht über diejenigen Bildungskonzepte nachgedacht werden, die diese Bezeichnung auch verdienen. Ich schicke voraus, dass ich Hastedts Ansätze nicht nur für im besten Sinne optimistisch, sondern geradezu für utopistisch halte, meine das aber keinesfalls abwertend. Mir ist in dieser kurzen Weiterführung vornehmlich daran gelegen, Überlegungen fortzuführen und in diesem Sinne weiterzudenken als Hastedts Argumentation zu kritisieren. Ich beschränke mich auf einige Bemerkungen, die ich nicht näher ausführen kann (Abschnitt 1),

bevor ich zu meinen Hauptpunkten komme: Wie kann man ausgehend von den fünf Merkmalen des Bildungsideals, das Hastedt entwirft, eine Transformation bzw. Übersetzung in den Philosophieunterricht erreichen (Abschnitt 2)? Warum ist es m.E. unverzichtbar, Toleranz, gerade wenn sie in engem Zusammenhang mit Bildung gedacht wird, transkulturell zu verstehen (Abschnitt 3)?

## 1 Einige kleinere Bemerkungen

((2)) Ob „empirische Untersuchungen, die [...] operationalisiert erhobene Einstellungen von Bildung und Toleranz in ihrer Bezogenheit untersuchen“ (Hastedt Fa ((22))) wirklich dem anspruchsvollen Bildungsbegriff gerecht werden können, darf bezweifelt werden. Das ist kein Argument gegen welche empirischen Untersuchungen auch immer, aber wie man etwa „Selbstbildung oder Steigerung der Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit“ (Hastedt Fa ((4))) operationalisieren möchte, ist mir – wenn Ergebnisse von Bildungsprozessen teilweise unverfügbar sein sollten – unklar.

((3)) Es ist m.E. eine wichtige Aufgabe des Philosophieunterrichts, wie man gleichzeitig Bildungsinhalte als verbindlich ansetzt, ohne diese Verbindlichkeit mit einem Bildungskanon gleichzusetzen, denn Bildungsinhalte müssen eben gerade mit Fragen verbunden werden, wie ihre Aneignung zur „Bildung der ganzen Person“ beiträgt (Hastedt Fa ((8))). Dazu zählt etwa in den Kernlehrplänen die Integration von Bildungsgedanken, die deutlich über Kompetenzerwerb hinausgeht.

((4)) Ich fürchte, dass man um eine substantielle Bestimmung des Gehalts von Toleranz und Pluralismus (Hastedt Fa ((14))) nicht herumkommt, wenn man Hastedts „Erwägungen zum Zusammenhang von klassischer Bildung und aktueller Toleranz“ (Hastedt Fa ((22)) - ((30))) grundsätzlich zustimmt. Das ist m.E. deshalb der Fall, weil z.B. ein Prinzip der Selbstinfragestellung unter Berücksichtigung der je eigenen Perspektivität und Fallibilität mit Geboten Praktischer Rationalität in enger Verbindung stehen. Dazu zählt etwa das Gebot der vorsichtigen, allseitigen Abwägung von Entscheidungen, die unser Handeln betreffen.

## 2 Transformationen des Bildungsbegriffs im Philosophieunterricht

((5)) Ein Blick auf Kernlehrpläne lässt das hehre Bildungsideal, das Hastedt entwirft, als viel

zu anspruchsvoll erscheinen. Erst recht kann man das sagen, wenn man die Realitäten an allgemeinbildenden Schulen sieht: Philosophie als Ersatzfach, geringe Akzeptanz des Fachs im Vergleich zu fast allen anderen Fächern, Degradierung der Inhalte zugunsten rein alltagsweltlicher und lebensweltlicher vermeintlicher Schüler\*innenzentriertheit etc. Ich wage dennoch eine Skizze, wie ein klassischer Bildungsbegriff in einem Philosophieunterricht seinen Platz finden könnte.

((6)) Nach Humboldt

wird Bildung zur Bestimmung des Menschen. Sie kann nicht noch einmal durch andere Bestimmungen ersetzt oder übersteigert werden. Bildung dient ausschließlich der Bildung. Bildung ist nämlich nach Humboldt die Fähigkeit und Bereitschaft des Subjekts, sich selbst zu einem gültigen Menschen zu bestimmen und angesichts dieser Bestimmung zu leben. Sie ist damit weder einfach ein Vorhandensein von Wissen noch die Ausbildung von Kompetenzen. (Ladenthin 2007, S. 153)

Das Zitat ist offenbar für einen klassischen Bildungsbegriff relevant. Humboldt ist hier ein Ausgangspunkt, nicht mehr und nicht weniger. Manche Fehlinterpretationen sind naheliegend: Entgegen mancher Kritik ist mit dem im Zitat Gesagten der Anspruch der Selbstformung, der Persönlichkeitsentwicklung in einem umfassenden kognitiv-empathisch-sozialen und sittlich-moralischen Sinne vereinbar. Gemeint ist nicht, dass sich das Individuum in postromantischer Manier aus der Gesellschaft zurückzieht, weil die Gesellschaft dem Individuum feindlich gegenübersteht und es also einen Rückzug in eine behütete Innerlichkeit antritt oder weil es die Auseinandersetzung mit einer kontingenten Welt scheut (Ladenthin 2007, S. 153). Stattdessen dient Bildung im wahrsten Sinne des Begriffs dazu, die Ansprüche der Welt zu berücksichtigen, zu reflektieren und in das eigene Denken und Handeln aufzunehmen und zu bearbeiten. Philosophieunterricht könnte hier mehrere Aufgaben erfüllen. Das, was Selbstbildung heißt, kann sowohl Unterrichtsgegenstand als auch themenübergreifendes Unterrichtsprinzip werden. Wenn man für die Sekundarstufe I Elemente des Bildungskonzepts didaktisch heruntertransformiert, ohne zu trivialisieren, könnte man danach fragen, *wer* man selbst sein möchte bzw. *wie* man sein möchte und welche ethisch-anthropologischen Konsequenzen dieses Selbstbild hätte. Damit würde man – bezogen auf den Kernlehrplan „Praktische Philosophie“ in NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) 2008; kurz MSW) – mehrere Fragenkreise<sup>1</sup> miteinander verbinden können, etwa Fragenkreis 1: „Die Frage

nach dem Selbst“ (MSW 2008, S. 12) mit Fragenkreis 3: „Die Frage nach dem guten Handeln“ (ebenda) und Fragenkreis 4: „Die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft“ (ebenda). Es böte sich an, die Fragen, die zu einer reflektierten Selbstbildung beitragen – auch innerhalb der Philosophie – disziplinenübergreifend zu behandeln, also z.B. in der Politischen Philosophie/Sozialphilosophie (Können gebildete Menschen besser zusammen leben und zusammenleben als weniger Gebildete?), der Anthropologie (Zeichnet die Aneignung von Bildung und das Streben nach Bildung Menschen vor anderen Lebewesen aus?) und der Ethik (Trägt Bildung im Sinne von Selbstbildung oder „Formung und Entwicklung der ganzen Persönlichkeit“ (Hastedt Fa ((4))) zu ethisch gutem Handeln bei?) und der Erkenntnistheorie (Wie behandeln wir unsere Wahrheitsansprüche bei Anerkennung des Prinzips der Selbstinfragestellung im Vergleich zu anderen konkurrierenden Wahrheitsansprüchen?). Die letzte Frage ist nicht nur für unser Verständnis von Toleranz wichtig, sondern eben auch für Bildung, denn der Gebildete setzt seine Selbstansprüche in Beziehung zu den Ansprüchen, die die Welt an ihn stellt, und das sind durchaus auch Ansprüche darauf, im Besitz „der“ Wahrheit zu sein.

((7)) Die oben genannten Fragen sind als Leitfragen für den Unterricht zu verstehen, die selbstverständlich so nicht an die Schülerinnen und Schüler gerichtet werden können. Ich möchte anhand eines Beispiels verdeutlichen, warum diese Fragen dennoch im Philosophieunterricht zu einer Transformation des Bildungsbegriffs in Unterrichtspraxis beitragen könnten. Zurecht weist Hastedt darauf hin, dass Bildung für das „Mängelwesen Mensch“ (Hastedt Fa ((7))) eine Notwendigkeit ist. Was immer „Wachstum“ in diesem Zusammenhang mit der anthropologischen Bedürftigkeit heißt: Auch Antiperfektionist\*innen und Aufklärungspessimist\*innen können anerkennen, dass Menschen über das Bestehende, den jeweiligen status quo hinausgehen und es insofern „Wachstum“ gibt. Die klassische Frage der Anthropologie, ob und inwieweit Menschen Mängelwesen sind, ist nicht nur fächerübergreifend interessant, sondern sie sollte m.E. nicht – wieder bezogen auf den Philosophieunterricht in NRW – in *einem* Fragenkreis („Fragenkreis 5: Die Frage nach Natur, Kultur und Technik“ (MSW 2008, S. 12) verortet werden, sondern verzahnt werden mit der Frage, was die These, der Mensch sei ein Mängelwesen mit der inneren Notwendigkeit einer Bildung zu tun hat. Bereits im Philosophieunterricht der 5./6. Jahrgangsstufe kann man fragen, was Tiere, insbesondere physisch stärkere Tiere können, welche Fähigkeiten sie ha-

ben und was Menschen dennoch Tieren voraushaben. Dass Menschen anders als Tiere „über sich selbst hinauswachsen“ und dass das ein Aspekt von Bildung ist, könnte so bereits frühzeitig im Philosophieunterricht thematisiert werden.

### 3 Toleranz und Bildung müssen transkulturell gedacht werden

((8)) Damit ist ein weiterer Punkt umrissen, der bei Heiner Hastedt nicht explizit thematisiert wird, aber als Weiterführung wichtig ist. In meiner Sicht ist er aus der Begründungslogik für die Forst'schen Toleranzkonzepte (Hastedt Fa ((26))) gerade unverzichtbar. Meine Überlegungen sollen deutlich machen, warum Toleranz in transkultureller Sicht sowohl wichtig als auch schwer erreichbar ist. Ich skizziere, warum Bildung und Toleranz gerade in transkultureller Sicht aufeinander bezogen werden sollten ((9)) und warum sich hierbei für die Begründung von Toleranz Schwierigkeiten ergeben ((10)).

((9)) Wenn es zutrifft, dass „Toleranz zu einem Pluralismus“ gehört, der sich „tendenziell zu einer Öffnung auf Fremdes entwickelt“ (Hastedt Fa ((14))), dann ist klar, dass wir – unter Anerkennung des Faktums, dass wir fast überall fremd und Fremde sind – Transkulturalität implizit mitdenken, wenn wir von Toleranz sprechen. In dem von Sarhan Dhouib herausgegebenen Band, der „Toleranz in transkultureller Perspektive“ (Dhouib 2020) beleuchtet, wird klar, warum in kulturübergreifender Sicht Toleranz besonders wichtig sein könnte, warum sie besonders schwerfällt und eine bestimmte Art von Leidensfähigkeit erfordert. Ich behaupte nicht, dass das Konzept von Heiner Hastedt ethnozentrisch bzw. eurozentrisch gefärbt ist. Gefahren dieser Art bestehen, wenngleich ich nicht meine, dass mit einem anspruchsvollen Bildungs- oder Toleranzbegriff ein Kulturrelativismus einhergehen muss. Im Gegenteil: In Abschnitt ((15)) bezeichnet Heiner Hastedt zwar Toleranz als potenziell auch außereuropäisch wichtig, aber die Erweiterung etwa zu einer arabisch-islamischen Perspektive sollte doch gerade dort, wo uns Toleranz schwer fällt, besonders wichtig sein: Wenn Bildung und Toleranz letztlich auf normativen Universalismus nicht verzichten können, dann muss man diese Form des Universalismus begründen, etwa minimalanthropologisch von „menschlicher Natur“ sprechen. Wer von Toleranz spricht, hat zu zeigen, wenn er „starke Toleranz“ meint (Pfannkuche 2020, S. 27), welche „politischen und [...] basalen Sicherheitsrechte sowie [welche] Freiheiten, die durch die Prinzipien der Reziprozität und der

Koexistenz geschützt sind“ gegen „die demokratische Willensbildung gesichert sind“ (ebenda). Und zweifellos ist damit eher gemeint, dass sich eben der Staat „weltanschaulich neutral“ verhalten soll, was zu bekannten Problemen führt: Was soll diese Neutralität bedeuten? Ist sie – gerade aus liberaler Perspektive – wünschenswert? (Geht nicht Liberalismus zulasten eines Verständnisses von eher kollektivistisch geprägten Gesellschaften?) Wenn nun die fünf Merkmale des Bildungsbegriffs zutreffen, dann gilt dieser Begriff für alle Menschen, d.h. transkulturell. Und es scheint in der Tat so zu sein, dass gerade gebildete Menschen Toleranzabwägungsprozesse – zwischen Stufen der Toleranz etwa im Forst'schen Sinne oder Entscheidungen darüber, ob es moralisch geboten ist, tolerant zu sein oder nicht – eher leisten können.

((10)) Transkulturell ist es noch schwerer zu bestimmen, was die Grenzen von Toleranz sind und wann genau Toleranz eine falsche Haltung ist (Hastedt Fa ((21))). Auch Überwindung der Abkapslung gegenüber fremden Perspektiven (Hastedt Fa ((24))) hilft noch nicht, Grenzen von Toleranz zu verstehen. Wenn aber „Erfahrungen der Pluralität [...] einen gemeinsamen Wert-Horizont von Toleranz und Bildung“ darstellen (Hastedt Fa ((25))), dann könnten auch transkulturell verschiedene oder gar disparate Differenzierungen dazu beitragen, sich über diesen Werthorizont zu verständigen. Damit müsste allerdings m.E. ein kultursensitiver Minimaluniversalismus einhergehen bzw. Toleranz und Bildung müssten substanziell bestimmt werden. Gemeint ist, dass man sich über transkulturelle Werte, Prinzipien von Anerkennung, Solidarität, über Bedingungen der Möglichkeiten eines gedeihlichen Zusammenlebens etc. verständigen kann. Dass das grundsätzlich möglich ist, klingt zwar sehr optimistisch, ist aber dennoch m.E. immer wieder den Versuch wert.

#### Endnote

1 Die Fragenkreise umfassen, ähnlich wie in den Kernlehrplänen anderer Bundesländer, grob gesprochen Themengebiete, die insgesamt eine inhaltliche Orientierung des Philosophieunterrichts geben. Jeder Fragenkreis wird – jeweils für zwei Jahrgangsstufen zusammengefasst – in zwei inhaltliche Schwerpunkte unterteilt. Ein Beispiel für die 5./6. Jahrgangsstufe ist

- Fragenkreis 1: Die Frage nach dem Selbst  
 Inhaltliche Schwerpunkte:
- Ich und mein Leben
  - Freizeit, freie Zeit (MSW 2008, S. 20))

## Literatur

- Dhouib, S. (Hrsg.). (2020). *Toleranz in transkultureller Perspektive*. Velbrück Wissenschaft.
- Ladenthin, V. (Hrsg.). (2007). *Philosophie der Bildung. Eine Zeitreise von den Vorsokratikern bis zur Postmoderne*. DenkMal Verlag.
- Ministerium für Schulen und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (2008). *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Praktische Philosophie*. ([https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/5017\\_Praktische\\_Philosophie\\_Sek.I.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf)).
- Pfannkuche, W. (2020). Begriff und Umfang der Toleranz. In S. Dhouib (Hrsg.), *Toleranz in transkultureller Perspektive* (1. Aufl., S. 15-27). Velbrück Wissenschaft.

## Verfasser

Thomas Sukopp, AR Dr.  
 Universität Siegen,  
 Philosophisches Seminar/Philosophiedidaktik,  
 Adolf-Reichwein-Straße 2; D-57068 Siegen

## Bildung in der multikulturellen Welt

Teruaki Takahashi

### 1 Selbstbildung

((1)) Heiner Hastedt beginnt in seinem Beitrag zum Forschungsforum „Bildung und Toleranz“ mit seinem „Nachdenken über Bildung“, indem er darauf hinweist, dass das „bis heute relevant[e]“ klassische „Ideal der Bildung [...] umfassende persönliche und gesellschaftliche Veränderungen beansprucht“ und dass es sich von „jetzigen Verwendungen des Begriffes“ unterscheidet, „die oft nur noch im Zusammenhang mit dem Aufenthalt in Schulen und Universitäten ganz oberflächlich daherkommen“ ((Fa 2)). Angesichts der Tatsache, dass unter „Bildung“ heute immer mehr „Ausbildung“ verstanden wird, „besteht“, wie Hastedt mit Recht meint, „die Beschäftigung mit der klassischen Bildungsphilosophie in der Möglichkeit, sich zunächst frei von vordergründlichen Zwecksetzungen wieder auf ihren gedanklichen Kern zu konzentrieren“ ((Fa 2)).

((2)) So hebt Hastedt „bei der Bestimmung des klassischen Bildungsideals“ als eines von dessen „fünf Merkmale[n]“ zuerst „Selbstbildung“ hervor ((Fa 4)) und hält sie für „so anspruchsvoll[e]“, weil sie „nicht nur für die autonome Veränderung der Individuen, sondern zugleich für eine Verbesserung der Welt durch ihre Potenziale entwickelnden Individuen“ ((Fa 5)) bestimmt ist. Anschließend wird bezüglich der „so anspruchsvolle[n] Selbstbildung“ gefragt: „Bedarf es nicht einer Befähigung zur Selbstbildung, bei der dann doch wieder Bildungsinstitutionen ins Spiel kommen?“ ((Fa 5)). Mit dieser Frage macht Hastedt auf das „Paradox“ aufmerksam, dass das „Selbst Einflüssen oder gar Determinationen ausgesetzt“ ist, „über die es nicht selbst verfügen kann“ und zieht das Fazit: „Daher bleiben Fragen offen [...]“ ((Fa 5)).

((3)) Jedoch bleibt zumindest jene Frage nach einer „Befähigung zur Selbstbildung“ nicht „offen“, sondern als rhetorische Frage zu verstehen und zu bejahen. Denn jedes individuelle „Selbst“ muss zur Selbstbildung erst befähigt werden, wozu „Bildungsinstitutionen“ vorzüglich beitragen könnten, wenn sie darauf ausgerichtet würden. Jenes „Paradox“ legt daher der Selbstbildung keine Hindernisse in den Weg, sondern macht sie erst möglich, weil sie zuallererst durch „Einflüsse[n]“ und „Determinationen“ ((Fa 5)) zustande kommt, in deren Wirkungskreisen das Selbst sich bildet. Im weiteren Prozess der Selbstbildung handelt es sich dann nicht nur um eigenkulturelle „Einflüsse[n]“ und „Determinationen“, sondern auch fremdkulturelle Wirkungen, die durch Begegnungen und Auseinandersetzungen mit Fremdem ausgeübt werden. Hier verhindern weder eigenkulturelle noch fremdkulturelle „Einflüsse[n]“ und „Determinationen“ die Selbstbildung, sondern sie sind unverzichtbare Voraussetzungen für die Möglichkeit der Selbstbildung überhaupt.

((4)) Dabei gilt als Fremdes bzw. Anderes alles, was dem individuellen Selbst bis dahin unbekannt war und somit neu ist, d.h. alles, was das betreffende Selbst befremdet. Das Fremde bzw. das Andere kann etwa als obsoletere Tradition oder als ungewohnte Innovation wie auch als unverträgliche Interessen und Wertvorstellungen anderer sozialer Gruppen das sich bildende Selbst herausfordern. Zugleich kann es bald eigenkultureller, bald fremdkultureller Herkunft sein. Kurz: es handelt sich um multikulturelle „Einflüsse[n]“ und „Determinationen“, ohne deren Impulse das Selbst sich nicht bilden könnte. In diesem gemäß der Multikulturalität des globalisierten Zeitalters erweiterten Sinn ist heute das Wort „Fremdes“ bzw. „Anderes“ ebenso wie Hegels Begriff der „Entfremdung“

((Fa 9)) zu verstehen, den Hastedt im Zusammenhang mit dem „selbstbildende[n] Wachsen der ganzen Person“ ((Fa 9)) erläutert.

## 2 Hybridität und Variabilität der Person

((5)) Der multikulturellen Gegenwartssituation entsprechend sollte ferner der von Hastedt als das zweite „Merkmal[e]“ des „klassischen Bildungs-ideals“ angesprochene Aspekt von „Formung und Entwicklung der gesamten Person“ ((Fa 4)) modifiziert und aktualisiert werden. Denn angesichts der global zur Geltung gekommenen Multikulturalität ist heute, wie Hastedt richtig feststellt, eine „Pluralisierung von Bildung [...] erforderlich“ ((Fa 8)). Nicht mehr haltbar ist die im gängigen Verständnis für „klassisch“ gehaltene Idee der Menschenbildung mit einer einzigen und für alle verbindlichen Zielsetzung. Die Ziele der Menschenbildung sind je nach den kulturellen und gesellschaftlichen Zugehörigkeiten sehr divergent. Deshab können die „Verbindlichkeitszumutungen der Tradition und der Älteren“ ((Fa 8)) nur noch als „ein[en] wichtige[r] Auseinandersetzungsanlass“ ((Fa 8)) für die Bildung in Betracht kommen.

((6)) Zuzumuten ist heute vielmehr eine Bildung, die einen Menschen dazu befähigt, sich in der Begegnung mit Fremdem bzw. Anderem zurechtzufinden und angemessen zu orientieren. Das setzt die Bereitschaft (Wollen) und Fähigkeit (Können) voraus, in dieser interkulturellen Begegnung auch sich selbst zu verändern. Es wird heute immer schwieriger oder, zugespitzt gesagt, es ist weder möglich noch erwünscht, die widerspruchsfreie Einheit und Identität eines Individuums anzustreben und aufrechtzuerhalten. Im Gegenteil sollte die Fähigkeit entwickelt werden, eine Pluralität der eigenen Identität zuzulassen und je nach den Lebensarten und Lebenssituationen die verschiedenen Identitäten vom eigenen Selbst in einer angemessenen Balance zu halten. Man sollte je nach der Situation verschiedene und in der Praxis manchmal miteinander unvereinbare Rollen in angemessener Weise spielen können. Die angemessene Bewältigung vieler Rollen in einer einzigen Person wäre unmöglich, wenn man den heute noch oft für selbstverständlich gehaltenen Standpunkt vertreten würde, dass sich ein Individuum erst durch die Kontinuität und konsequente Bewahrung einer bestimmten Identität konstituiert und nur so sich selbst bewahren könne.

((7)) In der multikulturellen Welt wird wohl ein Bild des Individuums gefordert, das sich nicht so, wie bisher, durch widerspruchsfreie Einheit und

Kontinuität, sondern durch Hybridität und Variabilität auszeichnet. Dabei wechseln und verändern sich, vermehren und verringern sich die Bestandteile eines jeden Individuums durch verschiedene interkulturelle Begegnungen und Interaktionen mit anderen Individuen sowie durch Erfahrungen der sich ständig verändernden gesellschaftlichen und auch natürlichen Umwelt. So verändert das Individuum ständig seine äußere Gestalt und innere Struktur. Es enthält und kultiviert viele Elemente, die sich in Glücksfällen ergänzen, aber nicht selten einander widerstreiten und die im Zusammenspiel mal verträglich, mal aber wegen ihrer hybriden Zusammenfügung unverträglich und widersprüchlich sind. Jedes Individuum wird im Vergleich sowohl zu seiner früheren Gestalt und Struktur als auch zu jedem anderen Individuum immer anders gestaltet und anders strukturiert. Ein Individuum verändert sich ständig und hält in jedem Moment eine dem jeweiligen Moment zugehörige eigene Balance, um eine dynamische Gestalt und Struktur der „gesamten Person“ ((Fa 4)) in einem ständig bewegten Gleichgewicht darzustellen.

((8)) Hastedt verwendet mit Recht die Begriffe „Wachstum“ und „Steigerung der Individualität“, um das dritte und vierte „Merkmal[s]“ des „klassischen Bildungs-ideals“ je zu nennen ((Fa 4)). Es wäre aber heute nicht angebracht, die ständige Veränderung der „gesamten Person“ im Prozess der Bildung durch Begriffe zu charakterisieren, die ein Moment der Verbesserung implizieren. Denn nicht immer lässt sich die sich selbst bildende Person nach einer gemäß der gegebenen Situation durchgeführten Veränderung für besser halten als diejenige vor der Veränderung. Solange multikulturelle Divergenzen als Status quo anzuerkennen sind, kommen verschiedene und nicht zuletzt miteinander unverträgliche Wertekriterien zur Geltung. Sodann kann eine Veränderung der betreffenden Person nicht ohne dogmatische Einseitigkeit bewertet werden. Es kann unter der Voraussetzung der Multikulturalität von keiner Verbesserung, sondern nur von einer puren Veränderung gesprochen werden. Daher gilt die durch Bildung erfolgte Veränderung der „gesamten Person“ weder als eine „Steigerung“ noch als ein „Wachsen“ zur Reife bzw. eine Entwicklung zur Vervollkommnung. Eine Verbesserung der Person kann man im Zeitalter der globalen Multikulturalität allerdings einer Bildung zuerkennen, die eine starre und statische Person dynamisiert und zu einer durch Hybridität und Variabilität ausgezeichneten Persönlichkeit verändert. So haben Bildungsinstitutionen heute die Aufgabe, die zu bildende Person zu einer derartigen Selbstveränderung zu befähigen, durch welche sie sich auf ihre eigene Hybridität und Variabilität hin bildet.

### 3 Das ganze Leben im Prozess der Selbstbildung

((9)) Die Bildung der hybriden und variablen Individualität und deren weitere Selbstveränderung wird zustande gebracht – nicht nur durch Aufenthalte in Bildungsinstitutionen, sondern vorzüglich durch vielfältige und insbesondere interkulturelle Begegnungen mit Fremdem und Anderem oder Interaktionen mit anderen Individuen sowie durch Erfahrungen der sich ständig verändernden gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt in Lebenspraxis. In Wahrheit beginnt jeder Mensch im Moment der Geburt mit dem Prozess der Selbstbildung, die sich durchs Leben hindurch bis zu seinem Tod fortsetzt. Dabei kommt es darauf an, wohin er sich bildet. Um sich nicht blindlings, sondern Ansprüchen seines Zeitalters angemessen zu bilden, muss er erst dazu befähigt werden.

((10)) Eine entscheidende Rolle spielen dabei nicht nur Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten, sondern auch andere soziale Institutionen und Aktivitäten, an denen der Mensch sich in seinem Leben beteiligt. Er bildet sich selbst sowohl in der Freizeit wie auch im Berufsleben, obwohl er sich im letzteren zumeist an den Interessen von Betrieben orientieren mag, für die er arbeitet. In jeder Aktivität bildet er sich infolge seiner Begegnungen und Interaktionen mit fremden und anderen Personen, deren Selbst jeweils anders strukturiert ist als sein eigenes und die sich ihrerseits auf ihre Weise bilden. Dadurch, dass sowohl er selbst als auch seine Partnerpersonen sich bilden und verändern, wird notwendigerweise auch ihr soziales Leben und mithin die Gesellschaft selbst verändert, an der sie beiderseits in ihrer eigenen Weise beteiligt sind. So trägt die Selbstbildung doch zur Veränderung der Welt bei, wenn auch nicht unbedingt zu deren „Verbesserung“, die das „klassische[n] Bildungsideal[s]“ ((Fa 4)) in Anspruch nimmt und an deren Realisierbarkeit Hastedt zweifelt: „Doch ist eine so anspruchsvolle Selbstbildung überhaupt realisierbar?“ ((Fa 5))

### 4 Kleine Bemerkungen zu Toleranz

((11)) Der europäische Begriff der „Toleranz“ ist im historischen Kontext der Jahrhunderte langen Kollision von Judentum, Christentum und Islam, nämlich drei monotheistischen Religionen entstanden, die alle auf Einheit mehr Wert legen als auf Vielheit. Der Monotheismus besteht darin, dass einem einzigen Gott die absolute Wahrheit zugesprochen wird. Daraus resultieren Streitigkeiten, weil jede monotheistische Religion nur ihren eigenen

Gott für wahr hält. Diese monotheistische Behauptung klingt für polytheistische Ohren merkwürdig und bedenklich. Der heute auch im christlichen Europa mehr und mehr zur Geltung gekommene Pluralismus lässt sich als eine Frucht der Bemühungen um eine Koexistenz von monotheistischen Religionen verstehen, die auch im kulturellen Gewand erscheinen. So etabliert sich auch der Begriff des Multikulturalismus, der über den Horizont der drei Religionen hinaus global anwendbar ist. Daher sollte der Aspekt der Toleranz als eine Voraussetzung für die multikulturell ausgerichtete Selbstbildung respektiert werden. Er bleibt aber hinter der Idee der Selbstbildung zu einer hybriden und variablen Person insofern zurück, als diese auch in der „Wertschätzungskonzeption“ der Toleranz dank ihrer Fähigkeit zu einer Pluralität der eigenen Identität nicht „an den Rand der Selbstaufhebung“ kommt ((Fa 15)), sondern erneut balanciert.

((12)) Diesbezüglich dürfte eine Bemerkung zu Hastedts Hinweis auf die japanische Koexistenz von „Buddhismus und Shintoismus“ ((Fa 23)) dem Verständnis der Idee der durch Hybridität und Variabilität ausgezeichneten Persönlichkeit dienen. In Japan koexistieren seit alters neben den beiden Religionen auch Konfuzianismus und Taoismus – und zwar nicht nur in der japanischen Gesellschaft, sondern auch in fast jeder einzelnen Person. Bezeugt wird die japanische Koexistenz verschiedener Religionen in einer Person exemplarisch durch die Episode, dass Ōgai MORI (1862–1922), der auch in Europa nicht unbekanntere moderne Schriftsteller und Übersetzer europäischer und besonders deutscher Literatur, christliches Weihnachtsfest in seine Familientradition integrierte. In seiner Person hatte somit neben den ostasiatischen Religionen auch das monotheistische Christentum einen Platz. Selbst das vom 17. bis 19. Jahrhundert in Japan geltene Verbot des Christentums rührt nicht von konfessionellen, sondern vielmehr von politischen Problemen her, sodass es sich nicht genuin auf religiöse Intoleranz beziehen ließe.

### Literatur

Teruaki Takahashi (1997). Magnetfeld der Toleranz. Herstellung von Gemeinsamkeiten in der pluralistischen Gesellschaft. In: Frank Benseler u.a. (Hg.). *Ethik und Sozialwissenschaften (EuS). Streitforum für Erwägungskultur*. [Bd.] 8 Heft 4. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 463–465.

Teruaki Takahashi (2014). Kulturelle Assimilation und multikulturelle Koexistenz in einer Person.

Zur Funktion der japanischen Übersetzung europäischer Literatur von Ōgai um 1900. In: Andreas Kelletat u.a. (Hg.). *Übersetzer als Entdecker. Ihr Leben und Werk als Gegenstand translativwissenschaftlicher und literaturgeschichtlicher Forschung*. Berlin: Frank & Timme. S. 149–159.

Teruaki Takahashi (2018). Vorschläge zu einer Aktualisierung der Bildungsidee im Zeitalter der Globalisierung und Multikulturalität. In: Teruaki Takahashi u.a. (Hg.). *Bildung nach Humboldt. Erfolg, Krise und Zukunft einer Idee in Ungarn, Finnland und Japan*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber. S. 162–174.

Teruaki Takahashi (2019). Hamanns und Herders monotheistischer Multikulturalismus. Zur Geschichtsphilosophie der Geschichte vom „Turmbau zu Babel“. In: Teruaki Takahashi u.a. (Hg.). *Herder, Japan und das fremde Denken*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber. S. 215–231.

## Verfasser

Teruaki Takahashi, Prof. em. Dr.  
Rikkyo-Universität Tokyo  
E-Mail: teruaki@rikkyo.ac.jp

## KLÄRUNGEN

### Bildung und Toleranz. Klärungsversuche im Dutzend

Heiner Hastedt

((1)) Zu Beginn meiner Klärungsarbeit möchte ich mich bei allen, die sich mit Kritik und Weiterführungen zu meinen Vorschlägen zum Verhältnis von Bildung und Toleranz geäußert haben, herzlich bedanken. Ich habe mich über die vielen Ideen und Gedanken im Kontext des gemeinsamen Themas gefreut. Worin besteht nun in diesen «Klärungen» meine Aufgabe? Ich verstehe diese so, dass ich Eingeständnisse meiner eigenen Schwächen und Identifizierung von Mängeln vor allem mit Kontextualisierungen verbinde, die vielleicht Leser\*innen ebenso wie mir selbst zur Verdeutlichung meiner

Überlegungen verhelfen können. Ideal (und zugleich schwer zu praktizieren) wäre es, wenn es uns von allen Seiten gelänge, engagiert, aber nicht polemisch dem «principle of charity» (u.a. Davidson 1986, S. 14f. und 280f.) zu folgen und das eventuell Abgelehnte im Verständnis an der stärksten und nicht an der schwächsten Stelle einer kritischen Betrachtung zu unterziehen.

### 1 Warum wird «Bildung» klassisch philosophiehistorisch eingeführt und wie eurozentrisch ist eine solche Bildung und das vorgeschlagene Konzept der Toleranz?

((2)) In meinem Forschungsauftritt habe ich den Einstieg in das Thema der Bildung über die Klassiker Johann Gottfried Herder und Wilhelm von Humboldt (1965, 1976, 1990 sowie 1960, 1964, 1967 mit einem Seitenblick auf Moses Mendelssohn 2021, den Pollok W 2-12 und Kreß W 1+8 erneut stark machen) gewählt. Gleichzeitig habe ich betont, dass diese Autoren nur als Anregung und weder als per se maßstäblich noch in philologisch-hermeneutischer Vertiefung rezipiert werden. Diese philosophiehistorische Herangehensweise, die ich ganz gegen meine eigenen Präferenzen für eine systematische und übrigens in Antwort auf Harmut Behr (W 5) auch internationale Philosophie gewählt habe, hat mich dem Verdacht ausgesetzt, ich würde mich ahistorisch und überzeitlich am klassischen (womöglich nur deutschen) Bildungsideal orientieren (Horlacher W 2). Das Gegenteil scheint mir der Fall zu sein, da ich mich eher außerdeutsch orientiert als systematischen Philosophen sehe (auch wenn ich mir auf Druck von Publikumsverlagen angewöhnen musste, internationale Autoren auf Deutsch zu zitieren). Gleichwohl wird in diesem Kontext zu Recht die Frage nach dem eurozentrischen Charakter der Bildung aufgeworfen (Kaufmann W 1 sowie W 12+13).

((3)) Vielleicht nur in Andeutungen (Fa 3 von Kaufmann W 3 pointiert aufgegriffen) wollte ich Anlass zu dem Verständnis geben, dass ich nach der Nietzsche-Kritik (1988) und indirekt auch der Marx-Kritik (1961) sowie den Verirrungen der meisten gebildeten Deutschen nach 1933 das Ideal der Bildung in seiner normativen Orientierungskraft für erledigt und nur noch in historischer Abständigkeit für interessant halte. Dementsprechend habe ich in vielen Jahren meiner Berufstätigkeit als Lehrender «Bildung» als mir verdächtiges Jargonwort möglichst vermieden. Doch der Umschwung

kam für mich mit einem Adorno-Motiv: «Philosophie, die einmal überholt schien, erhält sich am Leben, weil der Augenblick ihrer Verwirklichung versäumt ward» (Adorno 1975, S. 15 und Hastedt 2012a, S. 7). In der Anwendung auf Bildungsphilosophie heißt dies, dass Bildung ganz klassisch als Impuls wieder interessant wird, wenn sie historisch aus der Zeit gefallen als Diagnosewort für gegenwärtige Missstände wieder an Gewicht gewinnen kann. Durch den Kontext meiner Argumentation sollte deutlich werden, dass ich spezifisch hier und heute alte Gedanken wieder aufgreife, um Gegenwärtiges auch in Bildungsinstitutionen in ein kritisches Licht zu stellen. Aus meiner Sicht ist die weltweite Philosophiegeschichte (vgl. Holenstein 2004) ein immerwährender Ideenpool, nicht weil hier das ewig Wahre, Gute und Schöne verbalisiert worden ist, sondern weil historisch und kulturell immer neu auftretende Vereinseitigungen und Irrwege in der Beschäftigung mit ihr eher in einem kritischen Licht erscheinen.

((4)) Die vielleicht missverständliche Formulierung, ich wolle mich auf den «gedanklichen Kern» von Bildung konzentrieren (Fa 2 in der Kritik bei Horlacher W 2 im Kontrast zur Zustimmung bei Kaufmann W 13), unterstellt bei mir keine a-historische Essenz. Ich wollte mich mit dieser Formulierung von der gegenwärtigen Inflation von Verwendungen des Bildungsbegriffes distanzieren, um «frei von vordergründigen Zwecksetzungen» (Fa 2) nochmals auf Bildung zu schauen. Dabei sollten Aspekte der Bildungsphilosophie, wie die zum Naturalismus neigende Harmonieorientierung, die undifferenzierte Fortschrittsverehrung und die metaphysischen Elemente zugunsten eines nachträglich als solchen von mir identifizierten Kerns vernachlässigt werden. Sprachlich lebt in der Rede vom «Kern» der alte immer noch überzeugende hermeneutische Gedanke fort, wonach es im Verstehen darum geht, ein gedankliches Werk aus der Mitte heraus und nicht anhand von Randaspekten her zu erschließen. Da Kern und Mitte jedoch selbst deutungsabhängig sind, handelt es sich bei diesen Ausdrücken zunächst einmal um rhetorische oder didaktische Bekundungen, die im Wortsinn nicht ohne weitere Argumentationen Bestand haben.

((5)) Mathias Kaufmann stellt die Frage, inwieweit Bildung und Toleranz «ein kontingentes Produkt der ‘westlichen’, letztendlich also europäischen Zivilisation der letzten dreihundert Jahre sind, das man nicht einfach anderen Kulturen aufzwingen kann» (W 1). Diese Frage wird noch verschärft, wenn insbesondere bei der Toleranz von einer «Langzeitwirkung der Aufklärung» (W 8) gesprochen werden kann. Auf jeden Fall ist klar, dass

der Bildungsbegriff im von mir entfalteten Sinne in der Aufklärungszeit entstanden ist, wobei je nach Aufklärungsbegriff Herder oft auch als Aufklärungskritiker gesehen worden ist. Auch wenn der Gedanke in Europa (zum Beispiel bei Shaftesbury mit einer ästhetischen Ausrichtung in der schottischen Aufklärung) und besonders mit Herder und Humboldt in Deutschland entstanden ist, führt dies auf der Seite der Genese zu dem klaren Urteil des Partikularen, das die Geltung aber noch nicht unbedingt betrifft; denn nach dem kontingenten Entstehen richtet sich das Bildungskonzept an alle Menschen, so dass es im Sinne der Geltung keine partikuläre Wertvorstellung darstellt. Gleichwohl ist in historischer Perspektive der Vorwurf berechtigt, dass es sich gerade bei der sogenannten humanistischen Bildung an den entsprechenden Gymnasien um eine Form der Elitenbildung handelt. Angesichts einer solchen historisch gegebenen Partikularität gehört es in der Bildungstradition zu den Aufgaben, die Chance auf eine interkulturelle Erweiterung und Universalisierung wahrzunehmen.

((6)) Matthias Kaufmann (W 11) hat in Beziehung sowohl auf Bildung als auch auf Toleranz im Anschluss an Seyla Benhabib (2002) sehr überzeugend betont, dass es um «einen interaktiven, die faktischen Menschen berücksichtigenden Universalismus geht»: Entsprechend ist es wichtig, «bei der Umsetzung universalistischer Moralprinzipien die eigenen Vorstellungen nicht für allgemeingültig zu erklären» (Kaufmann W 11). Es geht also darum, Toleranz und Bildung universalistisch zu denken, dabei aber stets darauf zu achten, dass das zur Kandidatur für die Universalisierung Erhobene nicht nur eine partikuläre Lesart des Allgemeinen ist. Daher stehe ich der von Thomas Sukopp (W 4) erhobenen Forderung nach einer substantiellen Bestimmung von Toleranz – wenn ich sie denn richtig verstanden habe – skeptisch gegenüber.

((7)) Bei der «Toleranz» hat sich Michael Walzer (1998) ebenso auf die Suche nach vorneuzeitlichen Zeugnissen gemacht wie der bereits im Forschungsauftritt herangezogene Heinrich Schmidinger (2002). Angesichts meiner eigenen Forschungsaufenthalte dort liegt es mir selbst am nächsten, diese historisch angelegte Suche interkulturell zunächst in der japanischen Tradition fortzusetzen: Über Jahrhunderte koexistierten shintoistische Schreine und buddhistische Tempel und bis heute ist es für viele Menschen selbstverständlich, sich in beiden Religionskontexten zu bewegen. Bei Teruaki Takahashi (W 12) wird besonders Wert darauf gelegt, dass diese Toleranz «in jeder einzelnen Person» und nicht nur in der Gesellschaft als einem Kollektiv anzutreffen ist und dass auch von Konfuzianismus und Taoismus sowie neuerlich sogar

vom Christentum in Japan zu sprechen ist. Die japanische Toleranz arbeitet – so mein Eindruck, über den ich mich gerne weiter mit Teruaki Takahashi austauschen möchte – nicht mit begrifflichen Synthesen, sondern orientiert sich eher ganz praktisch an einem Zusammenleben, das angesichts der allgegenwärtigen Erdbeben bei einem Leben hinter Papierwänden die Rücksichtnahme und Nicht-Intervention kulturell zur Selbstverständlichkeit ausgebildet hat. Das Konzept der Bildung wird demgegenüber in Japan als fremd und interessant zugleich erlebt – fremd, weil es der verbreiteten Tendenz eines Lernens durch Nachahmung zuwiderläuft, und interessant, weil Bildung vielleicht zu einem Vehikel verhelfen kann, das Stagnierende des gegenwärtigen Japans zu verändern. Erwähnenswert ist in der Nachbarschaft zur Bildung noch das Konzept der Erleuchtung im Buddhismus, das auch in Erweckungsbewegungen wie dem christlichen Pietismus zeitlich parallel zur Aufklärung vorkommt. Ganz allgemein können partikuläre Konzepte interkulturell auch als Angebote an alle verstanden werden, deren Rezeption selbstverständlich freiwillig bleibt. Es wäre jedenfalls gut, wenn die globale Welt wechselseitig mit solchen Angeboten aufwarten könnte, um diese dann auf ihre Universalisierbarkeit zu prüfen.

((8)) Bei der interkulturellen Suchbewegung sind geheime oder gar explizite Teleologien sicher schädlich, wie Rebekka Horlacher (W 3) zu Recht anmahnt. Dass ich selbst im Forschungsauftritt nach ihrer Recherche an drei Stellen in Sätzen mit «bereits», «schon» und «noch» einem teleologischen Denken anheimfalle, würde ich eher einer gelegentlichen Tendenz zu Füllwörtern zuschreiben, deren Streichung in meiner eigenen Lektorierung manchmal unterbleibt. Lediglich beim Vortrag von Dolf Sternberger (1988) hat das «bereits» auf seinen Vortrag aus dem Jahre 1946 bezogen einen mehrfachen Sinn: Zum ersten schätze ich die in unserem Forum verlangte sogenannte amerikanische Zitierweise nicht, weil sie den Entstehungszeitpunkt eines Textes kaschiert und Kant ebenso wie Sternberger zu Autoren des späten 20. Jahrhunderts macht, so dass ich mit der eigenständigen Erwähnung des Vortragsjahres die entsprechende Information übermittle. Zum zweiten ist es für das Verständnis des Sternberger-Textes nicht unwesentlich, dass er unmittelbar nach den Nazi-Verbrechen die politischen und erkenntnisbezogenen Implikationen des Toleranzgedankens stark macht. Zum dritten wollte ich einen Kontrapunkt setzen gegen eine Tendenz der gegenwärtigen Forschung, die ihrerseits oft mit einem teleologischen Fortschrittsmotiv arbeitet und meint, nur Literatur der

letzten Jahre biete die Garantie auf ein hohes Niveau. Demgegenüber würde ich eher gleichzeitig mit Fortschritten und Rückschritten der Forschung rechnen, so dass als Kontrast zur Gegenwart oft eine Renaissance schon älterer Gedanken guttut (was als Einsicht in der Ökonomie nach der Finanzkrise 2008 erfreulicherweise ja fast als gedankliche Revolution auftritt).

## 2 Das Selbst in der «Selbstbildung» als klärungsbedürftiges Mysterium

((9)) Herder unterscheidet die Selbstbildung von der Bildung in Institutionen und von der Bildung der Menschheit (Fa 3). Dabei handelt es sich aus meiner Sicht um eine verständliche pragmatische Unterscheidung, die von den eventuellen Implikationen des 18. Jahrhunderts im Hinblick auf eine Selbstmetaphysik getrennt werden kann. Von daher ist aus meiner Sicht Eva Georgs Frage (W 2) nach dem Selbst zwar ganz prinzipiell berechtigt und wichtig, trifft aber den Unterscheidungsimpuls von Herder und damit meine Rezeption seiner Überlegungen nicht. Der Begriff der Selbstbildung thematisiert die Eigenbeteiligung von Individuen am Bildungsgeschehen und will akzentuieren, dass Lernende aktiviert sein müssen, um zu lernen und sich zu verändern.

((10)) Wie verhält sich Selbstbildung zur Bildung in Institutionen? Zunächst einmal ist es wichtig die Differenz überhaupt wahrzunehmen; der bloße Aufenthalt in Bildungsinstitutionen stellt nicht unbedingt einen Beitrag zur Selbstbildung dar, aber es wäre auch vermessen, auf Institutionen der Bildung verzichten zu wollen. Oder um es mit den Worten von Teruaki Takahashi zu sagen: «jedes individuelle ‚Selbst‘ muss zur Selbstbildung erst befähigt werden, wozu ‚Bildungsinstitutionen‘ vorzüglich beitragen könnten, wenn sie darauf ausgerichtet würden» (W 3). Damit Selbstbildung in einem nicht-metaphysischen Sinne möglich wird, muss das Individuum die Chance auf eine eigenbeteiligte Modifikation haben, deren Erscheinungsformen «je nach den kulturellen und gesellschaftlichen Zugehörigkeiten sehr divergent» (Takahashi W 5) sein können. Sich selbst zumindest ansatzweise verändern zu können, wie es das Konzept der Selbstbildung unterstellt, lässt sich wohl nicht ohne eine minimalistische Version der Freiheit denken. Mit Blick auf den Neurobiologen Gerhard Roth liegt die These nahe, dass die von ihm behauptete Fähigkeit des Menschen zur Selbststeuerung und zur Autonomie für den Bildungsgedanken ausreicht und diese nicht unbedingt im starken Sinne der klassischen These der Willensfreiheit gedeutet

werden muss (Roth 2001, S. 448f). Roth hebt die Fähigkeit zur «Verhaltensüberwachung, Fehlerkorrektur und Impulskontrolle» hervor. Ein Aspekt von Autonomie und Freiheit ist dann die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen, gegenüber den eigenen Impulsen Stellung nehmen zu können. Nicht jeder Impuls muss sofort in die Tat umgesetzt werden. Die Fähigkeit zur Unterbrechung ist eine Fähigkeit zur Nachdenklichkeit. Diese Fähigkeit ist uns – qua Ausstattung unseres Gehirns – von Natur aus gegeben und kulturell aneignungsfähig. Der Mensch ist danach in Interpretation des neurobiologischen Befunds von Natur aus jedenfalls manchmal ein Freiheitswesen. Peter Bieri nennt dies die These der bedingten Freiheit: «Die Freiheit des Willens liegt darin, dass er auf ganz bestimmte Weise bedingt ist: durch unser Denken und Urteilen» (2001, S. 80 in Kursivsetzung). Wir sind nach Bieri also keineswegs immer frei, schon gar nicht gegenüber unseren Antrieben. So macht die Benennung von Bedingungen der Freiheit auch klar, dass sich nicht jede\*r zu allem bilden kann (einzelne Formulierungen dieses Absatzes auch schon in Hastedt 2012a, S. 26f).

((11)) Charles Taylor hat in den «Quellen des Selbst» (1994) herausgearbeitet, dass ein Selbst kein Apriori-Mysterium des Menschen ist, sondern kulturell-historische Quellen aufweist, die hinter der modernen Identität stehen. Teruaki Takahashi spitzt diesen Gedanken zu Recht interkulturell noch zu, indem er von einer «Hybridität und Variabilität» (W 7) statt von einer Identität des Selbst ausgeht: «Die angemessene Bewältigung vieler Rollen in einer einzigen Person wäre unmöglich, wenn man den heute noch oft für selbstverständlich gehaltenen Standpunkt vertreten würde, dass sich ein Individuum erst durch die Kontinuität und konsequente Bewahrung einer bestimmten Identität konstituiert und nur so sich selbst bewahren könne» (W 6). Selbstbildung hat demnach heute für ihn die Aufgabe im Rahmen der eigenen Hybridität und Variabilität zu agieren (W 8), wobei Fremdes und Anderes in der Auseinandersetzung eine zentrale Rolle spielen (W 4). Die Vorstellung einer einzig wahren Deutung des Selbst ist nach diesen gleichgerichteten Auffassungen von Taylor und Takahashi aufzugeben; denn es gibt kein wahres Ich. Was wir als Selbst bezeichnen, ist jeweils vor dem Hintergrund unserer gesellschaftlichen und kulturellen Erfahrungen unsere eigene Interpretation. Selbstbestimmung und Selbstbildung sind daher eher eine Aufgabe der Selbsterfindung als die einer einfachen Selbstfindung. Auch Authentizität steht anders als bei Bernd Simon (W 8) in der Sicht von Taylor (1994) für eine Fehldeutung, wenn sie psychologisch empirisch gemeint ist; denn im

Grunde stehe dieses Wort nur für eine verkapt normative Charakterisierung bestimmter Eigenschaften. So authentisch ist das Authentische gar nicht! Statt den normativen Maßstab unausgewiesen zu lassen und wie beispielsweise in der Rede von der Selbstverwirklichung ein authentisches Selbst als Faktum zu unterstellen, ist es überzeugender, die Selbsterfindung im Lichte des normativ Erwünschten zu rechtfertigen (vgl. den Kontext bei Hastedt 2005, S. 89-100).

((12)) Emanuel Lévinas (1983) hat mit der Herausstellung des Anderen ebenfalls eine Grundlagenkritik der modernen Autonomie und damit indirekt auch einer Orientierung am Selbst vorgebracht. Hartmut Behr macht die Perspektive von ihm stark, um Toleranz durch Anerkennung und Demut zu steigern (W 9). Dabei formuliert er den Gedanken: «Die Konstruktion eines liberalen ‘Selbst’ führt somit zu einer Indifferenz gegenüber Differenz» (W 13). Den ethischen Impuls von Lévinas, der die Egoismuslastigkeit des modernen Menschen in Frage stellt und sich für den «Einbruch» des Anderen öffnet, teile ich. Erkenntnistheoretisch folgt aus meiner Sicht durch die Rezeption der Philosophie von Lévinas aber weniger als Behr und jener selbst zu unterstellen scheinen: Es bleibt das Selbst, dass die Ansprüche des Anderen als solche in den Horizont treten lassen muss. Das Andere für sich betrachtet spricht nicht. Lévinas richtet somit nur einen Appell an das Selbst oder – nicht terminologisch – an uns Menschen, den engen Horizont des Eigenen zu überschreiten und die Perspektiven anderer zuzulassen. Damit leistet er aus meiner Sicht einen wichtigen Beitrag zur Selbstbildung, die sich nicht in der eigenen Enge einkapselt (was sowieso ein Widerspruch zum Konzept der Bildung wäre). Dementsprechend wäre es für mich auch ein Merkmal eines liberal zu verstehenden Selbstes, dass es sich in der Beschäftigung mit Differenz zu bilden hat.

### 3 «Selbstsorge» bei Foucault jenseits seiner Machtkritik und der Zusammenhang zur Resilienz

((13)) Michel Foucaults Bekenntnis zum Nominalismus (2004b, S. 14f. in knapper Form zum Beispiel auch auf den «Staat» bezogen) und seine machtkritische (1975) bzw. an Nietzsche geschulte genealogische Herangehensweise lassen das Konzept der Selbstbildung ganz grundsätzlich in mehrfacher Hinsicht als problematisch erscheinen: Anders als Begriffessentialisten versucht Foucault (wie auch Derrida und der späte Wittgenstein) ganz konsequent durchzuhalten, dass es beispielsweise

ein Selbst nicht gibt, sondern nur historisch-kulturelle entstandene Bezeichnungen von Disziplinarmächten dieser Art. Selbstbildung ist für ihn ebenso wie das Beichten eine Form der Disziplinierung. Allerdings hat Foucault immer Wert daraufgelegt, dass diese Einsichten zunächst einmal nur deskriptiv gemeint sind und sowieso keine gesellschaftliche Instanz wohl auch in der Zukunft dem Wirken der Macht entkommt. (Ich habe gerade den Roman «Ciao» von Johanna Adorján (2021) gelesen, in dem ein gar nicht so alter weißer Mann zu Recht als Feuilletonmacho abgemeiert wird; diese genüsslich inszenierte Demontage konnotiert die Autorin zugleich mit der Frage, ob die mediale Welt mit ihren Shitstorms anschließend wirklich eine bessere oder nur eine andere Welt sein wird.) In seiner mittleren Werkphase hat Foucault immer klarer akzentuiert, dass Macht nicht negativ, sondern positiv als Gestaltungsmacht zu verstehen ist (Foucault 2005). Die Rezeption, die Foucault primär als Spurensucher beim Auffinden mehr oder weniger subtiler Unterdrückung nutzt, greift zu kurz. Es kann sogar bezweifelt werden, ob die Machttheorie Foucault überhaupt in normativer Hinsicht Konsequenzen nahelegt.

((14)) Im Spätwerk vollzieht Foucault (2004a) darüber hinaus eine Wende, die aus den von manchen als solche gesehenen Aporien der Machttheorie herausführt. Auf einer viel geringeren Abstraktionsebene entwirft er jetzt in der Rezeption antiker Autoren geradezu philosophiehistorisch eine «Ästhetik der Existenz» und ein hinter der bloßen Rezeption unterstellbares Plädoyer für die Selbstsorge und (in der deutschen Übersetzung) sogar für die Selbstbildung: «Es geht, unabhängig von jeder beruflichen Besonderheit, um eine Bildung, die dem einzelnen erlaubt, alle möglichen Missgeschicke, alles Unglück, das ihm widerfahren kann, alle Widrigkeiten, alle Niederlagen, die er erleiden kann, in angemessener Weise zu ertragen. Es geht darum, einen Sicherheitsmechanismus aufzubauen, und nicht darum, ein technisches oder berufsspezifisches Wissen im Hinblick auf eine bestimmte Tätigkeit zu vermitteln» (Foucault 2004, S. 126). Zugleich betont der späte Foucault, dass die «selbstbildende Funktion ... ganz wesentlich mit der kritischen Praxis verbunden» sei (ebd.), so dass bei ihm wie schon bei Herder und Humboldt die weltverändernde Kraft der Selbstbildung in die Aufmerksamkeit gelangt.

((15)) Dominic Busch erwähnt das Umstrittene des Resilienzbegriffes in der gegenwärtigen Diskussion, in der «die Forderung nach einer Steigerung der Resilienz bei Individuen aus kritischer Perspektive gegenüber zeitgenössischen westli-

chen Gesellschaftssystemen als neoliberal gebrandmarkt» wird (W6). Auch wenn Busch diesen Gedanken zunächst einmal nur referiert, ergibt sich aus dem Kontext für mich der Eindruck, dass er zumindest mit ihm sympathisiert. Daher möchte ich meine anderslautende Perspektive in Übereinstimmung mit Foucault (der sich übrigens 2004b auch zum Neoliberalismus ausführlich und überraschend offen geäußert hat) benennen bzw. Bildung und Toleranz als Möglichkeiten der Resilienzsteigerung charakterisieren.

((16)) Beim Leid von Menschen spielen soziale und kulturelle Gegebenheiten eine große Rolle, aber zugleich gibt es im Menschlichen selbst nicht zu überwindende Anknüpfungspunkte: Krankheit, Unfall und Tod sind gesellschaftlich und kulturell nicht abschaffbar, sondern in der Dimension des Leides höchstens zu minimieren bzw. im Lebensalter nach hinten zu verschieben. Andere Beschwerden von Liebeskummer, der ausbleibende Bestsellererfolg des Schreibenden oder das nicht wie gewünscht jubelnde Publikum im Musikleben erfordern ebenfalls Bewältigungsformen. Daher ist die Fähigkeit zur Resilienz unabhängig von der Gesellschaftsform eine begrüßenswerte Eigenschaft, die durch die Fähigkeit zur Selbstbildung und zur Tolerierung von Unbehagen Auslösendem gestärkt werden kann.

#### 4 Wo bleiben das Soziale und die soziale Identität?

((17)) Dominic Busch sieht in meinen Ausführungen eine «Lücke des Sozialen»; denn «soziale Beziehungen» spielen für «Bildungsprozesse eine zentrale Rolle» (W 9). Dieser Beobachtung stimme ich selbstverständlich zu, sehe darin aber keinen kritischen Stachel gegen meine im Forschungsauftrag geäußerten Gedanken. Zur Erläuterung muss ich etwas ausholen und dann auch auf Andreas Beelmann (W 1-7) eingehen, der Toleranz für eine Frage der sozialen Identität und nicht der Bildung hält.

((18)) In meiner Monographie zum «Wert des Einzelnen» (Hastedt 1998) habe ich in einer Vierer-Matrix zwischen deskriptiv und normativ sowie Individualismus und Holismus unterschieden. In einer etwas zu technizistisch geratenen Versprachlichung dieser Unterschiede vertrete ich in Kritik an einem deskriptiven Individualismus, der gerade methodisch orientiert in der Ökonomie («homo oeconomicus» oft mathematisiert) oder einer traditionell ausgerichteten Geschichtswissenschaft («Männer machen Geschichte») häufig dominiert, einen deskriptiven Holismus und kombiniere ihn

mit einem normativen Individualismus, wonach das Schicksal der einzelnen Menschen in der Normenbetrachtung zentral ist und nicht ein vorrangiges Wohlergehen von Ganzheiten wie Nationen, Wirtschaftsunternehmen, Interessenverbänden, Klassen und überhaupt institutionalisierten Ideologien. Die Entschlüsselung empirischer Holismen beispielsweise in der Psychologie oder der Soziologie und die normative Wertediskussion stehen demnach in keinem Konkurrenzverhältnis, sondern ergänzen sich interdisziplinär. Das eine ohne das andere greift zu kurz (in gegensätzlicher Akzentsetzung doch in Übereinstimmung mit Beelmann W 3). Die vier Positionen der Matrix sind perspektivisch zu verstehen: Dies schließt ein, dass die Ganzheiten, die sich als deskriptiv wichtig erweisen, immer auch normativ betrachtet werden können, und dass Normen immer auch deskriptiv in ihrem Werdegang zu entschlüsseln sind.

((19)) Vor dem Hintergrund dieser nur sehr knapp umrissenen Differenz ist es eine Selbstverständlichkeit, die Bedeutung des Sozialen für tatsächliche Bildungsprozesse und für die Bildung einer toleranten Haltung hervorzuheben: Das Soziale geht dem Individuum immer voran. Eine philosophische Stilisierung wie die bei Descartes, wonach der oder die Einzelne die ganze Welt zumindest erkenntnistheoretisch aus sich heraus etablieren kann, hat der einhelligen philosophischen Kritik von Kant, Hegel, Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein, Foucault usw. nicht Stand gehalten. Menschen werden durch den sozialen Hintergrund konstituiert (auch wenn das traditionell stärkere Verb «determiniert» eher mit Vorsicht nach Differenzierung verlangt).

((20)) Das Soziale als solches bietet allerdings keinen normativen Maßstab (wie Beelmann W 3 indirekt zugibt, wobei er daraus den Vorwurf einer bloßen Beschäftigung mit Werten macht). Sozialisationsrelevante Umgebungen und entsprechender Druck zur Etablierung bestimmter sozialer Identitäten können ganz schrecklich sein. Daher bedarf es normativer Überlegungen, um solchen Umgebungen zumindest in der Bewertung keinen Heiligenschein zu gönnen. Damit wird allerdings das von Hannah Arendt (1985 und 1991) immer wieder thematisierte Dilemma angesprochen, wie wir von Menschen wie Eichmann verlangen können, dass sie auch in verblendeten Umgebungen in Distanz dazu ihre moralische Urteilskraft aufrechterhalten. Vor diesem Hintergrund scheint es mir wichtig zu sein, dass die normative Werteperspektive als eigenständige Dimension etabliert bleibt und nicht sozialisationstheoretisch und in der bloßen Thematisierung von Toleranz als «Intergruppen-Einstellung» (Beelmann W 4) verschwindet. Auch die von

mir in ihrer Pluralität gerade geteilte Forderung, «unterschiedliche Formen der Bildung als gleichberechtigt zu akzeptieren» (Busch W 13), erfordert eine Distanzmöglichkeit gegenüber einer jeweils einseitig dominanten sozialen Ausrichtung, um der Pluralität eine Chance zu lassen. Daher schlage ich vor, lieber von einem normativen «Plädoyer für einen Bildungsbegriff im Einklang mit guten Beziehungen» mit der Betonung auf «guten» zu sprechen; denn nicht jede Beziehung kommt beispielsweise dem «Konvivialismus» (beides ebenfalls Busch W 13) zu Gute.

((21)) Das Verhältnis von Bildung und sozialer Identität scheint mir anders als bei Andreas Beelmann vorgeschlagen, nicht einfach in einem Austausch- und Gegensatzverhältnis zu stehen. In der Philosophie gelten zusätzlich zu der schon erwähnten Kritik von Teruaki Takahashi an Identitätsvorstellungen von Personen (W 6) Identitätsfragen als notorisch kompliziert, weil eine strikte logische Identität mit allen Eigenschaften in der Realität nur sehr selten vorkommt. Vor diesem Hintergrund besteht mit Derek Parfit (1987) eine große Skepsis, ob in Anwendung auf Personen überhaupt von Identität gesprochen werden kann. Diesen sehr allgemeinen Punkt nur erwähnend, neige ich dazu, Bildung auf einer anderen Ebene wie soziale Identität anzusiedeln und beide für miteinander vereinbar zu halten, so dass von einer Bildung der sozialen Identität gesprochen werden kann. Gerade mein auf die ganze Person ausgerichteter Bildungsbegriff lässt sich aus meiner Sicht problemlos auf die prozesshafte Geschichte des Werdens von Identität beziehen (so auch durchaus einlenkend Beelmann W 7).

((22)) In einem ähnlichen Kontext beurteile ich auch das angesprochene «Lernen qua Imitation» (Busch W 10 und indirekt wohl auch bei Beelmann) als zwiespältig. Klar ist, dass sehr viel Lernen durch Nachahmung in Peer-Groups beim Suchen nach der eigenen Identität oder durch vermeintliche oder tatsächliche Autoritäten stattfindet. Ob dies allerdings normativ erwünschtes Lernen ist, lässt sich aus dieser Faktizität nicht ableiten. Auch könnte es sein, dass Imitate beim Individuum zu einer geringeren Verankerung führen als die auf die ganze Person ausgerichtete Selbstbildung.

## 5 Welche Rolle spielt das Kognitive bei Bildung und Toleranz und wie passt dazu ein toleranter Blick?

((23)) Johannes Drerup untersucht ganz subtil die Frage, ob Einsichten zur Toleranz führen. Da-

bei erinnert er mit der folgenden Beschreibung daran, dass inter- und innerkulturell nicht zu schnell im Namen der Toleranz auf Auseinandersetzung verzichtet werden darf: «Die in der Regel mangelnde epistemische Dignität von intoleranten Doktrinen im Verbund mit den Bildungsdefiziten derjenigen, die sie übernehmen, zu benennen und zu kritisieren, selbst per se als Ausdruck von illegitimer Intoleranz zu deuten, unterminiert jedoch jedwede Form rationaler Kritik und Diskussion und damit auch die Grundlagen von Toleranzerziehung und -bildung» (W 6). In diesem Kontext legt er überzeugend nahe, dass «die epistemische und die politische Dimension von Toleranz als Einstellung und Praxis kaum zu trennen» sind (W 8). Die Frage nach der Rolle des Kognitiven enthält aus meiner Sicht zwei ganz unterschiedliche Aspekte: In der Bestimmung der Konzepte von Bildung und Toleranz wird einerseits deutlich, dass beide sich bei Menschen nicht nur auf das Kognitive beschränken. Die klassische Bildung schließt die Herzensbildung, die Übung des Leibes nicht nur zu Zwecken der Gesundheit und überhaupt die harmonische Entwicklung der ganzen Person ein. All dies geht weit über Kognitionen hinaus. Andererseits gibt es auch beim Nicht-Kognitiven kognitive Bestandteile; dies ist besonders in der Gefühlstheorie hervorgehoben worden.

((24)) Martha Nussbaum (1999) betont den kognitiven Anteil der Gefühle, um einen falsch verstandenen Dualismus von Gefühl und Verstand abzuweisen: Demnach beruht dieser Dualismus «auf einem inadäquaten philosophischen Verständnis der Gefühle und ihres Verhältnisses zu Überzeugungen und Urteilen», wonach Gefühle – quasi animalisch – «irrationale, unreflektierte Energien» sind, die Menschen wie «Windböen oder Meeresströmungen mit sich fortreißen». Positiv will sie darlegen, dass das «beste philosophische Verständnis der Gefühle diese nicht als rohe irrationale Kräfte begreift, sondern als intelligente und differenzierende Persönlichkeitselemente, die eng mit Wahrnehmung und Urteilsvermögen zusammenhängen» (S. 136f). Daher gibt es für sie «ohne Überzeugungen keine emotionalen Erfahrungen» (S. 167; vgl. insgesamt Nussbaum 2016 mit ihrer Wertschätzung politischer Emotionen als Mittel gegen den Populismus).

((25)) Gegen zu viel Kognitivismus beim Diskutieren über Bildung und Toleranz stellt Christian Maurer die für mich interessante Metapher des «toleranten Blicks» (in W 2 eingeführt über Iris Murdoch) zur Diskussion. Während das Kognitive das Explizite oder zumindest das Explizierbare bevorzugt, ist der tolerante Blick auf der Ebene des

Impliziten angesiedelt. Demnach ist bei der Fähigkeit zur Toleranz damit zu rechnen, dass nach einem Prozess des Ringens die vollständige Ablehnung der Haltung einer Person nach einem «reframing» (Maurer W 4) anders gesehen wird. Wie bei einem Gestaltwechsel wird so der Blick frei auf Motive, die das Abgelehnte zumindest tolerierbar und auf die Dauer vielleicht sogar akzeptierbar erscheinen lassen. Bei Christian Maurer wird der Blick als Ausdruck nur metaphorisch verwendet; darüber hinaus wäre es erwägenswert, ob auch ein realer Blick als Teil der Leiblichkeit zur Toleranz beitragen kann, indem zum Beispiel das wirkliche Hinsehen die gemeinsame Persönlichkeit erkennen lässt und so Differenzen durch Begegnungen mildert.

## 6 Wie substantiell oder gar fundamentalistisch lassen sich Bildung und Toleranz im Wertepluralismus begründen?

((26)) Bei Hartmut Behr (W 8) finden sich auch kritische Töne gegen das Toleranzkonzept von Rainer Forst, die ich der Tendenz nach in abgeschwächter Form teile und die entsprechend auch gegenüber Aspekten von Bernd Simon als Anfrage formuliert werden können. Behr sieht einen Leitkultur-Diskurs bei Forst, der anspruchsvoll bestimmte Varianten des – ich ergänze – eurozentrierten modernen Menschen für maßgeblich erklärt. Ich schlage in Übereinstimmung mit Behr vor, dass auch Vorstellungen, die nicht mit unserer Version von Emanzipation, Authentizität und wohl auch Autonomie übereinstimmen, Gegenstand der Tolerierung sein können. Aus dem gleichen Motiv heraus würde ich Behr (W 9) gegenüber auch darauf bestehen, dass die Differenz von Toleranz und Anerkennung aufrecht erhalten bleibt. Anerkennung vernachlässigt – so in Übereinstimmung mit Forst und Simon (W 4) – die Ablehnungskomponente, die zu dem von mir entfaltenen Konzept der Toleranz dazu gehört.

((27)) In Hastedt (2012b) habe ich versucht, den Wert der Toleranz weder relativistisch dem kontingenten Geschmacksurteil von Menschen zu überlassen noch fundamentalistisch eine kulturübergreifende Begründung zu geben. Dabei dienen mir Richard Rorty und Rainer Forst als Extreme für meine eigene Bestimmung eines mittleren Begründungsweges, der im Wertepluralismus an Urteils-kraft orientiert ist und ohne Letztbegründungen auskommen muss. Anders als beim Konzept der Bildung, das interkulturell keiner normativen Be-

gründung bedarf und als bloßes Angebot zur freiwilligen Übernahme attraktiv genug ist, bedarf die Toleranz einer normativen Verpflichtung, um der Intoleranz zumindest argumentativ den Boden zu entziehen.

((28)) Richard Rorty (1993) motiviert Toleranz als Pragmatist, der philosophische Begründungen genauso ausklammern will wie es in der Aufklärungszeit mit den damals üblichen theologischen Themen geschehen ist. Philosophie kann für ihn heute als theoretischer Panzer wirken, der Konflikte in einer argumentativen Ausstaffierung eskaliert. Er bestreitet grundsätzlich die friedensstiftende Wirkung rationaler Argumente, er sieht vielmehr in ihnen lediglich eine Steigerung der Streitbereitschaft aufgrund von Rechthaberei. Die Suche nach einem wahren Selbst gefährdet für Rorty die Toleranz ebenso wie die Sehnsucht nach Linientreue; stattdessen verteidigt Rorty eine Kultur der Vielfalt, die die Einsicht in die eigene «Fähigkeit zu mörderischer Intoleranz» als Einstiegseinsicht nutzt, um «Argwohn gegenüber der Intoleranz» und ein besonderes «Gefühl für die Erwünschtheit von Vielfalt» zu entwickeln (Rorty 1993, S. 102). Aus der Kontingenz der eigenen Auffassung folgt allerdings für Rorty nicht, dass wir sogleich in eine andere Kontingenz wechseln müssen: «Entgegenkommen und Toleranz dürfen nicht so weit gehen, dass man sich bereit erklärt, in jeder Terminologie zu formulieren, die der Gesprächspartner zu verwenden wünscht, und jedes Thema ernst zu nehmen, dessen Diskussion er vorschlägt» (Rorty 1988, S. 102). Die theoretische Einsicht in die Kontingenz allen menschlichen Daseins erfordert nicht das sofortige Verlassen der eigenen Faktizität; denn Toleranz mit ihrer Ablehnungskomponente ist nicht gleichbedeutend mit dem Überlaufen zur anderen Seite (in der Wiedergabe von Rorty und gleich Forst nutze ich Formulierungen aus Hastedt 2012b, S. 66-72).

((29)) Während Rorty Wert darauf legt, dass nur eine Toleranz ohne rationales Fundament inhaltlich nicht das eigene Anliegen konterkariert, führt Rainer Forst in der deutschen Kant-Tradition die Debatte zurück zu genau dieser Fundierungsaufgabe. Somit ist eine Art Kippschaukel zu diagnostizieren: Rorty besteht auf minimalen Begründungen und landet damit auf der Seite von zu wenig Verpflichtungsargumenten für Toleranz und Forst angesichts seiner Suche nach starken Begründungen auf der anderen Seite, so dass ich es als aussichtsreich betrachte, die eigene Position zwischen Rorty und Forst anzusiedeln. Da Forst befürchtet, dass sich Toleranz ohne eine rationale Fundierung selbst auflöst, formuliert er eine rechtfertigungsthe-

oretische Basis des Toleranzgedankens: Jede Position, die sich der Rechtfertigungsanstrengung aussetze, erwerbe damit Toleranzansprüche. Diesen Symmetrieanspruch teile ich, das heißt Intoleranz zeigt sich auch an einer Verweigerung der Rechtfertigung. Wichtig ist aus meiner Sicht allerdings, dass die Form der Rechtfertigung nicht eine Seite begünstigen darf. Daher überzieht Forst für mich seinen eigenen wichtigen Gesichtspunkt, wenn in seiner «reflexiv-moralischen Theorie der Toleranz ... keine anderen Werte zur Grundlage der Toleranz ... gemacht werden als das übergeordnete Prinzip der Rechtfertigung selbst» (Forst 2003, S. 20 ohne Kursivsetzung). Durch diese Kopplung an das diskurstheoretische Prinzip der Rechtfertigung geht ein wichtiger Aspekt des Toleranzthemas verloren: Viele Toleranz-Konflikte basieren ja gerade auf moralischen Divergenzen, bei denen Strategien der normativen Rechtfertigung nicht geteilt werden. Wo gemeinsame Wege der Rechtfertigung akzeptiert werden, sind Toleranz-Konflikte schon entschärft. Toleranz ist dementsprechend gerade da gefordert, wo die Basis für Verständigungen und gemeinsame Wege der Rechtfertigung nicht mehr gegeben ist.

((30)) Bernd Simon entfaltet nicht zuletzt in zustimmender Perspektive auf Ronald Dworkin (2014), der als «Igel» einen Werteobjektivismus letztlich sogar in einer Platonischen Tradition der Ideenlehre vertritt, ein beeindruckendes Panorama, das nicht nur Bildung und Toleranz in ein Verweissungsverhältnis setzt, sondern auch Respekt als Anerkennung andersartiger Gleichheit, Emanzipation und Authentizität. Mit Ausnahme meiner schon geäußerten Skepsis gegenüber dem Begriff der Authentizität begegne ich als mitteleuropäisches Individuum diesem Panorama mit großer Sympathie, aber interkulturell betrachtet und als Philosoph scheinen mir doch die je eigenen Klärungsprobleme der Begrifflichkeiten von Anerkennung, Gleichheit und Emanzipation so vielfältige Aufgaben zu stellen, dass ich vor so viel Systemphilosophie zurückzucke und mich lieber – schwierig genug – nur auf Bildung und Toleranz konzentriere. Grundsätzlich habe ich mich im Forschungsauftritt im Verweis auf Isaiah Berlin (2009) schon als «Fuchs» zum Wertpluralismus bekannt, der beispielweise im Fähigkeitenansatz von Amartya Sen (2017) und Martha Nussbaum (2010) in der gegenwärtigen Philosophie entfaltet wird und an dem sich auch Teruaki Takahashi orientiert (W 8). Demnach setzen sich gesellschaftliche Konflikte in Wertekonflikten fort und unterschiedliche Werte können selbst kollidieren, so dass Abwägungsentscheidungen zwischen ihnen notwendig werden.

((31)) Ob ich auch angesichts meiner Orientierung am Wertpluralismus die «Konflikthaftigkeit menschlicher Beziehungen als Normalfall» ansehe (Busch W 7), glaube ich gleichwohl auf alle Alltagssituationen bezogen nicht. Explizit würde ich im menschlichen Leben mit dem Konflikt- und dem Harmoniefall gleichermaßen rechnen. Ersteres überzustrapazieren wäre abzulehnender Hobbesismus und letzteres einseitig zu betonen Rousseauismus. Für beides spricht wenig. Falls bei mir Formulierungen identifiziert werden, die wie eine Bevorzugung des Konfliktfalls klingen, würde ich diese nochmals überdenken wollen.

## **7 Steht hinter dem Ausdruck «Lernschmerzen» in Bildung und Toleranz ein intellektueller Skandal?**

((32)) Eva Georg reagiert sehr negativ auf meine Verwendung des Ausdruckes «Lernschmerzen» (Fa 9) und stellt die Frage, ob diese Formulierung nicht eine «fast schon perfide anmutende Begrifflichkeit» markiert, «die nur im Kontext einer Ausblendung gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verstanden werden kann» (W 4). Eine solche «Ausblendung» würde ich mir als Machttheoretiker, der lange schon immer wieder auf Marx, Nietzsche und Foucault eingeht, nicht gerne nachsagen lassen (zuletzt Hastedt (Hrsg.) 2016, (Hrsg.) 2018 und auch 2020). Das Wort «Lernschmerzen» hat bei mir, als es in meinem Rostocker Kolloquium zuerst durch Anna Mense benutzt wurde, eine Sofortevidenz ausgelöst, da ich im Konzept der Bildung ohnehin schon den Durchgang durch Erfahrungen der Entfremdung für bedeutsam halte (Fa 9). Dieser Evidenzeindruck kommt sicher nicht dadurch zustande, dass ich die weniger privilegierten Menschen in ihren Schmerzen anderen Typs nicht ernst nehme. Schmerzen können sehr unterschiedlich aussehen und dabei vermutlich fast x-beliebig steigerungsfähig sein, so dass «Lernschmerzen» auf einer Skala kaum Anspruch auf die vordersten Plätze des Leidens haben. Vielmehr akzentuiert der zugespitzte Ausdruck der Lernschmerzen eine Kritik an der Vorstellung, dass Bildung und auch Toleranz ohne Anstrengung zu haben sind. Und dies zu betonen, markiert kein bürgerliches Leistungsideal, sondern eher eine menschliche Fähigkeit, die in vielen Zeiten und Kulturen auf unterschiedliche Arten geschätzt wird. Daher scheint es mir eine fatale Tendenz zu sein, dass Bildung und Toleranz heute oft konfliktarm in Kontext von hedonistisch konno-

tiertem Wohlfühlen thematisiert werden. Demgegenüber sehe ich die Arbeit an der Fähigkeit zur Anstrengung als zentral für Bildung und Toleranz an, wobei die Arbeit an der Arbeit sicher so wohlfühlorientiert und ermutigend wie möglich gestaltet sein sollte. Wenn die Kompetenz der Anstrengungsfähigkeit jedoch nicht erworben wird, dann bleibt auch die Entwicklung anderer Fähigkeiten erschwert.

((33)) Lernschmerzen in dem erwähnten graduellen Sinne kann es in sehr vielen Kontexten geben. Entsprechende Phänomene will ich beispielhaft in ihrem weiten Spektrum außerhalb von Bildungsinstitutionen gerade unter Einschluss der Leiblichkeit mit der Perspektive auf die Ganzheitlichkeit von Bildung nennen: Wenn ich nach einer schweren Operation mit physiotherapeutischen Übungen an der Überwindung von Folgen dieses medizinischen Eingriffes arbeite, wird dies potentiell zunächst auch schmerzen, selbst wenn mich dies dauerhaft mehr voranbringt als die spontane Vorliebe für das Ausruhen auf dem Sofa. – Wenn ich ernsthaft an Meditation interessiert bin, werde ich einen Lotusitz anfänglich wohl nur unter Schmerzen einnehmen können. – Wenn ich Boxen oder Roller-Skaten lernen will, wird dies vermutlich nicht nur anfänglich weh tun. – Ist eine erfolgreiche Psychotherapie ohne schmerzende Konfrontation mit der eigenen Person denkbar? – Wenn ich erstmalig einen Hartz-IV- oder Pflegeantrag stelle, wird mir dies angesichts der bürokratischen Formularwelt kaum zur Freude gereichen. – Wenn ich in einer Forumsdiskussion kritisiert werde, macht das keinen Spaß, ermöglicht aber prinzipiell eine gedankliche Weiterentwicklung, wenn ich mich sozusagen durch den Schmerz hindurch auf die Kritik einlasse und versuche, meine bisherigen kognitiven Schemata aufzubrechen.

((34)) Während in einer Tradition kritischer Erziehungswissenschaft das Element der Reflexion (so auch bei Behr W 12 allerdings in einer Gegenstellung zum Schmerz) häufig zu finden ist, tut sich heutige Erziehung oft schwer mit Übung und Training (anders als nach Buchheim 1986 die vorsokratische Sophistik). Allzu oft gilt die Fähigkeit zu Anstrengung und damit zu Selbstdisziplinierung nicht mehr als sinnvolles Ziel, wo doch gerade die Reflexion beides verlangt. Praktiken der Selbstdisziplinierung sind wohl auch die Vorbedingung von Lernen überhaupt; auch Bildung als Selbstbildung hat ein Element davon. Training und Übung werden von jedem Fußballspielenden ebenso wie von jeder\*m Klaviervirtuosen verlangt. Warum so wenig von Schülern\*innen und von Universitätsstudierenden? Anforderungen werden vielmehr oft in das Einerlei eines spannungsarmen Meinens und

passiven Anschauens geholt. Reinhard K. Sprenger hat das Motto «ein Meister ist, der übt» kreiert und mit Verweis auf eine Selbstaussage von Yehudi Menuhin auf die Bedeutung von Disziplin und Konzentration verwiesen: «Wenn ich einen Tag nicht übe, merke ich den Unterschied. Wenn ich zwei Tage nicht übe, merken es meine Freunde. Wenn ich drei Tage nicht übe, spricht das Publikum darüber.» (nach Sprenger 1995, S. 65 und 80). Bildung wird so zur übenden Entwicklung der eigenen Stärken und zum Versuch der Überwindung von Schwächen – steht also für viel mehr als bloß für eine vermeintlich auf die Innerlichkeit fixierte Reflexion (dieser Absatz folgt fast wörtlich Hastedt 2012a, S. 17-19).

((35)) Auch echte Toleranz wird schwerfallen, da sie erst im Kontext des Abgelehnten relevant wird. Christian Maurer spricht in diesem Zusammenhang in Abgrenzung zum «Wohlfühlpluralismus» (W 7) von «innere[n] Kämpfe[n]»: «Wir *sind* nicht einfach tolerant – vielmehr *werden* wir es und versuchen es zu bleiben» (W 8). Das Schwerfallende der Toleranz wird oft ausgeblendet, weil in einem anspruchssarmen Begriff von Toleranz Gleichgültigkeit oder Akzeptanz als solche kategorisiert werden. Zunächst muss eine möglichst heftige Ablehnung registriert werden, um anschließend nach einem Prozess (so auch Maurer W 9) von Toleranz wie folgt zu sprechen: «Toleranz kombiniert i) gut begründete kritische Ablehnung mit ii) ebenfalls gut begründeter Akzeptanz sowie iii) mit einem Bewusstsein für die Grenzen des Tolerierbaren. Sie ist damit wohl kognitiv, emotional und moralisch weit anstrengender als Indifferenz einerseits oder aktivistische Entrüstung andererseits» (W 7).

((36)) Im je eigenen Fall gelingt die Wahrnehmung des Schwerfallens am besten, wenn zunächst möglichst vehement Abgelehntes in den Horizont genommen wird. Quasi zum Selbsttest frage ich Sie als Leser\*in, ob die folgenden Beispielsätze bei Ihnen Aufregung und Ablehnung hervorrufen und daher nur schwer tolerierbar sind? «Die Positivfolgen des Kapitalismus überwiegen global bei weitem dessen Negativfolgen.» – «Die prekäre Lage vieler Länder in Afrika lässt sich überwiegend nicht der Globalisierung zuschreiben, sondern primär dem heimischem Versagen vor Ort.» – «Jeder Nationalstaat hat das Recht, Einwanderungsregeln selbst zu bestimmen.» – «Die Abschaltung von Atomkraftwerkern vor der Stilllegung von Kohlekraftwerken stellt mit Blick auf den CO<sub>2</sub>-Verbrauch ein Umweltverbrechen dar.» – «Es gibt Richtungen des Post-Kolonialismus, die entgegen ursprünglicher Absichten Toleranz zwischen Kulturen gefährden.» – «Es ist ein Fehler, deutsche

Außenpolitik ohne Berücksichtigung eigener Interessen nur moralisierend zu gestalten.» – «Die Kennzeichnung gegenwärtiger Politik als ‘neoliberal’ verkennt in Gesellschaften wie der deutschen die Bedeutung des im internationalen Vergleichs starken Wohlfahrtsstaats und einer hohen Staatsquote am Bruttoinlandsprodukt von 44 bis über 50 Prozent zuletzt 2020 im Corona-Jahr.» – Aus meiner Sicht repräsentiert keiner dieser Sätze eine menschenrechtsverachtende Position, die jenseits des Tolerierbaren liegt. Vielmehr handelt es sich um kontroverse, vielleicht sogar falsche Einschätzungen, die in aller Toleranz zur Diskussion einladen. «Cancel Culture» steht demgegenüber für einen intoleranten Verzicht auf eine Auseinandersetzung mit solchen zugespitzten und nicht sofort konsensfähigen Sichtweisen. Nach 1968 wurden konservative Gemüter zu Recht dem Verlachen preisgegeben, wenn sie bei Theateraufführungen türensclagend den Saal verließen. Gibt es heute vielleicht die Tendenz, geschult von den Echokammern des Netzes, überhaupt nur noch die Veranstaltungen aufzusuchen, die eigene Perspektiven bestätigen, so dass sich ein vermeintlich effektvoller Abgang im Protest erübrigt?

## 8 Schulische und universitäre Konkretionen

((37)) Für Thomas Sukopp (W 5+1) ist das von mir entworfene «Bildungsideal» mit «Blick auf Kernlehrpläne» im Unterricht von Schulen «viel zu anspruchsvoll». Tatsächlich ist «Bildung im Sinne von Selbstbildung ... dem real existierenden Ausbildungssystem abzutrotzen» (Simon W 9). Es folgen allerdings bei Sukopp selbst dann Vorschläge und Konkretionen für den Philosophieunterricht, die dafür eintreten, dass eine Orientierung an einem anspruchsvollen Ziel durchaus möglich ist: «Das, was Selbstbildung heißt, kann sowohl Unterrichtsgegenstand als auch themenübergreifendes Unterrichtsprinzip werden» (W 6). Das von mir aufgegriffene Bildungsideal kann aus meiner Sicht täglichen Unterricht in einen Horizont stellen, in dem Einzelwissen und auch manche Kompetenz als Selbstzweck zugunsten der bildenden Gesamtwirkung als weniger wichtig eingeschätzt wird. Nun muss nicht jede Unterrichtsstunde überlastet werden mit der expliziten Beschäftigung einer Bildung der Persönlichkeit, doch genau diese mag die Wichtigkeiten zurechtrücken, wenn spezialisierte Wissenszugänge thematisiert werden und auch die Jagd nach Bewertungspunkten Exzesse feiert. Herders Betonung der Realia für die Bildung signalisi-

siert zugleich, dass Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Wissensbeständen gedeiht. Eine Selbstbildung, die immer nur über sich nachdenkt und womöglich nur redet, verfehlt genau diese. Ein mit Blick auf Herders *Realia* im Gegensatz zur Antikeorientierung bei Humboldt schon kaum noch konzipierbarer Bildungskanon wird in seiner Ambivalenz von Matthias Kaufmann überzeugend auf den Punkt gebracht, indem dieser für ihn als Ausdruck einer Elitenbildung «der Vergangenheit angehört», aber andererseits in pluralistischen Wissensnetzwerken in aller Offenheit gedacht doch Kommunikation erleichtern kann (W 6 und siehe Sukopp W 3 durchaus ähnlich).

((38)) Wie sähe eine Universität aus, in der Bildung wirklich die Leitidee wäre? Von Humboldt ausgehend folgen Universitäten in Deutschland heute immer noch dem Mantra einer Einheit von Forschung und Lehre. Die Realität ist – oft verschärft durch die stark drittmittelorientierten Kriterien für die professoralen Leistungszulagen in der W-Besoldung – eine andere: Die Lehre wird nicht selten als bloßer Pflichtteil des Berufes gesehen, der von der eigenen Forschung ablenkt und die inhaltlich als Abfallprodukt dieser Forschung daherkommt. Der Sinn von Humboldts ursprünglicher Idee einer Einheit von Forschung und Lehre steht durchaus im Kontext seines Bildungsideals. Der lehrende Mensch sollte selbst durch die forschende Suche nach Antworten geprägt sein und sich so als exemplarische Vorbildfigur für Studierende präsentieren können. Dieser Gedanke ist aus meiner Sicht insoweit richtig, dass ein\*e Lehrende\*r an der Universität in der Ausrichtung auch durch Forschung sozialisiert sein sollte. Daraus folgt aber nicht abbildtheoretisch, dass die je eigenen Inhalte der Lehrveranstaltungen die Spezialisierung direkt abbilden sollten. Vielmehr sollten auf den Spuren des Bildungsideals ganz in Analogie zur Schüler\*innenorientierung Lehrinhalte von ihrer bildenden Kraft her ausgesucht werden. Sackgassen der disziplinären Spezialisierung, die den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sehen, wären demnach von den großen, vermutlich nicht nur einzeldisziplinär zu erschließenden Fragen her zu vermeiden (vgl. Deresiewicz 2014). Ähnlich kritisch ist die Vernachlässigung von Bildung durch einen notenbezogenen Leistungswahn einzuschätzen (Sandel 2020). Julian Nida-Rümelins Kritik des Akademisierungswahns (2014) bietet darüber hinaus im Sinne der Bildung Anlass zu der Frage, ob ein Universitätsstudium unbedingt für eine Person immer den richtigen Bildungsweg bietet.

((39)) In Absetzung von einer bloßen Heimatkunde machen Paul König und Bernd Wagner für mich ganz überzeugend das Vielperspektivische

stark, das für sie aus der Pluralismusorientierung von Bildung und Toleranz folgt. Eindrücklich referieren sie (W 5), wie stark der tatsächliche Sachunterricht in der Grundschule demgegenüber heute von der «Herstellung von Eindeutigkeiten und Merksätzen» trotz der «Pluralität von Lebenswelt» (W8) geprägt wird. Diese Weiterführung empfinde ich als lehrreich, weil sie verdeutlicht, wie hoch der Konkretisierungsaufwand für eine pluralistisch verstandene Bildung und Toleranz und wie groß der Widerstand dagegen sein können.

((40)) Hartmut Kreß leitet aus einer Orientierung an Bildung und Toleranz eine Überwindung der bisherigen Gestaltung der Fächergruppe Religion/Philosophie/Ethik ab: «Auf Dauer sollte der bisherige konfessionelle Religionsunterricht durch ein Schulfach Ethik/Religionskunde für alle ersetzt werden» (Kreß W 14) Als Argument für diese Forderung führt er insbesondere an, dass es ein Unding sei, wenn gerade bei persönlichen wichtigen Themen wie der Religion der übliche Klassenverband zugunsten von konfessionellen und areligiösen Gruppen aufgelöst wird. Diesem Gesichtspunkt stimme ich ausdrücklich zu. Gleichzeitig bin ich mit Blick auf die bisherigen Erfahrungen mit Ethikunterricht in Bayern, «Werte und Normen» in Niedersachsen und L.E.R. in Brandenburg skeptisch gegenüber seinem Vorschlag, weil die Lehrerbildung in diesen Ländern oft nicht ernst genommen worden ist und nicht selten wenig qualifizierte «Freiwillige» den Unterricht übernehmen mussten. In meinem Bundesland Mecklenburg-Vorpommern sind wir stattdessen den Weg gegangen, Philosophie/Philosophieren mit Kindern als Alternative zum Religionsunterricht zu etablieren und zugleich die Alternative als aufeinander bezogene Fächergruppe zu denken. Dabei dominiert allerdings die Erfahrung, dass Religionslehrende mit der Philosophie fremdeln und Philosophielehrende mit der Religion. Um zu einem gemeinsamen Fach zu kommen oder wenigstens die Fächergruppe mit Leben zu erfüllen, müsste daher zunächst die Frage geklärt werden, wie kann eine spezifische Lehrerbildung in Bezug auf die bisherigen akademischen Fächer, aber doch nicht primär in einer bloßen Addition von ihnen strukturiert sein.

## 9 Warum Begriffsklärung? Und wie verhält sie sich zur Empirie?

((41)) Nach den Maßstäben gegenwärtiger analytischer Philosophie arbeite ich in meinem Forschungsauftritt nicht mit begrifflichen Definitionen, sondern begnüge mich mit mehr oder vagen Umschreibungen. Grundsätzlich teile ich ohnehin

die mit Blick auf Mike Sandbothe aufgegriffene Skepsis gegenüber zu «viel Zeit und Energie» bei der mit Selbstzweck betriebenen analytischen Begriffsklärung (Horlacher W 2). Den gleichfalls von Rebekka Horlacher (W 2) thematisierten *linguistic turn* sehe ich allerdings gerade nicht als gutes Beispiel für eine radikale Historisierung an, sondern als sprachanalytischen Versuch eines eigenen Essentialismus. Dominic Busch (W 3-5) lässt in seiner Differenzierung von Kohärenz und Kohäsion auch Vorbehalte gegenüber einer philosophischen Begriffsklärung erkennen, die mir inhaltlich allerdings nicht klar geworden sind, zumal ich die «Regeln» innerhalb der Philosophie zur Begriffsklärung selbst als plural erlebe. Allerdings würde ich mit vielen anderen Philosophen und Philosophinnen von Hannah Arendt über Martha Nussbaum bis John Rawls, aber auch die schon erwähnten Michaels Walzer und Foucault als Positivbeispielen trotz aller inhaltlicher Unterschiede darauf bestehen, dass philosophisch im Medium der Begriffe die Konflikte und Probleme der Welt selbst behandelt werden.

((42)) Im interdisziplinären Gespräch liegt die Thematisierung von Begriffen (oder anders klingend von Konzepten) durch einen Philosophen nahe, gerade weil ein Philosoph als solcher nicht empirisch arbeiten kann. Auch wenn mit Quine (1960) und vielen anderen die Differenz von analytischer Begriffsarbeit und empirischer Forschung selbst als problematisch ausgewiesen wird, sollte ein von Kant erkenntnistheoretisch belehrter Philosoph aus meiner Sicht nicht glauben, durch einfaches Nachdenken die empirische Realität durchschauen zu können. Von daher sehe ich im philosophischen Einstieg über Konzepte einen Bescheidenheitsgestus, der damit Begriffe gerade nicht wesenorientiert historisch immunisieren will, sondern interdisziplinär auf in anderen Disziplinen Thematisiertes angewiesen ist. Offensiver formuliert sollte es gleichwohl dabeibleiben, dass in allen Wissenschaften ein Bemühen um Begriffsklärung als nicht zu überspringender Bestandteil guter Wissenschaft zu gelten hat. Zugleich ermöglichen Konzepte die Verbindungen zwischen spezialisierten Debatten: Daher liegt in ihnen kein bloßer Selbstzweck und auch keine Gegenstellung gegen historische und empirische Beiträge (gegen Horlacher W 5), sondern ein Nachdenken unter expliziter oder impliziter Rezeption solcher Beiträge. Es handelt sich bei der Verwendung und Thematisierung von Begriffen nicht um einen Glauben (so Horlacher in der Überschrift vor ((W2))), sondern um etwas ebenso Fundamentales wie das Thematisieren von Erfahrungen.

((43)) Wie sind empirische Untersuchungen möglich zum Verhältnis von Bildung und Toleranz? Andreas Beelmann (W 2) stellt bei mir ein «ziemlich naives Bild der empirischen Bildungs- und sozialpsychologischen Forschung» fest (W 2). Diesen Vorwurf muss ich akzeptieren. Als mildernden Umstand kann ich nur anführen, dass interdisziplinär eine solche Naivität in der wechselseitigen Sicht auf andere Disziplinen fast die Regel ist (und vielleicht immer noch besser als eine bloß ignorante Ablehnung). Thomas Sukopp – Philosoph wie ich – äußert (W 2) Skepsis gegenüber der Ergiebigkeit solcher empirischen Untersuchungen. Im Gegensatz dazu ist meine Haltung selbst «empirisch» offen: Als Philosoph möchte ich nicht vorab festlegen, was empirische Studien leisten können, verbinde diese Haltung aber wissenschaftstheoretisch mit der Einschätzung, dass bloße Einzeldaten keine Erkenntnisse liefern, sondern nur solche, die theoriegeleitet und damit begriffseinbeziehend umsichtig konzipiert, ausgewertet und reflektiert werden.

## 10 Ist ein Konsens zur Verbundenheit von Bildung und Toleranz voreilig?

((44)) Zu meiner Verblüffung hat niemand der Mitdiskutierenden die von mir im Forschungsauftritt behauptete wechselseitige Verwiesenheit von Bildung und Toleranz grundsätzlich kritisiert. Dies bestärkt mich zwar einerseits darin, an meiner These festzuhalten, legt mir aber andererseits nahe, dem damit vielleicht verbundenen Banalitätsverdacht (der bei Horlacher W 1 anklingt) entgegenzutreten. Gerade weil ich es empirisch keineswegs für selbstverständlich halte, dass Haltungen der Bildung und der Toleranz immer in einer Person koexistieren, bin ich den Weg gegangen, ganz spezifische Konzepte von Bildung und Toleranz aufeinander zu beziehen, die nicht beanspruchen, den semantischen Gehalte beider Begriffe vollständig auszuschöpfen.

((45)) Der Kommunitarist Michael Walzer (1998) geht in seinem Verständnis von Toleranz als «Zivilisierung der Differenz» in Abweichung von meiner Herangehensweise andere Wege, indem er auch multinationalen Imperien wie dem antiken römischen Reich und dem osmanischen Reich aufgrund von taktischen Überlegungen zur Konfliktminimierung eine Affinität zur Tolerierung zuschreibt und damit der Tendenz, Toleranz als Werk der europäischen Moderne und der Aufklärungszeit anzusehen, widerspricht (Walzer 1998). Daher wäre es bei Walzer wenig naheliegend, im Kontext

von Toleranz über individuelle Bildung nachzudenken (vgl. Hastedt 2012b, S. 60-64). Walzer lässt sich vor diesem Hintergrund als interessanter Autor rezipieren, der für eine Konzeptaffinität von Toleranz und Bildung keinen Platz hat. Er plausibilisiert seine Sichtweise, indem er die innerliche Beteiligung beim Tolerieren nicht als bedeutsam einschätzt, sondern die bloß äußerlich bleibende Moderierung der Intoleranz bereits als «Zivilisierung» hervorhebt.

((46)) Karl Marx wäre zumindest nach einer verbreiteten Lesart ein Autor, der besonders in seiner Schrift zur Judenfrage (1961) die Toleranz zugunsten des Klassenkampfes in ökonomischer Ausrichtung entwertet und im Verein mit der Bildung der Tendenz nach beide zu bloß ideologisch einzuschätzenden Programmen des Bürgertums erklärt. Toleranz und Bildung mögen damit zwar innerhalb einer Gruppe praktiziert werden, aber die eigentlichen sozialen Kämpfe innerhalb eines Landes oder auch international werden dadurch nicht tangiert. Als Überbauphänomene sind sie irrelevant und sind höchstens indirekt als Erscheinungsformen einer ökonomischen Basis verbunden, aber keineswegs in ihrem Eigenwert als selbst mächtige Ideen, so dass für ihn eine Betrachtung von Bildung und Toleranz in ihrer Verbundenheit auf der Konzeptebene wenig relevant ist. Mit der Selbstanwendungsfigur, dass Marx gerade mit seinen Ideen zum Klassenkampf und zur Überwindung des Kapitalismus einflussreich geworden ist, lässt sich dagegenhaltend auch bei Bildung und Toleranz mit einer «Macht der Ideen» rechnen (Berlin 2006), so dass anders als bei Marx auch Überlegungen zum Verhältnis von einzelnen Ideen bedeutsam sein können.

((47)) Einige Phänomene seien in pauschal bleibenden Andeutungen in Ergänzung zu dem schon in (Fa 22) charakterisierten Hochmut von Menschen mit anspruchsvollen Bildungsabschlüssen benannt, die in Vergangenheit und Gegenwart auf eine immer wieder vorkommende Gegenstellung von Toleranz und Bildung hindeuten (siehe auch markant Drerup W 3): Eine Mandarin-Gesellschaft, wie sie historisch in China gesehen wird, erlaubt einer elitär gebildeten Beamtschaft eine privilegierte Stellung, die mit Intoleranz gegenüber Deklassierten einhergeht. – Eine verbreitete Legimitationserzählung des Kolonialismus – beispielsweise des britischen Empire in Indien oder Frankreichs in Vietnam – rechtfertigt die Unterdrückung mit dem vermeintlichen Ziel einer Zivilisierung bzw. Bildung der Einheimischen und verknüpft diese mit Intoleranz ihnen gegenüber. – Umgekehrt haben Jugendbewegungen wie die Hippies trotz manifester Unbildung im traditionellen

Sinne eigene Formen des toleranten Umgangs ausgebildet (und sich so indirekt vielleicht dem von mir befürworteten Konzept von Bildung angenähert).

((48)) Meine eigene Herangehensweise basiert vor diesem theoretischen und phänomenalen Hintergrund darauf, im Konzept das Anspruchsvolle von Bildung und Toleranz zu betonen, um erst auf dieser Basis die Affinität beider zu behaupten. Die Realisierung des Bildungs- und Toleranzideals ohne prinzipielle Korrelation zu sozialen Klassen und historischen Kontexten muss daher als schwerfallend eingeschätzt werden und kann nur graduell gelingen. Auf dieser Basis teile ich die von Bernd Simon befürwortete Perspektive (W 12), die Bildung und Toleranz in der anspruchsvollen Version unterwegs sieht im «Duett für ein gelingendes Leben», bei dem sie sich «ergänzen und gegenseitig unterstützen».

## 11 Wie verhalten sich Sollen und Können bei Toleranz und Bildung zueinander

((49)) In der Kantischen Ethik folgt aus dem Sollen ein Können. Hinter diesem Schluss steht ein argumentatives Kunststück, das Leser\*innen heute kaum noch beeindruckt. Leitend sind vielmehr Erfahrungen, dass ein Sollen leistungsfixiert niederdrücken und das Können eher minimiert. Daher ist zu untersuchen, wie es sich insbesondere bei den Sollensverpflichtungen der Toleranz mit dem Können verhält.

((50)) Adam Smith hat in seiner «Theorie der ethischen Gefühle» (2010) in Kontrast zu der in der deutschen Philosophie nach wie vor dominierenden Position Kants und im Kontrast zum weltweit verbreiteten Utilitarismus eine deskriptive Ethik entwickelt, die gedanklich dabei helfen kann, das Sollen und das Können aufeinander zu beziehen. Zunächst verankert er die Sollensforderungen auf eine Art und Weise, die wir heute sozialisationstheoretisch nennen würden. Die ethischen Gefühle werden motiviert und geformt durch die Blicke der Anderen (in Erweiterung von Maurer). So formuliert ergeben sich auch Anknüpfungspunkte an die Gedanken von Andreas Beelmann zur sozialen Identität und zu Dominic Buschs Betonung des Sozialen. Aus dem bloß deskriptiven Bereich wird die Ethik bei Smith jedoch herausgeführt, indem er die Figur des\*r generalisierten Zuschauers\*in einführt, die wie Kants Kategorischer Imperativ eine Version des Universalisierungsprinzips darstellt. Ethik ist also bei Smith zugleich sicher verankert in den Gefühlsinteressen der Individuen und verwiesen

auf die Universalisierungsperspektive des Gemeinwohls. Im Sollen liegt ein überschießender Impuls, der aber im Können an die Motivation der individuellen Gefühle anschließt. Damit ist die Lücke zwischen Sollen und Können zwar nicht vollständig geschlossen, aber gegenüber dem Dualismus von Kant doch deutlich verkleinert. Die semantische Kraft des normativen Überschusses wird allerdings nicht allein durch die Zuschauer\*innen-Figur zu etablieren sein; daher bleibt es mit dem Konzept des «Weltethos» (Küng 2019) attraktiv, Motivierungen für die normative Universalisierung in ganz unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu suchen.

((51)) In der Perspektive von Adam Smith wäre bei den Verpflichtungen der Toleranz nach Hilfen für das Können zu suchen. Eine wichtige Stütze wird durch die von mir entworfene Konzeption der Bildung angeboten. Wer sich um das eigene Wachstum bemüht, hat ein Eigeninteresse an der Auseinandersetzung mit dem zunächst Abgelehnten (siehe erneut Sternberger 1988 unter Einschluss der von Behr (W 3) zu Recht betonten politischen Implikationen, die aus meiner Sicht beispielsweise in der politischen Bildung im Fall des Gelingens als «fake-news»-Resistenz zur Geltung kommen kann). Ein solches Eigeninteresse besteht, auch wenn es im Einzelnen schwerfällt und ein anstrengendes Verlassen der eigenen Komfortzone verlangt. Angesichts der schon von Herder bestimmten anthropologischen Bedürftigkeit des Menschen gibt es mit Bildung und Toleranz Chancen, einige Schwächen des menschlichen Lebens zu überwinden. So gesehen ertüchtigt Bildung in einem Prozess das Können auch im Hinblick auf die Fähigkeit zur Toleranz.

## 12 Der utopische Gehalt von Bildung und Toleranz

((52)) Die von mir bevorzugten anspruchsvollen Konzepte von Bildung und Toleranz haben mit ihrem auch selbstkritischen Reflexionsanspruch und den mit ihnen eventuell verbundenen Lernschmerzen aus meiner Sicht Stärken, aber auch Grenzen. Der von mir stark gemachte Bildungsbegriff stellt nicht zuletzt eine kritische Folie gegenüber den alltäglichen Verwendungen des Bildungsbegriffes dar und bietet ein aus meiner Sicht attraktives Angebot, das nicht alle Menschen und Institutionen als Grundlage nehmen werden. Der von mir mit der Ablehnungskomponente und dem prozesshaften Ringen entfaltete Toleranzbegriff ist in Übereinstimmung mit der auch von Bernd Simon (W 4) favorisierten Respekt-Zentrierung zwar

nicht so anspruchsvoll wie die Wertschätzung oder gar die vollgültige Anerkennung, aber immerhin doch im politischen Alltag (international zugespitzt in Bürgerkriegskonstellationen) eine individuelle Spitzenleistung. Vor diesem Hintergrund behalten die weniger anspruchsvolle «Zivilisierung der Differenz» nach Walzer (1998) und die Koexistenz-Version im Sinne von Forst (2000) und selbst die philosophisch unterkomplexe, friedliche bleibende Gleichgültigkeit ihre Bedeutung.

((53)) In zwei Weiterführungen werden meine Vorschläge besonders zur Bildung explizit als «utopistisch» (Sukopp W 1) oder nahe dem Utopischen angesehen: «Umfassende Bildung oder gar Persönlichkeitsentwicklung stehen vielleicht in Sonntagsreden, aber wohl kaum realiter auf der bildungspolitischen Agenda.» (Beelmann W 7). Dies beides erlebe ich nicht als Kritik und folge der Anregung von Andreas Beelmann an der gleichen Stelle: «Dies zu untersuchen aber wäre eine neue, sehr interessante Thematik.» Wie ich (2020; daraus auch überarbeitete Teile des nächsten Absatzes) formuliert habe, gibt es Grund zu einer Renaissance von Utopien, in die auch die von mir vorgeschlagenen Konzepte insbesondere der Bildung, aber auch der Toleranz weltweit gedacht gehören würden. An Bildung und Toleranz orientierte Utopien können bei der Gestaltung des Eigeninteresses helfen und unser Zusammenleben in einem normativen Sinne voranbringen.

((54)) Den Ort, den klassische Utopien sich ausgemalt haben, gibt es nicht. Das sagt schon ihr griechisches Ursprungswort ausdrücklich. Um aber Bildung und Toleranz als Themen nicht rein pragmatisch zu behandeln, ist es eine erprobungswürdige Idee, eine Welt mit diesen beiden Konzepten von der positiven Vision her zu denken. Als Utopie, die nicht als Sehnsucht nach dem ganz anderen anzusehen ist, sondern als Ausdruck von konkreten Phantasien mit Menschen wie sie sind. Seit der Philosoph Karl Raimund Popper (1980) Anhänger von Utopien als Feinde einer offenen Gesellschaft gebrandmarkt hat, gelten diese als freiheitsgefährdend. Er hat Recht, wenn es um solche geht, die auf einen Schlag umgesetzt werden sollen; diese sind gefährlich, weil sie, auf dem Reißbrett entworfen, reale Gesellschaften und reale Menschen ignorieren. Von der Utopie zum Konzentrationslager für Nicht-Überzeugte ist es demnach nur ein kleiner Schritt. Wenn Utopien aber nicht als revolutionäre Entwürfe für ganze Gesellschaften verstanden werden, sondern fast spielerisch als Spurensuche für Verbesserungen gegen die Diktatur der Faktizität, dann können sie notwendige Energien zur Weiterentwicklung von Gesellschaften erzeugen.

((55)) Bernd Simon verleiht dem Zusammenspiel von Bildung und Toleranz ganz in meinem Sinne – ohne dies so zu nennen – eine utopische Dimension, indem er den Symmetriegedanken der Toleranz auch auf die Selbstbildung bezieht, wonach «Bildung und Selbstbildung nur ernsthaft verfolgt werden können, wenn alle Beteiligten – auch die sich bildenden Individuen selbst – anerkennen, dass jedes Individuum berechtigt und es wert ist, sich frei zu entfalten» (W 10). Aus dieser gedanklichen Figur im wechselseitigen Verweis von Bildung und Toleranz zunächst auf der individuellen Ebene erwächst auch eine «Verbesserung der Welt» (W 10). Dies führt zu der Einsicht, «dass Toleranz und Bildung sich schließlich bei ihren Beiträgen zu einem gelingenden Leben ergänzen und gegenseitig unterstützen» (W 12). Aus der schon bei Foucault zunächst so ästhetisierend daher kommenden Lebenskunst wird so etwas Gesellschaft und Kultur politisch Veränderndes. An dieser Stelle gemeinsam weiterzudenken, könnte sich lohnen.

## Literatur

- Adorján, J. (2021). *Ciao*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Adorno, T. W. (1975). *Negative Dialektik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1985). *Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie*. München, Zürich: Piper.
- Arendt, H. (1991). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. 7. Auflage. München: Piper.
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton/New Jersey: University Press.
- Berlin, I. (2009). *Der Igel und der Fuchs. Essay über Tolstoj's Geschichtsverständnis*. Berlin: Suhrkamp.
- Berlin, I. (2006). *Die Macht der Ideen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Bieri, P. (2001). *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. München, Wien: Hanser.
- Buchheim, T. (1986). *Die Sophistik als Avantgarde normalen Lebens*. Hamburg: Meiner.
- Bude, H. (2011). *Bildungs-panik. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Hanser.
- Davidson, D. (2004). *Wahrheit und Interpretation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite and the*

- Way to a Meaningful Life*. New York u.a.: Simon & Schuster Free Press.
- Dworkin, R. (2014). *Gerechtigkeit für Igel*. Berlin: Suhrkamp.
- Forst, R. (2000). *Toleranz, Gerechtigkeit und Vernunft*. In: Rainer Forst (Hrsg.). *Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend*. Frankfurt/Main: Campus, S. 119-143.
- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1975). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004a). *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France 1981/82*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004b). *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978/79*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005). *Maschen der Macht*. In: Michel Foucault. *Die Analytik der Macht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 220-239.
- Hastedt, H. 2005. *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*. Stuttgart: Reclam.
- Hastedt, H. 2008. *Der Wert des Einzelnen. Eine Verteidigung des Individualismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hastedt, H. (2012a). *Einleitung*. In: Heiner Hastedt (Hrsg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam, S. 7-28.
- Hastedt, H. (2012b). *Toleranz. Grundwissen Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Hastedt, H. (Hrsg.) 2016. *Macht und Reflexion*. Hamburg: Meiner.
- Hastedt, H. (Hrsg.) 2018. *Deutungsmacht von Zeitdiagnosen*. Bielefeld: transcript.
- Hastedt, H. (2020). *Macht der Korruption. Eine philosophische Spurensuche*. Hamburg: Meiner.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1978). *Phänomenologie des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Herder, J. G. (1965). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Berlin/Weimar: Aufbau Verlag.
- Herder, J. G. (1976). *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. Stuttgart: Reclam.
- Herder, J. G. (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart: Reclam.
- Holenstein, Elmar (2004). *Philosophie-Atlas. Orte und Wege des Denkens*. Zürich: Ammann.

- Humboldt, W. v. (1960). Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Humboldt, W. v. (1964). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255-259.
- Humboldt, W. v. (1967). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart: Reclam.
- Küng, H. (2019). Weltethos. Sämtliche Werke. Band 19. Freiburg u.a.: Herder.
- Lévinas, E. (1983). Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg, München: Alber.
- Locke, J. (1996). Ein Brief über Toleranz. Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (1961). Zur Judenfrage. In: Karl Marx, Friedrich Engels. Werke. Band 1. 4. Auflage. Berlin: Dietz Verlag.
- Mendelssohn, M. (2021). Über die Frage: was heißt aufklären. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 1, 2021, S. 92-94.
- Nussbaum, M. C. (1999). Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, M.C. (2010). Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2016). Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist. Berlin: Suhrkamp.
- Nida-Rümelin, J. (2014). Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: edition Körber Stiftung.
- Nietzsche, F. (1988). Unzeitgemäße Betrachtungen. Drittes Stück: Schopenhauer als Erzieher. In: Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Band 1. Berlin: de Gruyter.
- Quine, W. V. O. (1960). Word and Object. Cambridge/Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Parfit, D. (1987): Reasons and Persons. Oxford: Clarendon Press.
- Popper, K. R. (1980). Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band I: Der Zauber Platons; Band II: Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen. 6. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rorty, R. (1988). Solidarität oder Objektivität. Drei philosophische Essays. Stuttgart: Reclam.
- Rorty, R. (1993). Eine Kultur ohne Zentrum. Vier philosophische Essays. Stuttgart: Reclam.
- Roth, G. (2001). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sandel, M. J. (2020). The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good? Penguin Random House [o.O.].
- Sen, A. (2017). Die Idee der Gerechtigkeit. München: dtv.
- Schmidinger, H. (Hrsg.) (2002). Wege zur Toleranz. Geschichte einer europäischen Idee in Quellen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Smith, A. (2010). Theorie der ethischen Gefühle. Hamburg: Meiner.
- Sprenger, R. K. (1995). Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Sternberger, D. (1988): Toleranz als Leidenschaft für die Wahrheit. In: Dolf Sternberger: Gut und Böse. Moralische Essays aus drei Zeiten. Schriften Band IX, Frankfurt/Main: Insel Verlag, S. 141-166.
- Taylor, Ch. (1994). Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Walzer, M. (1998). Über Toleranz. Von der Zivildisierung der Differenz. Hamburg: Rotbuch Verlag.

## Verfasser

Heiner Hastedt, Prof. Dr.,

Universität Rostock, Institut für Philosophie,  
D-18051 Rostock, Tel. +49 (0) 381 498 – 2818,  
e-mail: heiner.hastedt@uni-rostock.de.

## FORSCHUNGSRESÜMÉES

### „Selbst“ und „Anderes“ als wechselseitig konstituierende und konstruierte Beziehung

Hartmut Behr

((1)) Die Klärungen von Hastedt in Bezug auf meine Weiterführungen sind dergestalt, dass eine weitere Diskussion theoretischer Einzelheiten mir auf Grund wesentlicher Übereinstimmungen nicht ebenso sinnvoll erscheint wie die Erzählung eines praktischen Beispiels. Dabei folgt jenes Beispiel dennoch einem theoretischen Argument, das ich in meinen Weiterführungen zu Hastedts Forschungsauftritt gemacht habe (Behr W ((8))-((9))) und das jener in seinen Klärungen leicht missverstanden zu haben scheint (Hastedt K ((12))). Also doch ein theoretischer Rahmen, den ich jedoch, nach anfänglicher Klärung jenes *einen* erwähnten Missverständnisses, nicht weiter theoretisch exegieren, sondern beispielhaft illustrieren möchte. Als Beispiel zur Veranschaulichung des theoretischen Arguments dient mir dabei eine Unterrichtserfahrung.

((2)) Hastedt interpretiert eines meiner weiterführenden Argumente dahingehend, mit Lévinas „Toleranz durch Anerkennung und Demut zu steigern ... Dementsprechend wäre ... ein Merkmal eines liberal zu verstehenden Selbstes, dass es sich in der Beschäftigung mit Differenz zu bilden hat“ (K ((12))). Genau darum, so hoffte ich, klar gemacht zu haben, geht es jedoch nach Lévinas *nicht*, so wie ich ihn verstehe und für mein eigenes Argument ‚benutzt‘ habe. Im Gegenteil nämlich zu Hastedts Formulierung, bedarf es nach Lévinas einer radikal neuen Konstituierung und Überwindung des (westlich-liberalen) ‚Selbst‘. Das heißt, eine Beschäftigung eines liberales ‚Selbst‘ mit Differenz ist nicht ausreichend, denn die theoretische Fassung des Differenztheorems nach Lévinas schließt aus, dass es ein ‚Selbst, gibt, das *vor* einem jeden Prozess der Differenzierung bereits existiert und sich *dann* mit Differenz beschäftigen könnte. Im Gegenteil, das ‚Selbst‘ wird in dem Prozess der Auseinandersetzung mit Differenz grundlegend und erstrangig konstituiert. Es gibt also kein liberales ‚Selbst‘ vor einer Bewusstwerdung von und Auseinandersetzung mit Differenz. Wenn sich das ‚liberale Selbst‘ ‚in der Beschäftigung mit Differenz“ ((K ((12)))

bildet, wie Hastedt schreibt, dann müsste es ja bereits *vor* jener Beschäftigung existieren, und das geht dann nur durch Setzung des ‚Selbst‘ durch sich selbst. Das klingt zunächst paradox; und es ist in der Tat auch paradox, wenn man sich denn jene identitätstheoretischen Diskurse näher betrachtet, in denen jene Vorstellung entwickelt wird, also über René Descartes, Martin Luther, Jean Jacques Rousseau, Johann Gottlieb Fichte, bis hin zu John Rawls. Es handelt sich eben um jenes ‚Selbst‘, das Charles Taylor als „pointiertes Selbst“ bezeichnet hat. Und Hastedt selbst weist in seinen Klärungen ((11)) auf Taylor hin (Taylor 1989; prägnanter ist diesbezüglich jedoch Taylor 1991) und benennt ganz richtig, dass das ‚Selbst‘ „kein Apriori-Mysterium“ ist, sich also nicht aus sich heraus entwickeln und setzen kann.

((3)) Um so erstaunlicher ist dann, dass Hastedt jedoch an der Idee eines „liberalen Selbst“ festzuhalten scheint, das *vor* einer Auseinandersetzung mit Differenz bereits bestehen soll, auch wenn es sich durch eine Beschäftigung mit Differenz weiterbildet. Aber es bildet sich eben nur *weiter*, d.h. es muss bereits bestehen. Dies ist jedoch eine (Weiter)Beschäftigung, die erstens immer bereits im Rahmen des von jenem ‚Selbst‘ selbst gesetzten ‚Selbst‘, zweitens der von jenem ‚Selbst‘ selbst gesetzten Relation zu einem ‚Anderen‘ und damit drittens einer Festsetzung und Definition des ‚Anderen‘ stattfindet. Das ist jedoch ontologischer Imperialismus und eine epistemologische Gewalttat, so Lévinas (sein Aufsatz „Ethics as First Philosophy“ ist wegweisend hierzu [1989]). Und jene (Selbst)Setzung des ‚Selbst‘, welche unumgänglich auch eine (Fest)Setzung des ‚Anderen‘ ist bzw. eine vom ‚Selbst‘ aus bestimmte hierarchische Relation zum ‚Anderen‘ (siehe zu dem Aspekt der *Hierarchie* zwischen ‚Selbst‘ und ‚Anderem‘ ausführlicher Behr 2014; auch Behr 1995), resultiert unausweichlich in der Blindheit bzw. Ignoranz des liberalen ‚Selbst‘ gegenüber Differenz. Dies ist passend von Susanne Hoerber-Rudolph als Indifferenz des liberalen ‚Selbst‘ gegenüber Differenz bezeichnet worden (Hoerber-Rudolph 2005), eine theoretische Diagnose, die man empirisch nahtlos in dem Dilemma der französischen Zuwanderungspolitik zwischen Universalisierung des nationalen ‚Selbst‘ und dem Problem der Differenzanerkennung erkennt (Behr 1998; Schnapper 1991, 1992).

((4)) Eine andere empirische Anschauung jenes Dilemmas der Differenz bzw. einer kreativen Öffnung von Differenzverhältnissen – die tunlichst die sprachliche Fassung von Differenz in ein Verhältnis zwischen ‚Selbst‘ und ‚Anderem‘ meiden

sollte, da dies bereits immer eine bestimmte Fassung und Festlegung, d.h. auch Bestimmung, des ‚Anderen‘, beinhaltet – stammt aus meiner Unterrichtserfahrung. Ich finde, dass dieses Beispiel hier sehr gut passt und anschaulich ist, da es in unserem Diskurs ja um Bildung und Toleranz geht. Und man mag die Diskussion dieses Beispiels nicht als Eigenwerbung oder Ähnliches missverstehen, denn letztlich geht es ja um die Reflexion einer Erfahrung, also prinzipiell um nichts anderes, als wenn wir einen Gedanken kommunizieren, nur eben nicht um eine intellektuelle, sondern um eine praktische Erfahrung.

((5)) Mein Kollege, Nick Megoran, und ich haben an der Universität von Newcastle upon Tyne (UK) einige Jahre lang sog. „Peace Days“ organisiert, in denen wir Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 18 Jahren von verschiedenen Schulen zu einzelnen Workshops eingeladen haben. Diese Workshops behandelten verschiedene Themen, wie Kriegserfahrungen, Aufrüstung, Atomwaffen, Waffenhandel, Antikriegsbewegungen, Pazifismus, etc. Ein Workshop fand regelmäßig zu dem Thema ‚Differenz und Frieden‘ statt, in dem ich eine Lévinassche Auffassung von Differenz mit der Friedenthematik zu verbinden versucht habe, angeregt von Lévinas’s Aufsatz „Peace and Proximity“ (Lévinas 1996; siehe ebenfalls Behr 2014). Die Erfahrungen und ‚Erfolge‘ der Vermittlung und Verständlichmachung waren sehr unterschiedlich, jedoch im Großen und Ganzen sehr positiv. Ein Beispiel stach dabei besonders hervor: Die Gruppe bestand aus ca. 15 Schülerinnen und Schülern zwischen 16-18 Jahren. Ein Schüler aus dieser Gruppe saß im Rollstuhl (als offensichtlicher Form eines ‚Anders‘-Seins) und war (sicherlich deswegen) der erste, der das Lévinassche Argument auf Grund spezifischer Erfahrungen in eigenen Worten prägnant und eloquent zum Ausdruck brachte, die ich hier paraphrasieren möchte:

*Bitte stigmatisiert mich nicht nach Euren Vorstellungen, sagt mir nicht, wer ich bin und was ich fühle, was ich brauche oder was ich möchte, entwerft mich nicht nach Euren Bildern und Erfahrungen. Glaub nicht zu wissen, wer ich bin, sondern stellt Euch zurück und hört mir zu, lasst uns einen Dialog unter Gleichen führen, den jeder mit seinen und ihren Erfahrungen speisst und aus dem wir alle mit anderen und neuen Vorstellungen von uns selbst und von anderen hervorkommen. Das ist viel produktiver für unser friedliches Miteinander und gegenseitiges Auskommen als einseitige Vorstellungen, die immer unterordnen und wehtun.*

((6)) Wenn wir ein bisschen davon in der Bildungsarbeit vermitteln und selbst umsetzen können, dann überwinden wir die stigmatisierende Haltung von Toleranz (die immer an den Vorstellungen eines liberalen ‚Selbst‘ als Maßstab festhält) mit einer neuen Form von Gemeinsamkeit, in der wir begreifen, dass auch das, was wir ‚Selbst‘ und ‚Anderes‘ nennen, in der Tat in einem *gegenseitigen Prozess* konstituieren und gemeinsam werden bzw. geworden sind, was sie glauben, zu sein.

## Literatur

- Behr, Hartmut (1995), "Theorie des Fremden als Kultur- und Zivilisationskritik – Ein kritischer Forschungsbericht", in: *Philosophisches Jahrbuch* 1995, 1. Halbband, S. 191-200.
- Behr, Hartmut (1998), *Zuwanderungspolitik im Nationalstaat. Formen der Eigen- und Fremdbestimmung in den USA, Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Behr, Hartmut (2014) *Politics of Difference. Epistemologies of Peace*, London/New York: Routledge.
- Hoerber-Rudolph Susanne (2005) "The Imperialism of Categories: Situating Knowledge in a Globalized World". *Perspectives on Politics* 3 (1): 5-14
- Lévinas, Emmanuel (1989) "Ethics as First Philosophy", in *The Levinas Reader*, Oxford/Cambridge, edited by Sean Hand, Blackwell, pp. 75-87; first published as "Justifications de l'éthique" (Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles), 1984, pp. 41-51.
- Lévinas, Emmanuel (1996), "Peace and Proximity", in Lévinas, *Basic Philosophical Writings*, ed. by Aadrian T. Peperzak/Simon Critchley/Robert Bernasconi, Bloomington: Indiana University Press, pp. 161-170; first "Paix et proximité" as a paper at the January 29, 1984, conference "The Cultural Identity of Europe: The Ways of Peace" held in Turin. It was published in *Les Cahiers de la Nuit Surveillée*, no. 3: Emmanuel Levinas, ed. J. Rolland (Lagrasse: Verdier, 1984), pp. 339-46.
- Taylor, Charles (1989), *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*. Cambridge/Mass: Harvard University Press.
- Taylor, Charles (1991), *Ethics of Authenticity*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Schnapper, Dominique (1992), *L'Europe des immigrants*, Paris.

Schnapper, Dominique (1991) *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Paris.

## Verfasser

Dr. Hartmut Behr, Professor of International Politics, Newcastle University (UK) (<https://www.ncl.ac.uk/gps/staff/profile/hartmutbehr.html>)

## Der globale Dialog um das «gute Leben»

Dominic Busch

### 1 Epistemische Toleranz

((1)) Mit dem bisherigen Verlauf des vorliegenden Forschungsforums liegt ein weiterer Wurf vor, der anstelle von Schnellschuss-Kommentaren demütig stimmen muss und der für weitere Schritte meines Erachtens viel Vorsicht und Bedacht einfordert. Dem von Heiner Hastedt in seinen Klärungen ((K1)) vorgeschlagenen «principle of charity» möchte ich den jüngst von Dominik Balg (2020) bearbeiteten Gedanken der *epistemischen Toleranz* an die Seite stellen, der sich an dieser Stelle sicherlich zu einer *epistemologischen Toleranz* weiter ausbauen ließe: Angesichts der Vielfalt der vorliegenden Weiterführungen finden wir uns in einem interdisziplinären Raum wieder, der neben einer Diskussion der eigentlichen Gegenstände eine Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit der epistemologischen, ontologischen und axiologischen Vorannahmen der Fächerkulturen der Beitragenden fast unvermeidlich erscheinen lässt. Wenn sie einmal initiiert worden ist, muss diese Diskussion aus meiner Sicht auch zwingend geführt werden – allerdings zum Wohle eines interdisziplinären Projekts nach Möglichkeit geleitet von der Frage an mich selbst, welche Schritte in dieser Debatte ich zwar nicht begrüße, bzw. nicht für zielführend erachte, aber dennoch gelten lassen kann, weil sie auch nicht stören, vs. welche Voraussetzungen und auch Grenzen mir für ein Gelingen des Projekts unbedingt erforderlich erscheinen.

((2)) Eine solche demütig-vorsichtige Herangehensweise halte ich nicht zuletzt deshalb für notwendig, weil ich mir angesichts der Lektüre der Weiterführungen und der Klärung nicht sicher bin,

ob nicht an einzelnen Stellen auch Missverständnisse zwischen den Disputanten aufgekommen sein könnten, bei denen wir angesichts des Formats des Forums nicht immer sicherstellen können, dass sie auch wirklich identifiziert, geschweige denn geklärt werden können.

((3)) Erst dann eröffnen sich auch die globale Tragweite und die Spannweite des hier zusammengetragenen Projekts. Spricht Heiner Hastedt zunächst nur von Bildung und Toleranz, so sind die beiden Begriffe, wie sie hier dargestellt werden, allerdings schon von Beginn an in einer solchen Weise aufeinander bezogen, dass es letztlich um nichts weniger geht als um die Frage nach dem guten Leben (Horlacher, Weiterführung, W4) oder dem gelingenden Leben (Simon, Weiterführung, W2). Um angesichts des sich innerhalb des Bildungsbegriffs herauskristallisierenden hohen Stellenwerts der Selbstbildung das Individuum ein wenig zu entlasten, stellt Heiner Hastedt in seinem Forschungsauftritt (Fa) die Frage in den Raum, ob und wie Institutionen da nicht doch wenigstens ein wenig unterstützen und nachhelfen könnten ((Fa5)). Paul König und Bernd Wagner sowie Hartmut Kreß liefern in ihren Weiterführungen denn auch Einblicke in die respektive Lehr- und Unterrichtspraxis. Mir erscheinen die Herangehensweisen und auch die Herausforderungen in der Praxis häufig völlig anders gelagert zu sein, als sie sich vielleicht noch aus den Forschungsauftritt herleiten ließen.

((4)) Ich würde mein Forschungsresümee an dieser Stelle dazu verwenden wollen, diesen ange-dachten Transferbogen aus der Theorie in die Praxis ernst zu nehmen und auf der Grundlage des Forschungsauftritts und der Weiterführungen überlegen wollen, was zu einer solchen Unternehmung erforderlich wäre. Dass die bisherige Debatte mit utopistischen Tendenzen im Dienste einer optimistischen Sicht in die Zukunft wenig Berührungsängste zu haben schien, möchte ich mir dabei zunutze machen.

((5)) Die inhaltliche Diskussion um die Begriffe von Bildung und Toleranz schien mir im Forum bislang sogar vergleichsweise konsensuell geführt worden zu sein. So reichten die Weiterführungen von einem Befremden angesichts der tautologisch-pleonastischen Effekte des Begriffspaars über Bestätigungen und Ausdifferenzierungen bis hin zu Heiner Hastedts Klärungen, in denen es ihm nicht zuletzt angesichts des analytisch-philosophischen Ansatzes gelungen ist, vieles wieder zu integrieren.

## 2 Komplikationen für die Debatte um mehr Empirie

((6)) Deutlich kontroverser erscheint mir die Debatte dagegen im Hinblick auf zugrunde gelegte theoretische und methodische Annahmen ausgefallen zu sein, und ich denke, dass genau diese Baustelle ernst genommen werden sollte, wenn es darum geht, den anvisierten Transferbogen auf standhafte Füße zu stellen. Wenn ich nun versuche, eine Integration unterschiedlicher Ansätze vorzuschlagen, deren Gangbarkeit an dieser Stelle nicht auch nur ansatzweise überhaupt exploriert werden kann, dann hoffe ich, damit nicht gleich in ein dialektisches Schema zu verfallen, bei dem die analytische Philosophie ihr Veto einlegen müsste. Ihr gegenüber könnte man mein Unterfangen vielleicht als ein pragmatisches bezeichnen.

((7)) Die Struktur unseres Forschungsforums will es, dass sich – wenn notwendig – die Weiterführungen alle an einem einzigen Ansatz reiben und diesen auf den Prüfstand stellen, nämlich dem aus dem Forschungsauftritt. Und so scheint mir die analytische Philosophie hier in ein Kreuzfeuer zu geraten. Dass sie Erweiterungen brauchen wird, um konkrete Gestaltungsangebote für Bildungsinstitutionen machen zu können, scheint demgegenüber unstrittig – fraglich bleibt lediglich, wie diese Erweiterungen aussehen und auf welchen akademischen Füßen sie stehen sollen. Einige Diskussionspunkte, die mir in der Debatte diesbezüglich offen geblieben zu sein scheinen, möchte ich im Folgenden in loser Reihenfolge thematisieren.

((8)) Die unter anderen Punkten im Folgenden zu besprechende Notwendigkeit zur Selbstreflexivität von Forschenden gebietet es, dass ich an dieser Stelle noch einmal explizit machen muss, dass ich mich mit meiner eigenen Weiterführung (W Busch) deutlich an dieser Kritik am Forschungsauftritt beteiligt habe. Wenn ich nun an dieser Stelle teilweise auch von mir selbst vertretene Positionen noch einmal anspreche, dann möge man mir das Anliegen einer Vermittlung glauben.

((9)) Mehrere Weiterführungen plädieren angesichts des eingänglichen analytischen Zugangs für mehr Empirie (Horlacher, Weiterführung, W3; Sukopp, Weiterführung, W5), um die Gefahr einer zu starken Selbstbezogenheit der analytischen Philosophie sowie ihren Hang zur Vermischung von Norm und Deskription (Drerup, Weiterführung, W1) abzumildern. Heiner Hastedt (Klärung, K6) lehnt dies ab, weil er befürchtet, dass sich die damit initiierte Suchhaltung im Partikularen verliert.

Auch wenn ich das Plädoyer für mehr Empirie unterstützen kann, möchte ich doch die Gelegenheit nutzen und einige damit einhergehende Stolpersteine thematisieren, bei denen es vor allem darum geht, dass Theorie und Empirie miteinander verknüpft sind und untereinander verschwimmen. So spricht sich selbst Heiner Hastedt für die erfahrungsbasiertere Variante der ihm zur Verfügung stehenden Zugänge aus (Hastedt, Forschungsauftritt, Fa10). Zu thematisieren wäre hier meines Erachtens zudem die ohnehin immense Erfahrungsbasiertheit des analytischen Ansatzes, für den doch die Weltwahrnehmung der jeweiligen Autorinnen und Autoren sicherlich die größte Ausgangsbasis darstellt. Ob dies nicht etwas expliziter zu reflektieren wäre, müsste an dieser Stelle später noch besprochen werden. Nicht zuletzt aber sollte doch auch in Rechnung gestellt werden, dass sich Theorien und empiriebasiert arbeitende Forschungsmethoden grundsätzlich gegenseitig bedingen. Für ein Forschungsdesign ausgewählte Methoden wählen ihren selektiven Weltzugang demnach immer vor dem Hintergrund einer häufig erheblich determinierenden theoretischen Grundlage einschließlich ihrer epistemologischen und ontologischen Vorannahmen.

((10)) Um dieses Phänomen zu beschreiben, greift beispielsweise Adrian Holliday (2016, S. 18) auf den Ideologiebegriff der Cultural Studies nach Stuart Hall (1996, S. 186) zurück, den dieser von Foucault übernommen hatte. Ideologien produzieren demnach ein spezifisches und diskursives Weltwissen sowie Haltungen. Da ein Weltzugang jenseits von Ideologien aus dieser Sicht ausgeschlossen ist, ist er dies auch für die Forschung, und deren Theorien und Methoden können letztlich nur als ein diskursives Mittel verstanden werden, mit dem Ideologien noch besser verpackt und etabliert werden können. Will man dieses Problem qua Forschung umgehen, so bleibt neben der obligatorischen Selbstreflexion nur die Multiperspektivität – unter Berücksichtigung von Hegemonien und Machtungleichgewichten. Der methodische Ansatz, den Hans Küng seinem Projekt Weltethos zugrunde gelegt hat und den auch Heiner Hastedt (Hastedt, Klärungen, K50) erwähnt, würde zumindest diese Gütekriterien durchaus erfüllen, wenn gleich sicherlich beim Umgang mit globalen Zentren und Peripherien ein wenig nachzuschärfen wäre.

### 3 Wie mit epistemischer Relativität umgehen?

((11)) Bevor ich hierzu weitere Gedanken zu empirischen Zugangsmöglichkeiten vorschlagen möchte, halte ich an dieser Stelle ein und greife ein weiteres methodologisches Dilemma auf, das im Forum bislang mehrfach angesprochen wurde und das ich zusammengefasst als Frage nach der epistemischen Relativität bezeichnen möchte. Darunter fasse ich drei einzelne Probleme: die Frage nach der Perspektivengebundenheit des forscherschen Blicks, die Frage nach der sprachlichen Verfasstheit unseres Weltzugangs (hier besprochen unter dem Begriff des *linguistic turn*) sowie die Frage nach der kulturellen Relativität und einem damit eventuell notwendig werdenden Kulturvergleich.

((12)) Die Frage nach einer Berücksichtigung der forscherschen Perspektivität scheint mir für die analytische Philosophie ein blinder Fleck zu sein, den ich mir nur so erklären kann, dass ihre Vertreter entweder der Ansicht sind, erstere selbstverständlich bereits zu berücksichtigen, oder aber dass ihr keine Relevanz, demgegenüber aber Alternativlosigkeit zugesprochen wird. Stark vereinfacht würde eine solche Reflexion aber möglicherweise zu der Einsicht führen, dass alle Menschen ihre individuellen Vorstellungen von Bildung, Toleranz und ihrem gegenseitigen Bezug haben werden – und dass dies insbesondere die Entwürfe sein werden, nach denen sie auch tatsächlich handeln und die Welt gestalten. Im Sinne epistemischer Toleranz plädiere ich daher für eine Berücksichtigung dieses Aspekts.

((13)) Die Debatte um die Rolle der Einsichten aus dem *linguistic turn* scheint für unsere Debatte eine ähnliche Figur zu produzieren. Neben der sprachlichen Verfasstheit der Welt sehe ich unter diesem Dach auch die Diskussion um die Historizität der Begriffe angesiedelt. Heiner Hastedt lehnt einen Einbezug des *linguistic turn* ab, weil dieser für ihn Essentialisierungen bezweckt (Hastedt, Klärungen, K41). Gemeint sind damit sicherlich auch radikal relativistische Haltungen, die in ihrer Konsequenz den Gedanken an die Möglichkeit eines Dialogs geradezu verbieten. Mir scheinen jedoch die Einsichten, die die Semiotik im Hinblick auf unseren Weltzugang beizutragen hat, nicht ganz unplausibel. Sollte daraus auf Relativismen geschlossen werden, so halte ich das erstens nicht für eine zwingend daraus folgende Konsequenz und zweitens für eine missbräuchliche Instrumentalisierung, die abzulehnen wäre.

((14)) Mehrfach wird im Forenverlauf die Frage nach der Notwendigkeit eines Kulturvergleichs aufgeworfen. Heiner Hastedt hält ihn erst für wenig fruchtbringend (Hastedt, Forschungsauftakt, ((Fa23))). Nachdem die Weiterführungen von Behr (Weiterführung, W5), Kaufmann (Weiterführung, W5), Pollock (Weiterführung, W12) und Takahashi (Weiterführung, W11) auf unterschiedliche Weisen trotzdem auf einem Blick in andere Kulturen beharren, verschließt sich Heiner Hastedt dieser Idee dann doch nicht ganz (Hastedt, Klärungen, K7). Gerade hier wäre es allerdings essentiell, die Frage der Perspektivik (vgl. ((12))) zu berücksichtigen, denn andernfalls ist hier die Gefahr von Essentialisierungen meines Erachtens deutlich dramatischer gegeben als in Punkt ((13)).

((15)) Was bleibt nach so vielen einschränkenden Relativierungen? Konsequenterweise müsste die Frage nach dem guten Leben dann letztlich ganz im Sinne eines Projekt Weltethos angegangen werden, in dem auf möglichst induktive Art und Weise Menschen auf der ganzen Welt nach ihren Konzeptionen von einem guten Leben sowie von Wegen, diese an Lernende zu vermitteln, befragt werden. Aus Sicht einer *cognitive justice*, wie ich sie schon in meiner Weiterführung kurz angesprochen hatte (Busch, Weiterführung, W13), würden sich dann unsere Forenbeiträge in diesen Reigen gleichberechtigt einreihen. So wie in unserem Forum mehrfach für eine prozessuale Sicht auf Bildung und Toleranz geworben wurde, so muss sicherlich auch ein solcher globaler Austausch prozessualen Charakter haben, seine Funktion kann er nur im Sinne einer permanent erneut notwendigen gegenseitigen Selbstvergewisserung übernehmen. In seiner Reinform mag ein solches Unterfangen logistisch utopisch erscheinen, was aber einerseits kein Grund zur Aufgabe ist und andererseits den Blick dafür öffnen könnte, ob und in welcher Form ein solcher globaler Prozess der Selbstvergewisserung sich in einzelnen Facetten nicht schon an vielen Stellen durchaus ereignet.

#### Literatur

- Balg, D. (2020). *Leben und leben lassen: Eine Kritik intellektueller Toleranz*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61816-5>
- Hall, S. (1996). The West and the rest: Discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (Hrsg.), *Formations of modernity* (S. 184–227). Polity press.
- Holliday, A. (2016). *Doing & writing qualitative research* (3rd edition). Sage.

**Verfasser\*in**

Busch, Dominic, Prof. Dr.

Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Humanwissenschaften, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg, Tel.: +49 89 6004 3114 e-mail: dominic.busch@unibw.de.

**Voraussetzungen für «Toleranz» und «Bildung» schaffen**

Paul König & Bernd Wagner

**1 Ausgangspunkt des Resümées**

((1)) Die umfang- und detailreichen Diskussionen, die das Forschungsforum aufwirft, stellen uns vor die Herausforderung, die für die von uns vertretene wissenschaftliche Disziplin relevanten und konstruktiven Bezüge herauszufiltern. Im Kontext des Sachunterrichts und seiner Didaktik stellen wir die Frage, wie Kinder sich die Welt erschließen können. Dies geschieht mit dem Anspruch, Übersetzungen zwischen lebensweltlichen Dimensionen und fachlichen Perspektiven zu schaffen und Kinder als gesellschaftliche Akteure ernst zu nehmen. Bereits in Bezug auf den ersten Referenztext hat uns die Frage beschäftigt, wie «Bildung» und «Toleranz» im «Namen einer Verbesserung des Lebens mit sich und anderen» ((Hastedt Fa 30; ferner Hastedt K52–55)) – Bernd Simon ((W12)) schreibt von «Würde» und «gelingendem Leben» – in der Grundschule *unterstützt* werden können; *sicherstellen* kann Pädagogik nichts davon, gleichwohl sie spätestens seit Rousseau gegenüber dem «gelingenden» und erfüllten Leben eine besondere Verpflichtung zu tragen meint (Zirfas 1994). Was angesichts dessen als «Stärkung» verstanden werden kann, soll im Zusammenhang mit der Frage, welche Voraussetzungen in Bezug auf die Kategorien «Bildung» und «Toleranz» im Sachunterricht der Grundschule geschaffen werden könnten, in unserem Forschungsresümée skizziert werden.

**2 Anerkennung und Partizipation**

((2)) Kinder in Bezug auf «Bildung» und «Toleranz» stärken, das heißt, Kindern etwas zutrauen oder besser: den mühsamen Charakter dieser

Prozesse anzuerkennen und ihn Kindern zuzumuten. Oskar Negt hat dafür das mehrdeutige Bild vom «Erlernen des aufrechten Gangs» gebraucht, das mit dem Erkennen von Zusammenhängen und bürgerlicher Selbstbehauptung ebenso assoziiert werden kann wie dem ontogenetischen Nachvollzug der Gattungsgeschichte. Vom «aufrechten Gang» im Kontext von Pädagogik zu sprechen, impliziert deren Ziel, sich für Kinder überflüssig zu machen, sie für sich selbst freizusetzen in dem Sinne, den Alexander Mitscherlich (1983) als die «dialektische Funktion von Erziehung» bezeichnet hat: «in Gesellschaft einzuüben» und gegen mögliche Zwänge zu «immunisieren» (S. 33). Kinder als gesellschaftliche Akteure anzuerkennen und zu stärken, schließt als Auftrag von Pädagogik und also institutionalisierter Bildung an die Diskussion um Resilienz ((Busch W6; Hastedt K15–16)) und «Lernschmerzen» ((Georg W4; Hastedt K32–36)) an und verweist auch auf die bisher nicht realisierte Ausrichtung von Bildungsinstitutionen auf eine Befähigung des Selbst zur Selbstbildung ((Takahashi W3; Hastedt K11)).

((3)) Anliegen Negts ist die pädagogische Entwicklung eines «politischen Erkenntnisinteresses, das Urteilskraft und Wissen bewusst aus den geschichtlich ungenutzten Befreiungspotenzialen der Menschen gewinnt» (2015, S. 5; ausführlich: Negt 2014); eine geschichtsphilosophische Konstellation, die Walter Benjamins Begriff *Eingedenken* entlehnt ist. Zur Ausbildung eines «Realitäts- und Möglichkeitssinns» empfiehlt Negt sechs Zugänge, von denen drei für die hiesige Diskussion von besonderer Relevanz sind, da in ihnen Voraussetzungen für «Bildung» und «Toleranz» gesehen werden können und sie zugleich auf die politische Dimension beider Kategorien verweisen. Dass Negt dabei von «Kompetenz» spricht, irritiert angesichts der über die Erziehungswissenschaft hinaus geführten Kontroversen um einen Begriff, der das emanzipatorische Versprechen von «Bildung» zugunsten instrumenteller Handlungsfähigkeit kassiert hat (Lederer 2014). Jedoch verzichtet Negt auf die übliche Systematisierung von «Kompetenz» (personal, sozial, fachlich, methodisch etc.), sondern bezeichnet damit das Zusammenspiel von Sachkenntnis und notwendigerweise kritischem Orientierungsvermögen.

((4)) Negt versteht «Identitätskompetenz» als das Wissen um und den Umgang mit bedrohtem Selbstwertgefühl und umkämpfter Anerkennung. Unter Anerkennung sind mit Axel Honneth (1992) Qualitäten der emotionalen Zuwendung, kogniti-

ven Achtung und sozialen Wertschätzung zu verstehen. Honneth hat in den Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung eines Menschen und der Achtung durch Andere eingeführt. Menschen sind nach Honneth (und wiederum in Anschluss an Hegel) an wechselseitige Anerkennungsakte gebunden, die durch Einzelne oder soziale Gruppen erfahrbar werden können. Bleibt Personen die Anerkennung als vollwertige Mitglieder einer Gruppe (z.B. Schulklasse) und Gesellschaft versagt, erleben sie eine strukturelle Form der Erniedrigung, die sie in ihrer Selbstachtung verletzt. Die so entstandenen Verletzungen widerspiegeln sich auch in sozialen Konflikten und können diese verschärfen.

Das besondere an solchen Formen der Missachtung, wie sie in der Entrechtung oder den sozialen Ausschluss vorliegen, stellt daher nicht die gewaltsame Einschränkung der persönlichen Autonomie allein dar, sondern deren Verknüpfung mit dem Gefühl, nicht den Status eines vollwertigen und moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners zu besitzen. (Honneth 1992, S. 216)

In öffentlichen Bildungsinstitutionen können Formen der Anerkennung vor allem durch demokratische Beteiligungsrechte zum Ausdruck gebracht werden. Demokratie, verstanden als politisches Prinzip und mehr noch Form des Zusammenlebens, muss für Kinder in öffentlichen Institutionen erfahrbar werden.

((5)) Damit eng verbunden ist die «Gerechtigkeitskompetenz», in deren Zentrum die Wahrnehmung von Gleichheit und Ungleichheit, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit als Voraussetzung der Fähigkeit zur Solidarität steht. Dass Gerechtigkeit hier als Aspekt der Wahrnehmung verstanden wird, mag zunächst verwundern, ist bildungstheoretisch jedoch plausibel. Andreas Dörpinghaus hat den Zusammenhang von Subjekt und Wahrnehmung im Bildungsprozess folgendermaßen zusammengefasst:

Bildung ist *keine* Leistung eines Subjekts, das *sich* bildet, sondern Genese und Resultat eines Prozesses im Feld der Wahrnehmung. *Sie*, die veränderte Wahrnehmung, hat folgen für *mich*. (Dörpinghaus 2020, S. 75; Herv. i. Org.)

Stärkung im Sinne der «Gerechtigkeitskompetenz» beinhaltet dann insbesondere die Erhöhung der Sensibilität der eigenen Wahrnehmung, was ohne Resilienz, verstanden als Bewältigungsform zur «Tolerierung von Unbehagen Auslösendem» ((Hastedt K 16)), kaum gelingen wird; das gilt auch für die Anmerkungen zur «Identitätskompetenz».

((6)) Die «Utopie- und Erinnerungskompetenz» schließlich stellt die Funktion von den Vorstellungen über Vergangenheit und Zukunft für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung heraus: Wer über keine Erinnerungen und Einsichten in Vergangenes verfügt, so Negts These, könne keine Zukunft entwerfen, in der die Mängel der Gegenwart aufgehoben sind. Das ist kein Versprechen eines besseren Zusammenlebens, sondern zunächst einmal das Vermögen, sich ein solches zu wünschen und vorzustellen; die Bereitschaft zur Utopie, die als die Bereitschaft, sein Leben eigensinnig zu gestalten und dies – im Sinne von Anerkennung und Gleichheit – auch allen anderen zuzugestehen, gegenwärtig werden kann ((dazu wiederum die Weiterführung von Bernd Simon)). In der Bereitschaft zur Utopie verbinden sich kritischer Gegenwartsbezug und eine davon sich unterscheidende Vorstellung von Zukunft ((dazu: Hastedt K52–55)). Beides kann im Sachunterricht der Grundschule z.B. durch Ästhetisches Lernen und Philosophieren hervorgebracht werden (Müller 2015). Dieser Zugang verweist jedoch auch auf das Historische Lernen und eine Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins von Grundschüler\*innen (Pape 2008).

((7)) In diesem Zusammenhang rückt erneut das Wissen und die Vorstellungen von Kindern zu Themen von gesellschaftlicher und autobiographischer Relevanz in den Fokus: Toleranz und Freiheit, Zukunft und Glück, Gleichheit und Gerechtigkeit sind hier nur als einige Beispiele zu nennen, die z.T. bereits auch Gegenstand fachdidaktischer Studien waren (Murmans 2013). Diese Forschung zu den Grundlagen des *Sachunterrichts und seiner Didaktik* sollte weiterverfolgt werden; nicht zuletzt als Korrektiv jener politischen und pädagogischen Vorstellung, die Hannah Arendt (ebenfalls seit Rousseau; ein Zusammenhang zur Zuständigkeit für ein «erfülltes Leben» wird hier nahegelegt) diagnostizierte und die immer wieder Gegenstand von Reflexion sein muss. Ihre Kritik – formuliert im Kontext bildungspolitischer Reaktionen auf die US-amerikanische Civil Rights Movement der späten 1950er Jahre –, «[...] einfach die Kinder mit einem Problem [zu konfrontieren], daß die Erwachsenen zu lösen nicht imstande sind» (Arendt 1994, S. 259), soll das Pathos vom «aufrechten Gang» hier abmildern. Eine «gebildete», «tolerante» Gesellschaft, ein «verbessertes Leben mit sich und anderen» wird nicht nur durch didaktisches Geschick in den Kindertageseinrichtungen und Schulen «heranwachsen» (Arendt, ebd.), sondern erfordert

auch grundlegende Veränderungen im Generationenverhältnis.

## Literatur

- Arendt, H. (1994). Die Krise der Erziehung. In: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übung im politischen Denken (Bd. 1, S. 255–276). München: Piper.
- Dörpinghaus, A. (2020). Mich bilden. In: Pädagogische Korrespondenz, 61, 71–87.
- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lederer, B. (2014). Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Mitscherlich, A. (1983). Die dialektische Funktion, die Erziehung erfüllen sollte. In: Gesammelte Schriften. (Bd. 3: Sozialpsychologie I). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Müller, H.-J. (2015). Ästhetisches Lernen und Philosophieren als Unterrichtsprinzip. Wider Lerntheorien der Weltlosigkeit. In: Sache, Wort, Zahl, 43 (154, 37–42).
- Murmann, L. (2013). Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? In [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 19.
- Negt, O. (2014) Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule. Göttingen: Steidl.
- Negt, O. (2015). Über das Erlernen des aufrechten Gangs als Bildungsauftrag. In: DENK-doch-MAL.de Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft von IG Metall und Ver.di. Verfügbar unter <http://denk-doch-mal.de/wp/oskar-negt-ueber-das-erlernen-des-aufrechten-gangs-als-bildungsauftrag/>
- Pape, M. (2008). Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter. Eine empirische Studie. In [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 11.
- Zirfas, J. (1994). Präsenz und Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks. Berlin: Reimer.

## Verfasser

Paul König, M.A.  
Tel.: +49 341 97-31475  
E-Mail: [paul.koenig@uni-leipzig.de](mailto:paul.koenig@uni-leipzig.de)

Bernd Wagner, Prof. Dr.  
Tel.: +49 341 97-31471  
E-Mail: [bernd.wagner@uni-leipzig.de](mailto:bernd.wagner@uni-leipzig.de)

Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich, Grundschuldidaktik Sachunterricht Sozialwissenschaften

## Bildung zu Toleranz und die Überwindung von Diskriminierung

Christian Maurer

### 1 Diskriminierung

((1)) Angeregt durch die Lektüre der vorangehenden Diskussionen möchte ich in diesem Forschungsresümee einen Punkt aufwerfen, der bisher noch nicht diskutiert wurde, der aber meiner Ansicht nach ein weiteres Licht auf die Themen Bildung und Toleranz zu werfen vermag: Die Frage nach den Verbindungen zwischen den Bemühungen um Toleranz und denjenigen zur Überwindung von Diskriminierung. Diese Frage verdeutlicht ebenfalls die Rolle der in verschiedenen Beiträgen kontrovers diskutierten Idee der Selbstbildung ((siehe u.a. K 2, 4, 7, 8, sowie die dortigen Verweise auf die verschiedenen W)).

((2)) Zuerst zum Begriff der Diskriminierung, der heute mindestens ebenso oft angetroffen werden kann wie derjenige der Toleranz. Verstehen wir Diskriminierung im Sinne eines gesellschaftlichen Phänomens mit Boshammer als die

ungerechtfertigte Ungleichbehandlung sowie die Missachtung von Personen aufgrund (von stereotypen Vorurteilen bezüglich) bestimmter ihrer Eigenschaften, die die Benachteiligung, Herabsetzung oder soziale Exklusion der (Gruppe der) jeweiligen Merkmalsträger zum Ziel oder zur Folge hat. (2008: 233)

Diskriminierung und ihre verschiedenen Dimensionen – z.B. Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Islamophobie, usw. – werden allgemein als ein Übel betrachtet, das es zu überwinden gilt. Entsprechend kennen zahlreiche nationale und internationale Rechtswerke explizite Diskriminierungsverbote (siehe u.a. die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 2; die Europäische Menschen-

rechtskonvention, Artikel 14, usw.). Eine Gesellschaft, die sich heutzutage zurecht als tolerant präsentieren will, zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sie sich um die Überwindung der verschiedenen Formen von Diskriminierung bemüht und sicherstellt, dass sich jedes Individuum mithilfe des Rechtsstaates gegen Diskriminierung wehren kann.

((3)) Wenn wir die Debatten um Toleranz einerseits und um Diskriminierung andererseits betrachten, so stellen wir fest, dass erstere (mindestens) einige hundert Jahre alt und vornehmlich philosophisch geprägt sind, während letztere an ein deutlich jüngeres Konzept gebunden sind, das sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat. Zumindest anfänglich fanden die Debatten um Diskriminierung hauptsächlich in den Rechts- und Sozialwissenschaften statt. So liegt denn auch wenig überraschend das Augenmerk bei den Mitteln zur Überwindung von Diskriminierung in erster Linie auf dem Recht – wenn auch Fragen zur Überwindung von Diskriminierung schon früh Einzug in den Bildungsbereich gehalten haben und vermehrt auch in der Philosophie diskutiert werden.

((4)) Aktuell wird in unseren Gesellschaften viel über Diskriminierung und Antidiskriminierung diskutiert – wohl mindestens ebenso viel wie über Toleranz. So stellt sich auch die Frage nach den Verbindungen zwischen den beiden Diskursen. Nicht jede Form von Intoleranz ist auch eine Form von Diskriminierung im oben beschriebenen Sinne, aber eine individuelle oder gesellschaftliche Haltung der Intoleranz spielt sicher zumindest anfänglich in vielen Fällen von Diskriminierung eine Rolle. Kann umgekehrt Bildung zu Toleranz auch zur Überwindung von Diskriminierung beitragen?

## 2 Die Rolle von Toleranz bei der Überwindung von Diskriminierung

((5)) Erinnern wir uns an Lessings „Nathan der Weise“ (1779). Dieses von Lessing als „dramatisches Gedicht“ bezeichnete Stück berührt uns auch heute noch als ein Loblied auf Toleranz. Die Figuren verkörpern eine entweder bereits tief verankerte tolerante Haltung gegenüber anderen Religionen (Nathan), oder sie berühren uns durch die Art und Weise, wie sie – uns Leser\*innen gleich – von den Geschichten und Stimmungen berührt werden und darauf die Haltung der Toleranz einnehmen. So endet das Stück „*Unter stummer Wiederholung*

*allseitiger Umarmungen*“ (2020, S. 152) Weitergehend könnte das Stück gelesen werden als eines, das auch zur Überwindung des gesellschaftlichen Phänomens der Diskriminierung aufgrund von Religion einlädt. Würden die Figuren allenfalls politische Prinzipien der Antidiskriminierung unterstützen?

((6)) Nicht zuletzt berührt uns das Stück aufgrund der inneren Auseinandersetzungen der Figuren – mit anderen Worten aufgrund des Bildungsprozesses (in einem weiten Sinne), den sie durchlaufen. Insbesondere die Figur des Nathans schafft es, die anderen Figuren und uns Leser\*innen in ihren Bann zu ziehen. Die Figur stösst in ihrer dramatischen und moralischen Vielschichtigkeit Reflexionen an und exemplifiziert Ideale, die uns einen Blick auf Religion nahelegen, der eben am besten als „tolerant“ beschrieben werden kann. Allenfalls mag uns die Figur sogar auch dazu motivieren, uns gegen die Diskriminierung anderer Religionen einzusetzen.

((7)) Stellen Sie sich nun als Kontrast einen Nathan vor, der nicht über solche Geschichten und die Darstellung und Anregung einer inneren Auseinandersetzung funktioniert, sondern ausschliesslich über das Formulieren anti-diskriminatorischer Rechtsnormen, an welche wir uns halten können, wie auch immer unsere Einstellung und Motivation diesbezüglich geartet sein mag. Ja, in einem gewissen Sinne wird ein solcher Nathan sich für eine tolerante Gesellschaft einsetzen: Er formuliert einen Rechtsrahmen, der in unserem heutigen Verständnis Teil einer als tolerant geltenden Gesellschaft sein muss, da sich, wie bereits angedeutet, Individuen und Gruppen mit Hilfe des Rechtsstaates gegen Diskriminierung wehren können müssen. Und dennoch würde in einem solchen Verständnis von Toleranz, welches sich ausschliesslich auf anti-diskriminatorische Rechtsnormen stützen würde, etwas Essentielles fehlen – nämlich die Arbeit der Mitglieder einer solchen Gesellschaft an sich selbst, jene Arbeit, welche in Lessings „Nathan“ so eindrücklich dargestellt wird.

((8)) Dieses Gedankenspiel verdeutlicht die zentrale Stellung der Arbeit am Selbst für Toleranz. Diese Arbeit am Selbst ist Teil des Bildungsprozesses im von Hastedt vorgeschlagenen klassischen Sinne. Nun kann diese Arbeit am Selbst in ihrem Ursprung eher selbst- oder eher fremdinitiiert, und sie kann in ihrer Durchführung ebenso eher selbst- oder eher fremdgesteuert sein – letzteres zum Beispiel bei enger Einbindung in eine Bildungsinstitution. Doch dass ein solcher Prozess zentral für eine Gesellschaft ist, die nicht allein aufgrund ihrer

Rechtsnormen als „tolerant“ bezeichnet werden kann, sondern in einem tieferen Sinne auch aufgrund bestimmter Haltungen und Einstellungen ihrer Mitglieder, scheint mir auf der Hand zu liegen. Ebendiese Perspektive eines Bildungsprozesses, in dem Toleranz als eines von mehreren Idealen angestrebt wird (unter fortwährender Beibehaltung eines kritischen Blicks auf ihre Grenzen), in unseren Überlegungen auszublenden, ergäbe eine zu schmale Vorstellung der Rolle von Toleranz in einer Gesellschaft.

## Literatur

- Boshammer, S. (2008). Diskriminierung. In: Stefan Gosepath, Winfried Hinsch, Beate Rössler (Hrsg.): *Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 232–238.
- Lessing, G. E. (2020). *Nathan der Weise*. Stuttgart: Reclam.

## Verfasser

Christian Maurer, HDR Dr.  
Collège St. Michel  
Rue St-Pierre-Canisius 10,  
CH-1700 Fribourg,  
e-mail: christian.maurer.philo@gmail.com

## Toleranz und Selbstbildung begreifen – mit konzeptueller Interpretation, Blick aufs Soziale und Mut zum universellen Angebot

Bernd Simon

((1)) Die produktiven Klärungen (K) von Heiner Hastedt in seiner Auseinandersetzung mit den vielfältigen Weiterführungen bieten zahlreiche Ansatzpunkte für ein Forschungsresümee. Ich beschränke mich auf drei Punkte. Zunächst plädiere ich für eine verstärkte Anstrengung, für Toleranz und Selbstbildung als umstrittene interpretative Konzepte konkurrierende und konkurrenzfähige konzeptuelle Interpretationen (Konzeptionen) zu erarbeiten. Danach verdeutliche ich, dass und wie aus meiner Sicht das Soziale sowohl Toleranz als

auch Selbstbildung durchdringt, nicht als Fremdkörper, sondern als formgebendes Bindegewebe. Mit Blick auf den immer wiederkehrenden Verdacht und Vorwurf eines Euro- oder westlichen Zentrismus möchte ich abschließend dazu ermutigen, dass wir unser jeweils bestes Angebot, Toleranz und Selbstbildung zu begreifen, allen zumuten, auch denjenigen, die nicht in unserer Provinz leben.

## 1 Damit wir nicht (nur) über Worte streiten ...

((2)) Toleranz ist ein populäres Wort, Selbstbildung zumindest im Rahmen dieses Forschungsforums auch. Die Popularität eines Wortes ist ein Hinweis auf die Wichtigkeit des durch das Wort angezeigten Themas. Aber auch begriffliche Unschärfe begünstigt die Popularität eines Wortes, weil das Wort dann mit unterschiedlichen wichtigen Themen in Verbindung gebracht werden kann, während umgekehrt ein inflationärer Gebrauch des Wortes begrifflicher Unschärfe Vorschub leistet. Dennoch kann das populäre Wort beim Streit um den richtigen Begriff und die richtige Praxis, die dem Wort folgen und von ihm identifiziert werden soll, eine produktive Rolle spielen, nämlich dann, wenn das Wort zunächst als Platzhalter verstanden wird für den Begriff, auf den ein Phänomen von allgemeiner Wichtigkeit und breitem Interesse erst noch zu bringen ist. Dworkin (2013) schlägt dazu das methodische Vorgehen der konzeptuellen Interpretation vor. Dabei besteht die Herausforderung darin, für ein als wertvoll erachtetes und oft mit einem populären Wort markiertes interpretatives Konzept, welches grundsätzlich unterschiedliche konzeptuelle Interpretationen zulässt, die beste Interpretation und damit die beste *Konzeption* zu erarbeiten. Demnach wären auch Toleranz und Selbstbildung als zumindest potenziell wertvolle, aber doch umstrittene Konzepte zu betrachten, die konkurrierende Konzeptionen erlauben oder sogar verlangen und die beste von ihnen verdienen (Forst, 2003).

((3)) In diesem Sinne repräsentiert das in meiner Weiterführung (W) vorgestellte Ablehnungs-Respekt-Modell eine (hoffentlich konkurrenzfähige) Toleranzkonzeption, die auf die Kurzformel gebracht werden kann: Toleranz ist durch Respekt gezähmte Ablehnung. Eine gleichermaßen gültige, komplementäre Variante der Kurzformel lautet: Toleranz ist durch Ablehnung belasteter Respekt.

Die Konzeption ist nicht als essentialistische Definition angelegt. Daher sollten Popper (2013, S. 230) folgend die Kurzformeln zur Verdeutlichung und Vorbeugung vielleicht besser «von hinten nach vorne gelesen werden» oder nach entsprechendem Satzumbau lauten: Durch Respekt gezähmte Ablehnung bzw. durch Ablehnung belasteter Respekt kann als Toleranz bezeichnet werden. Die Konzeption ist also nicht mit dem Anspruch verbunden, offenbaren zu wollen, was Toleranz «an sich» ist, und schreibt auch nicht vor, was fortan alle unter Toleranz zu verstehen haben. Allerdings repräsentiert sie einen ernst gemeinten, begründeten Vorschlag. Mit der Spezifizierung von Ablehnung und Respekt als Komponenten der Toleranz scheut sie entgegen der Skepsis von Heiner Hastedt K ((6)) auch nicht vor der von Thomas Sukopp W ((4)) geforderten substanziellen Bestimmung des Gehalts von Toleranz zurück.

((4)) Bei der Annäherung an das wichtige Thema und wertvolle Konzept der Selbstbildung empfiehlt sich ein analoges Vorgehen. Ein erster unerlässlicher Schritt ist die Bereitstellung einer Konzeption des Selbst, auf deren Skizzierung ich mich in diesem Forschungsresümee beschränke als mögliche Vorlage für eine arbeitsteilige, inter- und transdisziplinäre Entwicklung einer umfassenden Konzeption der Selbstbildung. Tatsächlich herrscht innerhalb der psychologischen Theoriebildung und Forschung weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die bereits vor vielen Jahrzehnten von Allport (1968) aufgeworfene Frage, ob das Konzept des Selbst für die wissenschaftliche Psychologie notwendig sei, zu bejahen ist. Auch mangelt es in der psychologischen Fachliteratur nicht an konkurrierenden Konzeptionen des Selbst (Simon & Trötschel, 2008).

((5)) Allerdings herrscht in der psychologischen Fachliteratur wiederum große Übereinstimmung darüber, dass Menschen für sich jeweils ein Selbst reklamieren. Das Selbst ist also auch für die «faktischen» Menschen (Kaufmann W ((11)) und Hastedt K ((6))) ein wichtiges und wertvolles Konzept, um dessen beste Interpretation sie ringen. Das Bemühen um die beste Selbstinterpretation (bzw. Selbstkonzeption) kann verstanden werden als die Anstrengung eines sozial-kognitiven Prozesses, mittels dessen Menschen ihrem Erleben und Verhalten im Kontext ihrer sozialen Beziehungen Kohärenz und Richtung sowie Bedeutung und Sinn verleihen und sich im Wechselspiel mit Zuschreibungen von außen Identität(en) zuschreiben. Da der Prozess der Selbstinterpretation kontextsensitiv

ist, sind seine Ergebnisse kontextabhängig und variabel. Selbstinterpretation trägt somit der Komplexität, Hybridität und Variabilität der Individuen und ihrer Umwelten (Takahashi W ((7))) *psychologisch und phänomenologisch valide* Rechnung, ohne das Selbst zu fragmentieren oder aufzulösen (Simon, 2004).

((6)) Es mag gute Metaphysik sein, «Die Vorstellung einer einzig wahren Deutung des Selbst [...] aufzugeben» und zu proklamieren: «es gibt kein wahres Ich» (Hastedt K ((11))). Es könnte sich aber als keine gute Psychologie und auch keine gute Epistemologie erweisen. Denn der menschliche Wahrnehmungs- und Denkapparat scheint sich so entwickelt zu haben, dass er uns mit einem guten Gespür für solche Oberflächenmerkmale ausgestattet hat, die uns erfolgreich auf vorhandene Tiefenstrukturen schließen lassen (Medin, 1989). Warum sollten die auf uns selbst gerichtete Wahrnehmung und das Nachdenken über uns selbst hier Ausnahmen sein?

((7)) Selbstinterpretationen sind nicht nur Erzählungen, die sich während der Fahrt durch das Leben beim Blick in den Rückspiegel ergeben. Sie sind auch nach vorne auf die Zukunft gerichtet. Ausgestattet mit der Energie intrinsischer Motivation zur Entwicklung von Kompetenz und Meisterschaft (Deci & Ryan, 1985) beinhalten sie «Aspirationen» (Allport, 1968) und Vorstellungen vom «möglichen Selbst» (Markus & Nurius, 1986). So drängen Selbstinterpretationen zur weiteren Selbstbildung, sichern dieser aber auch die Pfadabhängigkeit, die wir brauchen, um unser *eigenes* Leben führen und als solches erkennen zu können. Die daraus resultierende Erfahrung von Authentizität oder auch das Leiden am Ausbleiben dieser Erfahrung sollten nicht als «Fehldeutung» (Hastedt K ((11))) und damit als Selbstmissverständnis disqualifiziert werden. Den «faktischen Menschen» (Kaufmann W ((11))) und ihrem Bemühen um ein gelingendes Leben würde dies jedenfalls nicht gerecht (Schmader & Sedikides, 2018).

## 2 Das Soziale ist kein Lückenfüller

((8)) Zweifellos ist es «eine Selbstverständlichkeit, die Bedeutung des Sozialen für tatsächliche Bildungsprozesse und für die Bildung einer toleranten Haltung hervorzuheben» (Hastedt K ((19))). Entscheidend ist dann jedoch, *wie* die Bedeutung des Sozialen, und damit meine ich insbesondere die Wirkweise des Sozialen, begriffen wird. Dazu dem Sozialen einen umgrenzten Ort zuzuweisen, sei es

eine zeitliche oder logische Platzierung vor dem Individuum (Hastedt K ((19))) : «Das Soziale geht dem Individuum immer voran») oder ein näher an Emotionen als an Kognitionen gelegener Ort (Busch W ((8))), würde zu kurz greifen. Es gibt keine Lücke in einem sonst intakten Gewebe, die vom Sozialen zu füllen wäre, um das Gewebe zu komplettieren. Der Stoff des Sozialen sind die alles menschliche Erleben und Verhalten durchwebenden zwischenmenschlichen Beziehungen, weshalb Dominic Busch trotz der oben kritisierten Engführung zu Recht die «Beziehungsorientierung» des Toleranz- und Bildungsbegriffs einfordert (Busch W ((8))). Nur ist das Kognitive nicht weniger sozial oder beziehungsorientiert als das Emotionale, und das Soziale kommt nicht vor oder nach den Individuen. Es wirkt vielmehr immer schon zwischen und in ihnen. Sie sind immer schon in vielfältiger und wandelbarer Weise miteinander verwebt und aufeinander bezogen, etwa durch Beziehungen der Ähnlichkeit und Zuneigung, aber auch durch Beziehungen der Unterschiedlichkeit, Abneigung oder Ablehnung.

((9)) Gruppen- und Kategorienzugehörigkeiten tragen entscheidend zum sozialen Beziehungsgefüge und dessen Strukturierung bei. Aus unseren jeweiligen Weiterführungen ist ersichtlich, dass Andreas Beelmann und ich diese Einschätzung teilen. Die von mir eingebrachte Unterscheidung zweier Ebenen der Selbstkategorisierung oder Identität (Simon W Abbildung 1 sowie ((5))) stellt zudem eine umfassendere, weil vielschichtige, Berücksichtigung der Bedeutung des Sozialen für Toleranz und Selbstbildung in Aussicht. So macht aus Sicht des von mir vorgeschlagenen Ablehnungs-Respekt-Modells der Toleranz der auf Selbstkategorisierungs- bzw. Identitätsebene 2 begründete Respekt (verstanden als Gleichheitsanerkennung) den Weg frei für Toleranz gegenüber abgelehnten Fremdgruppenmitgliedern der Ebene 1. Die sich aus der übergeordneten gemeinsamen Identität auf Ebene 2 ergebende Ausdehnung der Gleichheitsanerkennung bietet also eine sozialpsychologische Fundierung von Toleranz und entlastet die «rationale Fundierung», der Heiner Hastedt zu misstrauen scheint (Hastedt K ((29))).

((10)) So kommt auch eine Vermehrung von Gelegenheiten, Wegen und Richtungen der Selbstbildung in Sicht. Canetti (1994, S. 34) vermutet: «Man lernt nur von denen, die ganz anders sind als man selbst. Man beruhigt sich an den Verwandten». Doch Dominic Busch folgend könnte die Eigengruppe der Ebene 1 neben der Gelegenheit zum Lernen qua Imitation (Busch W ((10))) zudem für

die nötige Beruhigung vor der «kognitiven Öffnung» (Busch W ((8))) zur tolerierten Fremdgruppe der Ebene 1 als einer weiteren Lerngelegenheit sorgen. Getragen von dem auf Ebene 2 begründeten Respekt könnte sich die Selbstbildung über die Aneignung von Elementen des Fremden und die Überwindung partikularer Konformität dann schließlich auf das Universelle richten.

### 3 Mehr Mut zum grenzüberschreitenden Angebot

((11)) Wenn ich es richtig sehe, geht keine\*r der an diesem Forschungsforum Beteiligten davon aus, dass man den eigenen Begriff von Toleranz oder (Selbst-)Bildung «einfach anderen Kulturen aufzwingen darf» (Kaufmann W ((1))). Entsprechende Vorwürfe, sei es der Vorwurf der Ignoranz, der Arroganz oder gar der Militanz, sind uns allen bekannt und wahrscheinlich nicht nur aus der Empfänger\*innenperspektive. Natürlich sollten uns solche Vorwürfe aufhorchen und auch zuhören lassen. Aber genauso falsch wie das Aufzwingen wäre das Vorenthalten eigener Angebote. «Es wäre jedenfalls gut, wenn die globale Welt wechselseitig mit solchen Angeboten aufwarten könnte» (Hastedt K ((7))), und niemand sollte ausschließen müssen, aber auch nicht mutlos ausschließen dürfen, dass sich das eigene Angebot als das beste erweisen kann. Wenn wir unser eigenes Angebot tatsächlich ernst nehmen, sollten wir uns so anstrengen, dass wir möglichst in die Verlegenheit kommen, «darauf bestehen [zu müssen], mit angemessener Höflichkeit und nach reiflicher Überlegung, dass wir richtigliegen (Dworkin, 2013, S. 344, Übersetzung des Zitats durch B. Simon).

#### Literatur

- Allport, G. W. (1968). Is the concept of self necessary? In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction*. Volume I: Classic and contemporary perspectives (pp. 25–32). New York, USA: Wiley.
- Canetti, E. (1994). *Nachträge aus Hampstead: Aus den Aufzeichnungen 1954–1971*. München: Carl Hanser Verlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dworkin, R. (2013). *Justice for hedgehogs*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt: Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969. doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954
- Medin, D. L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist*, 44, 1469–1481. doi.org/10.1037/0003-066X.44.12.1469
- Popper, K. (2013). *The open society and its enemies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schmader, T., & Sedikides, C. (2018). State authenticity as fit to environment: The implications of social identity for fit, authenticity, and self-segregation. *Personality and Social Psychology Review*, 22, 228–259. doi:10.1177/1088868317734080
- Simon, B. (2004). *Identity in modern society*. Oxford: Blackwell.
- Simon, B., & Trötschel, R. (2008). Self and social identity. In M. Hewstone, W. Stroebe, & K. Jonas (Eds.) *Introduction to social psychology. A European perspective* (pp. 88–110). Oxford: Blackwell.

## Verfasser

Prof. Dr. Bernd Simon

Kieler Forschungsstelle Toleranz (KFT)  
Lehrstuhl für Sozialpsychologie und Politische  
Psychologie  
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel  
Olshausenstraße 40, D - 24098 Kiel  
simon@psychologie.uni-kiel.de

## Toleranz und Bildung: Einige Präzisierungen schwieriger Verhältnisse

Thomas Sukopp

((1)) Obwohl es zwischen Heiner Hastedt und mir anscheinend wenig grundlegenden Dissens gibt, möchte ich dieses Forschungsresümee nutzen, um erstens einige meiner Überlegungen zu präzisieren (Abschnitte 2 bis 5) und dann auf unverzichtbare epistemologische Voraussetzungen eingehen, die das Verhältnis von Bildung und Toleranz erhellen (Abschnitte 6 bis 7).

## 1 Warum Toleranz substantiell verstanden werden sollte

((2)) Heiner Hastedt argumentiert (Hastedt K ((6))):

Es geht also darum, Toleranz und Bildung universalistisch zu denken, dabei aber stets darauf zu achten, dass das zur Kandidatur für die Universalisierung Erhobene nicht nur eine partikuläre Lesart des Allgemeinen ist. Daher stehe ich der von Thomas Sukopp (W 4) erhobenen Forderung nach einer substantiellen Bestimmung von Toleranz – wenn ich sie denn richtig verstanden habe – skeptisch gegenüber.

Ich verstehe die Skepsis gegenüber meiner Forderung nach Substantialität von Toleranz, möchte noch einmal sagen, was ich darunter verstehe und warum diese Forderung wichtig ist. Meine Forderung nach einem substanzvollen Toleranzbegriff meint nicht das, was scholastisch oder bereits in der Antike unter Substanz (etwa «das Zugrundeliegende», «das Unveränderliche», «das Ewige») verstanden wurde. Einen solchen Essentialismus halte ich für wenig zielführend, weil es angesichts eines unverzichtbaren deutungsoffenen methodischen und inhaltlichen Pluralismus von Toleranzbegriffen eben auch keines Essentialismus bedarf bzw. weil er Erkenntnisfortschritte eher zu hemmen scheint. Was ich aber meine, ist, dass – wenn Toleranz sich auf Haltungen und Handlungen (Hastedt Fa ((16))) und auf Meinungen bezieht –, letztlich auch auf normative Aussagen, wir dann wenigstens versuchen sollten, nicht nur formale Toleranzprinzipien zu formulieren, sondern eben auch inhaltlich Toleranz zu bestimmen. Dass dabei ein minimal-universalistischer Toleranzbegriff herauskommt, mag zu wenig sein, aber einen (erneuten) Versuch scheint es Wert zu sein. Etwa: «Wer ohne gute Gründe die Freiheitsrechte anderer Personen missachtet, demgegenüber schulden wir keine Toleranz.» Oder: «Tolerant sein heißt, Handlungen abzuwägen und auf eine vorausgegangene Handlung angemessen zu reagieren.» Warum nun ist ein substantieller Toleranzbegriff wichtig? *Erstens* um die Abgrenzungen und Anschlussfähigkeiten zu (ebenefalls substantiellen) Begriffen wie Duldung und Anerkennung zu erleichtern. *Zweitens* um deutlich zu machen, ob und inwieweit Universalismus der Gefahr entgehen kann, mehr als «partikuläre Lesart des Allgemeinen» (Hastedt K ((6))) zu sein. Wenn ich etwa behauptete, dass Toleranz auf das universelle Anerkennen sowohl formaler Prinzipien als auch auf das universelle Anerkennen bestimmter Werte hinauslaufen kann, dann halte ich es weder

für ausgemacht, dass minimaluniversalistische Bestimmungen dieser Art scheitern müssen, noch rede ich damit irgendeiner totalitären Position das Wort (Georg W ((10))). Toleranz, die wechselseitig sowohl auf dem Anerkennen und bestenfalls dem Teilen von Werten beruht (basal: gegenseitige Anerkennung des Wertes jedes Lebens, des Wertes der Selbstachtung und der Achtung anderer als Personen und rationale Objekte etc.), könnte es ermöglichen, dass nötiger Dissens ausgehalten wird. Dennoch: Nicht jeder Ausschluss ist bereits Ausdruck von intolerantem totalitärem Denken. Wer sich bewusst jenseits aller – grundsätzlich auszuhandelnder und jedenfalls nicht ewig gültiger – Diskursregeln stellt, der verdient es auch, ausgeschlossen zu werden.<sup>1</sup> In diesem Sinne hilft ein substanzvoller Toleranzbegriff auch, die Grenzen von Toleranz zu eruieren.

## 2 Präzisierungen schulischer Konkretionen von Bildung

((3)) Heiner Hastedt (Hastedt K ((37))) argumentiert:

Für Thomas Sukopp (W 5+1) ist das von mir entworfene «Bildungsideal» mit «Blick auf Kernlehrpläne» im Unterricht von Schulen «viel zu anspruchsvoll». Tatsächlich ist «Bildung im Sinne von Selbstbildung ... dem real existierenden Ausbildungssystem abzutrotzen» (Simon W 9). Es folgen allerdings bei Sukopp selbst dann Vorschläge und Konkretionen für den Philosophieunterricht, die dafür eintreten, dass eine Orientierung an einem anspruchsvollen Ziel durchaus möglich ist: «Das, was Selbstbildung heißt, kann sowohl Unterrichtsgegenstand als auch themenübergreifendes Unterrichtsprinzip werden» (W 6).

Die Überlegungen, die Heiner Hastedt im Anschluss daran anstellt, sind durchaus plausibel. Doch selbst wenn es so ist, dass im Unterrichtsalltag das Hastedt'sche Bildungsideal «Unterricht in einen Horizont stellen [kann], in dem Einzelwissen und auch manche Kompetenz als Selbstzweck zugunsten der bildenden Gesamtwirkung als weniger wichtig eingeschätzt wird» (Hastedt K ((37))), so muss man meines Erachtens feststellen, dass es nicht nur faktisch im Schulalltag oft wenig um Bildung in irgendeinem anspruchsvollen Sinne geht, sondern dass das auch bildungspolitisch, bildungsphilosophisch und auch pädagogisch längst nicht von allen Akteur\*innen gewollt und entsprechend eingefordert wird. Ohne ein großes Fass aufma-

chen zu wollen, kann man feststellen, dass z.B. philosophische Bildung durch Philosophieunterricht etwa durch Einüben des Philosophierens (argumentieren, philosophisch streiten; selbstdenken etc.) nicht stattfindet und dass z.B. ein philosophiehistorischer Kanon bestenfalls in der Sekundarstufe II als respektable Richtschnur im Philosophieunterricht gelten kann. Und das wiederum kann ein Licht auf die konkreten Defizite des Philosophieunterrichts (Stichwort: Philosophie als Ersatz- und Laberfach) werfen. Dass ein Bildungsideal – wie von mir behauptet – viel zu anspruchsvoll ist, um es in den Philosophieunterricht zu transformieren, heißt nicht, dass ich selbst eine Übersetzung des Ideals in unterrichtsgestalterische Konkretion für unwichtig halte.

## 3 Skepsis gegenüber empirischen Untersuchungen?

((4)) Es war nicht meine Absicht, empirische Bildungsforschung abzukanzeln. Andreas Beelmann ((W2)) betont etwa die Relevanz empirischer Bildungs- und sozialpsychologischer Forschung. Ob man im interdisziplinären Diskurs weiterkommt, wenn man sich Naivität unterstellt (oder was auch immer) sei dahingestellt. Meine Skepsis mit Blick auf Ergiebigkeit empirischer Forschungen möchte ich präzisieren: Erstens ist auch meine Haltung «empirisch offen» (Hastedt K ((43))). Selbstverständlich maße ich mir nicht an zu prognostizieren, welche Ergebnisse empirische Bildungsforschung noch zutage fördern wird. Ich selbst arbeite auch als Philosoph empirisch, etwa beim Philosophieren mit Kindern zum Themenfeld «Nachdenkliche Gespräche im Philosophieren mit Kindern mit Blick auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung und Moralentwicklung von Kindern» (Prust/Sukopp 2018; Kim/Prust/Sukopp 2022). Zweitens ist mein Punkt schlicht der, dass ein empirisch zugängliches Bildungsverständnis etwas messbar machen muss, was evtl. in manchen Bildungskonzepten unverfügbar bzw. nicht messbar bzw. nicht quantifizierbar ist. So wie ich meine, dass philosophische Fragen nach Willensfreiheit nicht rein empirisch lösbar sind, so mache ich selbstverständlich auch keinen Neurobiolog\*innen Vorschriften bei der Erforschung, welche neuronalen Prozesse Willensentscheidungen zugrunde liegen könnten. Oder noch einfacher auf den Punkt gebracht: Weder ist das, was sich (noch) nicht messen lässt, irrelevant noch ist das, was sich messen

lässt, qua definitionem irrelevant für Bildungskonzepte.

#### 4 Warum Utopien wichtig sind

((5)) Zurecht ist meine Zuschreibung, dass Hastedts Bildungsbegriff «utopistisch» ist, nicht als Kritik aufgefasst worden. Die Überlegungen von Heiner Hastedt möchte ich noch ergänzen. Ideengeschichtlich gesehen, sind Utopien heuristisch fruchtbar, pathetisch formuliert gar ein Motor des Fortschritts, sie sind wichtig als Entwurf großer Ideen etc. Mit Blick auf Bildung kann man argumentieren, dass vor allen Überlegungen nach Implementierung von Kernlehrplänen oder Überarbeitung der schulischen und universitären Ausbildungen wir fragen sollten, wie es denn idealerweise um Bildung bestellt sein könnte. Auch wenn *de facto* formale Bildung nicht vor Dummheit und falscher Intoleranz schützt und auch wenn Bildung westlich-liberal gedacht sein mag, so bleibt ein humanistischer Impetus, der insgesamt weder als paternalistisch noch als eurozentristisch (zur Kritik siehe Kaufmann W ((5))) oder als individualistisch-egoistisch kritisiert werden muss. Kern eines umfassenden Bildungskonzepts, das eng mit Toleranz verbunden sein kann – wie ich hier in ((6)) und ((7)) zu zeigen versuche – ist ein universeller Kern von Humanität als Bedingung der Möglichkeit eines Miteinanders. Das ist keine Sonntagsrede, sondern meines Erachtens angesichts der Angriffe auf Freiheit, Vernunft und Demokratie ein nötiger Gegenentwurf. Dass bereits Kinder etwa fähig sind, universalisierbare Aussagen auf Konsequenzen zu prüfen, anderen Menschen und Tieren eine Art Lebensrecht zuzusprechen und anzuerkennen (Prust/Sukopp 2018, S. 40; Kim/Prust/Sukopp 2022), dass es so etwas wie eine *conditio humana* (des gegenseitigen Respekts und der gegenseitigen gleichen Beachtung gleicher Interessen) etc. gibt, könnte mindestens etwas optimistisch stimmen.

#### 5 Die «epistemische Dimension von Toleranz als Voraussetzung und Ziel von Bildungspraxis»

((6)) Ich möchte einen Gedanken von Johannes Drerup (Drerup W ((2))) fortführen, von dem das oben genannte Zitat stammt. Klarerweise führt vermehrte formale Bildung nicht zwangsläufig, vielleicht noch nicht einmal im Sinne einer schwachen

Korrelation zu wünschenswerter Toleranz. Toleranz soll hier normativ neutral bzw. positiv verstanden werden und zwar ohne weitere Erläuterungen. Wenn man im Bildungskontext als Bildungsziele eine Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (SuS) zu selbstbestimmten Subjekten fördern möchte, dann scheinen sich die von den einzelnen SuS zu reflektierenden Fähigkeiten zur Einnahme begründet-toleranter Haltungen und eine Bildung im Sinne von Selbstformung und Selbstverwirklichung gegenseitig zu befruchten. Wenn man nun Johannes Drerup weiter folgt – ich erspare mir an der Stelle ein Referat seines Argumentationsgangs – dann kommt man in der Tat schnell zu epistemischen und epistemologischen Voraussetzungen und Bedingungen für Toleranz.

((7)) Ich möchte etwas genauer darauf eingehen, welche erkenntnistheoretischen Grundlagen Toleranz haben kann und was das wiederum mit Bildung zu tun hat (s. auch Hastedt 2012, S. 15ff.). Wahrheitssuche mag als überholt gelten oder auch wiederum nur als Ausdruck eines Bekenntnisses zu einer «großen Erzählung» namens Wissenschaft. Gemeinsame Wahrheitssuche fördert Toleranz, jedenfalls wenn die Leidenschaft für die Wahrheit nicht zu einem Feuereifer des Rechthabens ausartet. Wahrheitssuche gepaart mit Fallibilismus (etwa Karl R. Popper, jüngst z.B. Geert Keil (Keil 2019)) hilft, die eigenen Wahrheitsansprüche in einem aufgeklärten Lichte zu betrachten. Eine Garantie für tolerantes Verhalten gibt es nicht, aber kollektiv könnte nicht nur die *scientific community*, sondern jeder, der ebenfalls nach Wahrheit sucht, korrigierend und ggf. mäßigend eingreifen. Wahrheit als epistemischer Wert steht in einem engen Zusammenhang mit Bildung, insofern nicht nur einzelne erkenntnissuchende Subjekte, sondern auch Kollektive gemeinsam nach Wahrheit suchen und ihre Überzeugungen kriteriengeleitet korrigieren. Dabei sehe ich entgegen der Sicht von Dominic Busch (Busch W (3))) keinen Skandal für eine analytisch-philosophische Sichtweise, weil Toleranz durchaus von epistemologischen Randbedingungen der hier nur sehr kursorisch genannten Art abhängt und man damit nicht schlichtweg – innerhalb einer begrifflichen Systematik – einen übertriebenen Präzisionsbegriff anwenden muss. Wer etwa einen Kompass miteinander zusammenhängender Überzeugungen hat, der weiß sehr wohl, welche seiner Ansprüche welche Art von Verbindlichkeit beanspruchen können. Man kann durchaus mit Johannes Drerup (Drerup W ((6))) eine wechselseitige Abhängigkeit und gegenseitige Verstärkung von

defizitären epistemologischen Annahmen und fehlenden, mangelnden oder scheiternden Bildungsbestrebungen annehmen. Wer sich z.B. nicht mit naturwissenschaftlichen (oder anderen wissenschaftlichen) Grundlagen angemessen auseinandersetzt, der wird sich eher autoritativ, antidemokratisch, dogmatisch, irrational (im Sinne etwa durch Verschwörungstheorien beeinflussbar etc.) verhalten. Das ist – nebenbei gesagt – ein Argument für eine solide wissenschaftliche Grundbildung.

## Endnote

1 Damit ist z.B. gemeint, dass zwar die meisten Meinungen unter der Bedingung weitgehender Meinungsfreiheit geäußert werden dürfen. Wer aber Unsinn redet oder verfassungsfeindlich agitiert, der grenzt sich selbst aus der Diskursgemeinschaft aus. Freilich ist es schwer, eine genaue Grenze zu ziehen.

## Literatur

- Hastedt, H. (2012). *Toleranz*. Reclam.  
 Keil, G. (2019). *Wenn ich mich nicht irre. Ein Versuch über die menschliche Fehlbarkeit*. Reclam.  
 Kim, H., Prust, C., & Sukopp, T. (2022). Philosophizing with children (all over the world) about nature, natural values, and pollution. *Synthesis Philosophica*, forthcoming.  
 Prust, C. & Sukopp, T. (2018). Kind und Moral. Empirische Untersuchungen zur Moralfähigkeit bei Grundschulkindern am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung im interkulturellen Vergleich. In M. Tiedemann (Hrsg.). *Werte und Wertevermittlung. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2018. Thelem, S. 29-43.

## Verfasser

Thomas Sukopp, AR Dr.  
 Universität Siegen  
 Philosophisches Seminar/Philosophiedidaktik  
 Adolf-Reichwein-Straße 2  
 D-57068 Siegen  
 Email: sukopp@philosophie.uni-siegen.de

## Bildung und Toleranz in traditionell-japanischer Sicht

Teruaki Takahashi

### 1 Vorbemerkungen

((1)) Nicht nur in den Wörtern wie «Bildung» oder «Toleranz», sondern in jedem Wort sind semantische Unterschiede impliziert, wenn es in unterschiedlichen Kulturkontexten verwendet wird. Die Unterschiede werden viel größer, wenn es sich um Fremdsprachen handelt, die historisch lange keine gemeinsame Kulturtradition gepflegt haben. Deshalb findet man im traditionellen Vokabular der japanischen Sprache bis Mitte des 19. Jhs. kein Wort, das mit dem deutschen bzw. europäischen Begriff der Bildung oder demjenigen der Toleranz semantisch übereinstimmen würde.

### 2 Japanische Toleranz

((2)) Der im westlichen Sinne zu verstehende Toleranz-Begriff wurde in Japan erst im Zuge intensiver Kontakte mit westlichen Großmächten, d.h. frühestens Mitte des 19. Jhs., in religiös relevanten Implikationen bekannt. Man übersetzte ihn mit dem sinojapanischen Wort «kanyō» (寛容), das sich spätestens in einer im China des 2. Jhs. v. Chr. entstandenen altchinesischen Schrift belegen lässt und auf Deutsch etwa «große Breite der Seele» bzw. «großzügige Gesinnung» heißen könnte.

((3)) Dabei geht es nicht um religiöse Gesinnung, sondern vielmehr um ethische Einstellung gegenüber Verhaltensweisen Anderer in Lebenspraxis. Sie wird in exemplarischer Weise dann gezeigt, wenn man Andere wegen ihrer Fehler nicht tadelt, sondern eben «großzügig» verzeiht. Dadurch, dass das sinojapanische Wort «kanyō» seit anderthalb Jahrhunderten auch zur Bezeichnung des westlichen Toleranz-Begriffs verwendet wird, kommt ihm zusätzlich dessen Bedeutung zu, die allerdings bezüglich ihrer rein religiösen Implikationen in japanischer Alltagspraxis kaum Anwendung findet. Denn sie wird auf polytheistischer und buddhistischer Basis kaum benötigt, der konfessionelle Intoleranz im Grunde fremd ist.

((4)) Hastedt (K 7) versteht die «japanische Toleranz» nicht richtig, wenn er damit jene «großzügige Gesinnung», d.h. «kanyō» im ursprünglichen sinojapanischen Sinn meint und die Ansicht vertritt, dass sie «nicht mit begrifflichen Synthesen»

arbeite. Denn zum Begriff «kanyō» wurden nicht wenige mit Begriffen ausgestatteten Lehren besonders in buddhistischen und konfuzianistischen Traditionen entwickelt, obgleich auch das östliche Verständnis des Wortes «Begriff» selbst anders geartet sein könnte als im Westen. Hastedt weist allerdings nicht mit Unrecht darauf hin, dass die «japanische Toleranz [...] sich eher ganz praktisch an einem Zusammenleben» orientiere (K 7).

((5)) Als ein Beispiel für die von ihm so interpretierte «japanische Toleranz» beruft sich Hastedt auf jene vor 11 Jahren durch Fernsehen weltweit übertragenen Szenen, die zeigten, dass «angesichts der allgegenwärtigen Erdbeben bei einem Leben hinter Papierwänden die Rücksichtnahme und Nicht-Intervention kulturell zur Selbstverständlichkeit ausgebildet» wurden (K 7). Hierzu ist zuerst anzumerken, dass die Einführung von «Papierwänden» eine relativ neue Maßnahme ist, die durch den unter dem Einfluss des westlichen Individualismus eingetretenen Wandel japanischer Lebensformen zu treffen nötig wurde. Früher hatten betroffene Familien in größeren Räumen ohne Abschirmungen tage- bzw. wochenlang zusammengelebt, sodass viel mehr «Rücksichtnahme» beansprucht wurde als seit letzten Jahrzehnten. Für ein «Zusammenleben» dieser Art würde die «japanische Toleranz» im Sinne von «großzügiger Gesinnung» nicht ausreichen. Zudem sollten noch etwa Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Dankbarkeit, Höflichkeit, Freundlichkeit, Achtung u.a.m. mitwirken, die man Anderen gegenüber zu erweisen hat und die alle im japanischen Tugendkatalog traditioneller Art stehen.

### 3 Japanische Bildung

((6)) Um sich einem Idealbild des im traditionellen Sinne tugendhaften Menschen anzunähern, war man durchs ganze Leben hindurch bestrebt, auf dem «Tao» bzw. «Dao» (道) weiterzugehen, das sich als «Weg der Menschenbildung» verstehen lässt und dessen Geist heute noch weitgehend in japanischen Lebens- und Verhaltensweisen zum Ausdruck kommt. Die Idee des «Tao» bzw. «Dao» als Menschenbildung liegt nicht zuletzt der Praxis fast aller traditionellen Künste in Japan zugrunde, sodass deren Namen im Japanischen oft mit dem Laut «dō» endet, der die sinojapanische Aussprache des chinesischen Schriftzeichens für «Tao» bzw. «Dao» wiedergibt. So heißen beispielsweise die Tee-Zeremonie «chadō» oder «sadō» (茶道), die Kunst des Blumensteckens «kadō» (華道 bzw.

花道) und die Kalligraphie der Pinselschrift «shodō» (書道) und bedeuten jeweils wörtlich «Tee-weg», «Blumenweg» und «Schriftweg».

((7)) In Japan eignete man sich früher traditionellerweise und eignet man sich heute noch nicht selten Lebens-, Verhaltens- und Denkweisen an, indem man auf dem «Tao» bzw. «Dao» als «Weg der Menschenbildung» fortschreitet. Deshalb hat gegen Ende des 19. Jhs. der japanische Philosoph Inazo Nitobe (1862–1933), um der westlichen Welt japanische Lebens-, Verhaltens- und Denkweisen zu vermitteln, auf Englisch das Buch *Bushido. The Soule of Japan, an Exposition of Japanese Thought* (publiziert in Philadelphia 1900) verfasst, in dem er die seit dem 17. Jh. etablierte Lebensphilosophie und -ethik des japanischen Ritter- bzw. Samurai-Standes «bushidō» (武士道), d.h. wörtlich «des Kriegers Weg», heranzieht. Auch heute lässt sich der Geist von «bushidō» in traditionellen Kampfkünsten «budō» (武道) feststellen, zu dem der Schwertkampf «kendō» (剣道), das Bogenschießen «kyūdō» (弓道) oder der Ringkampf «jūdō» (柔道) u.a. zu zählen sind.

((8)) Angemessen ist die Angabe im *Duden*-Artikel «Judo», dass dem ursprünglich japanischen Wort «eigentlich» die Bedeutung «geschmeidiger Weg der Geistesbildung» zukommt. Denn «jū» bedeutet «weich» bzw. «geschmeidig» und gibt an, dass der Kampf den Gegner überwindet, ohne «harte» Waffen zu benutzen. Mit dem «Weg der Geistesbildung» ist hier der vorhin angesprochene «Weg der Menschenbildung» gemeint, dessen Geist sowohl in Lebensweisen des Judo-Kämpfers als auch im Kampf selbst zum Ausdruck kommen sollte. Er ist aber dadurch fast verloren gegangen, dass das Judo sich einem bloßen Sport westlicher Herkunft angepasst hat, in dem es nur darum geht, welcher von beiden Kämpfern siegt und wer den ersten Platz im Turniermodus erreicht. An seinen Geist der «Menschenbildung» wird allerdings, wenn auch nur noch völlig formal, in der Beugebewegung des Oberkörpers vor und nach dem Kampf erinnert, welche einerseits die eigene Bescheidenheit und andererseits die Höflichkeit, die Dankbarkeit und den Respekt gegenüber dem Anderen zum Ausdruck bringen sollte.

((9)) Sicher steht, hier hat Hastedt Recht, «in der Nachbarschaft zur Bildung», die auf «Tao» bzw. «Dao» basiert, «noch das Konzept der Erleuchtung im Buddhismus» (K 7). Das «Konzept der Erleuchtung» ist allerdings im Buddhismus so grundlegend, dass es Siddhārtha Gautama im 6. bzw. im frühen 5. Jh. v. Chr. zur Gründung des

Buddhismus anregte. Daher kam es «zeitlich» nicht «parallel zur Aufklärung» vor, auch nicht zu «Erweckungsbewegungen wie dem christlichen Pietismus» der Neuzeit (K 7). Immerhin wäre es für die ost-westliche Kulturkomparatistik eine sehr interessante Aufgabe, auf die Frage nach substantieller Parallelität von buddhistischer Erleuchtung und christlicher Erweckung angesichts der «Menschenbildung» einzugehen.

#### 4 Japanische Wissenschaft und Bildung

((10)) In der japanischen Sprache findet sich ein sinojapanisches Wort, das sowohl «Wissenschaft» im traditionellen Sinne bezeichnet wie auch als moderne Übersetzung für den im westlich-modernen Sinne verstandenen Wissenschaftsbegriff gilt. Das Wort wird schriftlich durch eine Zusammensetzung von zwei sinojapanischen Schriftzeichen wiedergegeben und heißt «gakumon» (学問). Das vorangestellte Schriftzeichen lautet «gaku» und bedeutet «Lernen» bzw. «Studium», während das zweite Schriftzeichen mit der Lautung «mon» «Fragen» bezeichnet.

((11)) Die in den Jahren von 1310 bis 1331 entstandene Essaysammlung *Tsurezuregusa* vom buddhistischen Mönch Kenkō Yoshida (um 1283 – nach 1352) gibt im Kapitel 130 eine Lebensanweisung. Hier wird die «Macht der Wissenschaft» in ihrer moralischen Wirkung auf diejenigen gesehen, die sich mit der Wissenschaft abgeben, weil sie einen von möglichen Streitereien «zurückhält» und «einen dazu anregt, sich selbst von einem großen Amt zu verabschieden und auf große Vorteile zu verzichten». Kenkō Yoshidas Auffassung von «gakumon» bzw. Wissenschaft zeichnet sich durch den Hinweis auf die moralischen Wirkungen der Beschäftigung mit «gakumon» aus, die nicht zuletzt zur moralischen Bildung des mit der «gakumon» beschäftigten Menschen beiträgt. Durch «gakumon» wird man so bescheiden, dass man nicht einmal auf seine durch «gakumon» erworbene «gute Tugend» stolz ist. Dank der durch die Beschäftigung mit «gakumon» erlangten Bildung sucht man zu vermeiden, «mit anderen zu streiten».

((12)) Eine ethische Parallele dazu lässt sich auch im Westen bei G. W. F. Hegel finden, der in seiner 1808ff. entstandenen Schrift *Philosophischen Propädeutik* («Rechts-, Pflichten- und Religionslehre für die Unterklasse» § 41) einen Zusammenhang zwischen «Zorn» und «Bildung» anspricht. Hegel zufolge trägt die Wissenschaft zur

Bildung des mit ihr beschäftigten Menschen bei und hindert diesen daran, sich «seinem Zorne» zu überlassen und in einen Vergeltungsstreit zu geraten. Denn «[e]in solch uneigennütziges Interesse liegt in dem Studium der Wissenschaften, wenn man sie nämlich um ihrer selbst willen kultiviert». Dadurch wird der «Sinn für das Objektive in seiner Freiheit» gepflegt. Diese von Hegel dem «Studium der Wissenschaften» zuerkannte Bildungsfunktion wurde in der späteren Entwicklung der westlichen Wissenschaft ignoriert, während deren Objektivität zum Hauptkriterium der Wissenschaftlichkeit erhoben und zugleich die ethischen Implikationen der Wissenschaft eliminiert wurde.

#### 5 Hinweise auf Missverständnisse

((13)) Die angeführten Beispiele bezeugen, dass die japanische Einübung traditioneller Künste und Wissenschaften in der «Menschenbildung» besteht und mithin Hastedts folgende Feststellung nicht stimmt: «Das Konzept der Bildung wird [...] in Japan fremd [...] erlebt» (K 7). Auch seine Begründung dafür ist nicht richtig, wenn Hastedt fortfährt: «– fremd, weil es der verbreiteten Tendenz eines Lernens durch Nachahmung zuwiderläuft» (K 7). Nein, ein «Lernen durch Nachahmung» mag wohl dem in Europa etablierten individualistischen «Konzept der Bildung [...] zuwider[laufen]», aber nicht dem «Tau der Menschenbildung», das sich keine «Bildung» eines jeweils einzigartigen Individuums zum Ziel setzt, sondern nicht zuletzt in der «Nachahmung» eine sinnvolle Verfahrensweise für die Einübung von Lebens-, Verhaltens- und Denkweisen erblickt.

((14)) Dagegen ließe sich Hastedts zum unangemessenen Hinweis auf die Fremdheit des Bildungskonzepts in Japan parallelisierte Ansicht über japanisches Interesse fürs «Konzept der Bildung» (K 7) anhand des in Mitte des 19. Jhs. angesetzten historischen Prozesses der Verwestlichung Japans nachweisen. In der Tat wurde das «Konzept der Bildung [...] in Japan [...] interessant [...] erlebt» (K 7). Denn der deutsche Begriff «Bildung» im Sinne der «Menschenbildung», wurde mit dem Wort «kyōyō» (教養) ins Japanische übersetzt und hat Mitte der 1910er Jahre den «Kyōyōismus der Taishō-Ära» (1912–1926) eingeleitet, der auf Japanisch «taishō-kyōyō-shugi» (大正教養主義) genannt wird. Das Wort «kyōyō» besteht aus zwei sinojapanischen Schriftzeichen. Das erste für «kyō» bedeutet »Lehre« bzw. »Lehren«, und dem

zweiten für «yō» kommt die Bedeutung «Ernähren» zu, sodass «kyōyō» etwa »Ernährung durch Lehren« heißen kann. Der Mensch oder sein Geist wird durch »Lehren« ernährt und so gebildet.

((15)) Der Kyōyōismus stand bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs im Zentrum des Bildungsprogramms der japanischen Oberschule und wirkte auch seit der Nachkriegszeit bis in die 1980er Jahre im Grundstudium der Hochschule nach, das institutionell aus der bald nach dem Krieg unter der amerikanischen Besatzung erfolgten Integration der Oberschule in die Hochschule resultierte. Dabei wurde er dadurch modifiziert, dass er durch den amerikanischen Begriff der an den «liberal arts» orientierten «general education» ersetzt wurde. Denn dem Kyōyōismus wurde eine unter dem deutschen Einfluss verstärkte Tendenz zum Idealismus nachgesagt und seine Ohnmacht gegenüber dem seit den 1930er Jahren etablierten Militärfaschismus zum Vorwurf gemacht. Trotzdem wurde der unter dem Einfluss der deutschen Bildungsidee geprägte Begriff «kyōyō» beibehalten, indem das englische Wort «general education» in japanischer Sprache neben dessen wörtlicher Übersetzung «ippan-kyōiku» (一般教育), d.h. «allgemeine Erziehung», auch mit dem Wort «ippan-kyōyō» (一般教養), nämlich «Allgemeinbildung», wiedergegeben wurde. Die feste Verankerung des Wortes «kyōyō» auch in der japanischen Umgangssprache dürfte nicht zuletzt von der japanischen Tradition der «Menschenbildung» herrühren, die vor allem auf den «Kunstwegen» («dō», «Tao» oder «Dao») und in der Beschäftigung mit der Wissenschaft («gakumon») stattfindet.

((16)) Stattdessen begründet Hastedt das japanische Interesse für «Bildung» durch die Vermutung, dass «Bildung vielleicht zu einem Vehikel verhelfen kann, das Stagnierende des gegenwärtigen Japans zu verändern». Im «gegenwärtigen Japan[s]» wird aber kaum von der «Menschenbildung» gesprochen, sondern vielmehr von beruflicher «Aus- und Umbildung» der Arbeitskräfte, die zu deren Verlagerung in die durch die technologische Revolution einerseits und durch die unverhältnismäßig große Anzahl der Senioren andererseits neu eröffneten Arbeitsbereiche und somit zur wirtschaftlichen Umstrukturierung der japanischen Gesellschaft beitragen soll. Insofern wäre Hastedts bildungsfreundliche Vermutung nicht zu bewahren, es sei denn, dass man in Japan eine Erfüllung seines Lebens nicht so sehr im wirtschaftlichen Wachstum, sondern eher in der «Menschenbildung» sehen wollte.

## Literatur

Vgl. meine Weiterführung in diesem Forum

## Verfasser

Teruaki Takahashi, Prof. em.Dr.  
Rikkyo-Universität Tokyo  
E-Mail: teruaki@rikkyo.ac.jp

## FORTFÜHRENDER ABSCHLUSS

### Zur Rolle von Empirie und Psychologie

Andreas Beelmann

((1)) Zunächst darf ich mich bedanken, zu diesem Projekt eingeladen worden zu sein und durch die Lektüre der verschiedenen Texte einen kurzen, aber lehrreichen Einblick in die philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungs- und Toleranzdiskussionen bekommen zu haben. Ich darf abschließend einige Kernaussagen meiner Weiterführung kurz konkretisieren.

((2)) Das Unbehagen am Ausgangsbeitrag (Fa) und an den Klärungen (K) sowie anderen Beiträgen mit ihren Urteilen zur empirischen Forschung und seinen Grenzen (Fa ((22)), K ((43))) bleibt leider bestehen. Empirische Studien können rein begriffliche Diskurse nicht nur ergänzen, sondern auch theoretische wie begriffliche Alternativen aufzeigen und beschränken sich eben nicht nur auf das Sammeln von Einzeldaten, sondern erlauben auch Begriffs- und Theorienentwicklung und -prüfung. Auch die Skepsis gegenüber Operationalisierungen ist mir – jedenfalls in dieser Form – unverständlich und verkennen die Potentiale psychologischer Diagnostik. Um nicht falsch verstanden zu werden: Auch bei empirischen Studien und in meinem Fach ist sicher nicht alles Gold, was glänzt. Aber ich hielte es doch für einen schweren Fehler, weitreichende Urteile über Methoden und Erkenntnisse zu fällen, ohne entsprechend informiert zu sein (was natürlich auch umgekehrt gilt). Im Grunde führt dies zu Fragen des Anspruchs und der Wirklichkeit von Interdisziplinarität im Wissenschaftsbetrieb. Vor allem in Forschungsanträgen hochgelobt, wird

dieser Begriff nicht selten dekorativ verwendet. Ich halte Interdisziplinarität zumindest für vorläufig gescheitert. Dies hat u.a. damit zu tun, dass sich eigentlich alle Fachdisziplinen diversifiziert und sich an den Universitäten in Folge vor allem Spezialisten durchgesetzt haben, denen es schwerfällt, sich bereits im eigenen Fach angemessen zu orientieren. Das ist nach meiner Einschätzung ein echtes Problem des Erkenntnisgewinns vor allem bei Fragen von gesellschaftlicher Relevanz, bei denen die Interdisziplinarität auf der Hand liegt.

((3)) Meine inhaltliche Kritik wurde durch das Forschungsforum nachgerade bestätigt und betrifft im Kern die mangelnde Rezeption von sozial- und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, auch über dieses Diskussionsforum hinaus. Man wundert sich z.B. wiederholt, wie Bildungsdiskurse ohne und gelegentlich auch gegen empirische Erkenntnisse zur ontogenetischen Entwicklung (etwa bezogen auf Toleranz) und Bildungsforschung geführt werden. Dies entspricht in etwa einer Auseinandersetzung über Infektionserkrankungen und Impfungen, die virologische und immunologische Erkenntnisse ignorieren würde.

((4)) Aus der Kritik an der mangelnden Rezeption von Erkenntnissen der empirischen Psychologie stammt auch das Ansinnen, Toleranz konkreter an die soziale Identität zu knüpfen. Mir ging es darum, darauf hinzuweisen, dass Art und Erscheinungsformen der sozialen Identität in der Regel höhere Zusammenhänge zur Toleranz und verwandten Konzepten erzielen als Bildungsparameter, egal um welche empirischen Operationalisierungen es sich jeweils handelt. Das, was zum Verhältnis zwischen Bildung und Toleranz von Heiner Hastedt (Fa) geschrieben wurde, ist damit natürlich nicht obsolet oder gar falsch. Wenn man Bildung als Synonym für Entwicklung verwendet, wie es bei ihm, aber auch in anderen Beiträgen zum Ausdruck kommt, müssen wechselseitige Einflüsse existieren. Eine andere Frage ist freilich, ob damit ein pragmatisch günstiger Rahmen für die Förderung von oder die Erziehung zur Toleranz geschaffen wird, oder ob man nicht besser an konkretere Aktivitäten denkt, die sich an empirisch bestätigten Faktoren einer Toleranzentwicklung orientieren. Ich würde daher zunächst an die Förderung einer gesunden Identitätsentwicklung in Sinne des skizzierten Identitätsmodells (W 1) denken, als an allgemeine Bildungsprogramme oder gar großangelegte Bildungsreformen, die nicht selten an gravierenden Implementierungsproblemen scheitern. Diese Überlegungen führen natürlich zu normativen Fragen. Hier will ich abschließend nur auf den Vorwurf eingehen,

bei mir würde Toleranz zur reinen Intergruppeneinstellung verkommen (K ((20))), ohne dass ein Rückgriff auf Werte oder eine Wertediskussion erfolgt. Dabei ist offenbar ein völlig falscher Eindruck entstanden, den ich gern revidieren möchte. Als Interventionsforscher ist mir nur allzu klar, dass jede zielgerichtete Handlung und somit auch alle Interventionen zur Beeinflussung menschlicher Entwicklungsprozesse normative Implikationen haben und eine entsprechende Reflexion unumgänglich ist, will man sich nicht dem Vorwurf von menschenrechtswidrigen Manipulationen aussetzen.

### Verfasser

Andreas Beelmann, Prof. Dr.  
Universität Jena, Institut für Psychologie

### Erwägungsforschung: Brauchen wir bereits eine Rückbesinnung?

Dominic Busch

((1)) Zum wiederholten Male nehme ich nun an einem von Bettina Blanck moderierten Forschungsforum teil. Damit verstehe ich das Forum im Rahmen der Zeitschrift *itdb*, nicht zuletzt aufgrund der personellen Konstanz der Herausgeberin, als im Erbe der Zeitschrift *Erwägen-Wissen-Ethik (EWE)* stehend. Die Teilnahme ist mir jedes Mal wieder insbesondere aufgrund der Vielfalt, der Interdisziplinarität und den damit einhergehenden – auch gelegentlich sogar überraschenden und verblüffenden – Wendungen immer wieder ein Vergnügen. So auch dieses Mal, denn der Forschungsauftritt ((Fa) Hastedt) hat in den darauffolgenden Runden einige Ergänzungen, Präzisierungen und auch Kritik erfahren.

((2)) Die Herausgeberin hat nun die Form des traditionellen Forschungsforums weiterentwickelt und durch die Möglichkeit und die Einladung zu Weiterführungen und Fortführungen ergänzt. Damit steigt die Gelegenheit zum dialogischen Austausch merklich. Zugleich fällt sofort auf, dass die Gruppe der mitarbeitenden Autorinnen und Autoren von Runde zu Runde immer kleiner geworden ist. Ich hatte außerdem den Eindruck, dass tendenziell diejenigen Autorinnen und Autoren ihre Teilnahme an dem Forum früher beendet haben, deren

Ansichten dem Forschungsauftritt eher ferngestanden haben.

((3)) Ich habe mich wiederholt nach der Lagerung dieser «Ferne» zwischen den Teilnehmenden einerseits und dem Forschungsauftritt andererseits gefragt. Wesentliche Differenzen schienen mir dabei nicht nur im inhaltlichen Bereich zu liegen. Im Bereich der Inhalte schien schon die Thematik – und das haben viele Teilnehmende ja auch immer wieder bekräftigt – de facto einen Konsens bereits in sich angelegt zu haben. Entsprechend rückten eher wissenschaftstheoretische – epistemologische und ontologische – Fragen ins Fadenkreuz. Ich habe mehrfach damit gehadert, ob und wie diese sehr grundlegenden Fragen hier überhaupt etwas zur Sache tun sollten, und ob es nicht eher um das «Thema» gehen sollte.

((4)) Ich habe dazu noch einmal in der eingangs erwähnten Tradition gestöbert und dem darin zentral entwickelten und vorgeschlagenen Konzept des *Erwägens* nachgespürt, auf dessen sehr fundierte Sammlung beispielsweise in Benseler et. al. (1994) an dieser Stelle nur verwiesen werden kann. Bettina Blanck (1994) verstehe ich darin so, dass es einer erwägungsorientierten Forschung darum gehen sollte, vor allem auch divergente Haltungen, die den Anschein erwecken, am Ende einer Forschung eine ausschließende Entscheidung einzufordern, möglichst lange in einem forschenden Erwägungsprozess mitzuführen und zu berücksichtigen, einen frühen Ausschluss zu verhindern und bestenfalls nach integrierenden Modellen zu suchen.

((5)) Stellungnahmen im Hinblick auf die Frage, ob diese Divergenzen sich auch auf wissenschaftstheoretische Areale erstrecken müssten, werden in diesem Band von Greshoff (1994) eindeutig bejahend geliefert: Er bemängelt die vielfache interdisziplinäre Unverbundenheit von Ansätzen insbesondere in den Sozialwissenschaften und fordert dazu auf, sich für eine Herstellung von interdisziplinären Bezugnahmen anzustrengen.

((6)) Ich kann an dieser Stelle nur an die Teilnehmenden zukünftiger Foren ermutigend appellieren, diese frühen Quellen in ihre Erwägungen einzuschließen und die dort angedachte Erwägungskultur fortzuführen. Gerade das Ringen um einen fortgeführten und integrierenden Dialog über Disziplinen und Paradigmen hinweg kann in fortgeführten Runden im Forschungsforum zu tieferen Einsichten führen. Ich wünsche den Teilnehmenden hierzu gutes Gelingen, Kraft und Mut.

## Literatur

- Benseler, F., Blanck, B., Greshoff, R., & Loh, W. (1994). Alternativer Umgang mit Alternativen: Aufsätze zu Philosophie und Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-91654-9>.
- Blanck, B. (1994). Erwägen von Alternativen und Wissenschaft. In F. Benseler, B. Blanck, R. Greshoff, & W. Loh (S. 49–57).
- Greshoff, R. (1994). Methodische Überlegungen zum Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. In F. Benseler, B. Blanck, R. Greshoff, & W. Loh (S. 125–140).

## Verfasser\*in

Busch, Dominic, Prof. Dr.  
Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Humanwissenschaften, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg, Tel.: +49 89 6004 3114  
e-mail: dominic.busch@unibw.de.

## Das Selbst und die Probleme des Verstehens

Heiner Hastedt

### 1 Das individuelle Selbst: Gleichbleibend, sich verändernd oder gar nicht existent?

((1)) Während sich viele Einschätzungen zu Toleranz und Bildung nach dem erreichten Klärungsstand als weniger kontrovers herausgestellt haben als es anfänglich schien, hält sich die theoretische Kontroverse um das Selbst der Selbstbildung hartnäckig. Auf der einen Seite wirft mir Hartmut Behr ((Fr 3)) vor, dass ich an der Idee eines «liberalen Selbst» festhalte. An der Bezugsstelle (Hastedt K ((12))) benutzte ich diese Formulierung aber gar nicht, sondern nenne ein Selbst liberal, das sich für Andere öffnet. Auf der anderen Seite legt Bernd Simon Wert darauf, dass «Menschen für sich jeweils ein Selbst reklamieren» ((Fr 5)) und dass eine gute Psychologie und Epistemologie ein wahres Ich ins Auge fasse ((Fr 6)).

((2)) Meine Sichtweise auf das Selbst scheint zwischen der von Hartmut Behr und der von Bernd

Simon zu liegen. Mit Letzterem gehe ich auch davon aus, dass (viele) Menschen sich tatsächlich als ein Selbst wahrnehmen und dass sich diese in normativer Hinsicht an einem wahren Ich orientieren, das sie gerne sein möchten. Doch ein solches Selbst verändert sich im Laufe des Lebens; dementsprechend gibt es kein sich vor allen Erfahrungen bildendes Selbst, das sich immer gleichbleibend durchhält. Diesen Gesichtspunkt teile ich mit Hartmut Behr, gegen dessen Kritik ich aber daran festhalten möchte, dass vor Begegnungen mit Anderen immer schon ein Selbst vorhanden ist, das den Anderen in den Horizont nimmt. Das Selbst ist sozusagen eine integrierende Instanz, die sich durch Begegnungen und Erfahrungen verändert und die gleichwohl in der Selbstbildung (und beim Verstehen) als aktive Verarbeitungsinstanz gefordert ist.

## 2 Bringt in Gefahr und größter Not der Mittelweg den sicheren Tod?

((3)) Mir ist es vertraut, dass ich philosophisch Auffassungen vertrete, die gegensätzliche Einwände von beiden Seiten provozieren. In der Regel fühle ich mich mit Aristotles in einer solchen Mitte argumentativ wohl. Daher rührt auch meine Neigung, mich in Übereinstimmung mit Bernd Simon ((Fr 11)) und Matthias Kaufmann ((W 8-13)) interkulturell auf *Angebote* zu beschränken, um Werte zwischen Eurozentrismus und Relativismus verbindlich ins Gespräch zu bringen (und darüber hinaus auch innerkulturell mit einem Wertepluralismus zu rechnen). Doch ich gebe zu, dass ein Mittelweg zwar hoffentlich nicht den Tod bringt, aber doch manchmal wichtige Gesichtspunkte nur adiiert und nicht wirklich gedanklich integriert.

## 3 Wie schwer es sein kann, etwas und andere zu verstehen

((4)) Ich bedanke mich sehr für die wichtigen Belehrungen von Teruaki Takahashi zu Bildung und Toleranz in Japan, die meine unvorsichtigen und falschen Behauptungen nach lediglich fünf mehr oder weniger kurzen Forschungsaufenthalten hervorgerufen haben. Dabei hatte ich mir doch beim letzten Aufenthalt dort ganz skeptisch vorgenommen, nicht zu denken, in Bezug auf japanische Verhältnisse etwas verstanden zu haben.

((5)) In unserem Austausch gab es gelegentlich aber auch das Phänomen, dass ich mich in den Zitaten meiner Ausführungen kaum wiedererkannt

habe. Wie ist das möglich? Vielleicht hilft an dieser Stelle Hegel: Demnach repräsentieren einzelne Sätze höchstens Teilwahrheiten. Zu jedem Satz gehört also beim Verstehen der Kontext anderer Sätze dazu. In dieser (teilweisen) Hegel-Affinität sehe ich mich übrigens auch nicht als analytischer Philosoph (wie es Dominic Busch Fr ((5, 6, 12)) anklingen lässt), sondern am liebsten als (interdisziplinär interessierter und interkulturell offener) Philosoph ohne eingrenzendes Adjektiv.

((6)) Vielleicht gilt, dass die Ansprüche an das gegenseitige Verstehen nicht überzogen werden dürfen und dass Missverständnisse menschlich sind. Philosophie und Wissenschaft stehen dann für den Versuch, es gleichwohl immer wieder zu versuchen und das Nicht-Verstehen nicht als unvermeidlich zu akzeptieren. Und bei diesem Versuch ist unser gemeinsamer Austausch wohl nicht ganz in den Anfängen steckengeblieben. Vielen Dank!

### Verfasser\*in

Heiner Hastedt, Prof. Dr.,

Universität Rostock, Institut für Philosophie,  
D-18051 Rostock, Tel. +49 (0) 381 498 – 2818,  
e-mail: heiner.hastedt@uni-rostock.de.

## Toleranz im Kontext kultureller Güter – Ausblick und Anschlussfragen

Hartmut Kreß

((1)) Das Forschungsforum hat die Idee der Toleranz in ihrer Wechselwirkung mit dem kulturellen Gut der Bildung erörtert (Hastedt, Fa). Hiermit hat es den Toleranzgedanken ausgeweitet, den Humanisten wie J. Reuchlin und Aufklärungsdenker wie John Locke, Moses Mendelssohn oder G.E. Lessing zur Sprache gebracht haben. Damals ging es zeitbedingt um Toleranz angesichts von Religion. Heute ist die Toleranzidee sehr viel breiter relevant. Abgesehen von Religion sind unter ihrem Vorzeichen auch andere Güter der Kultur in den Blick zu nehmen. Zu ihnen gehört die Bildung.

((2)) Um zunächst an «Toleranz und Bildung» anzuknüpfen: Das Forschungsforum hat verdeutlicht, dass an ihrer Korrelation theoretisch, abstrakt kein Zweifel bestehen kann. Freilich bleibt zu bedenken, wie sich Toleranz in der Praxis des Bildungssystems noch stärker zur Geltung bringen

lässt – z.B. durch didaktische Konzepte (König & Wagner, Fr (7)), durch institutionelle Maßnahmen, etwa durch Reformen zugunsten des Schulfaches Ethik (hierzu jetzt auch Kreß 2022), oder durch menschenrechtlich-friedensethische Bildung (Meisch u.a. 2018).

((3)) Sodann ist zu unterstreichen, dass neben «Toleranz und Bildung» perspektivisch weitere Korrelationen zu reflektieren sind; besonders wichtig: das Verhältnis von Toleranz und Recht. Ein liberaler, den Freiheitsgrundrechten verpflichteter Rechtsstaat stellt eine «Ordnung institutionalisierter Toleranz» dar (Enders 2007, S. 245). Für nationales und staatenübergreifendes Recht bildet die Toleranz ein Metaprinzip (Shingleton 2015, S. 55). Die Interdependenz und Intersektorialität von Toleranz und Recht bedürfen umfassender Klärung.

((4)) Ein anderes Gut der Kultur, für das im heutigen Horizont Toleranz grundlegend bedeutsam geworden ist, ist die gesundheitliche Versorgung. Über den Umgang mit Gesundheit, Krankheit und Sterben ist in der heutigen Gesellschaft ein Pluralismus divergierender Überzeugungen anzutreffen – etwa zur pränatalen Diagnostik, zum Schwangerschaftsabbruch, zur Organspende oder zum medizinisch assistierten Suizid. Grundsätzlich hat sich durchgesetzt, dass der Sache nach das Leitbild aktiver Toleranz gilt: Für medizinische Behandlungen ist der Wille der einzelnen Patientinnen und Patienten maßgebend, in dem sich ihre ggf. sehr unterschiedlichen persönlichen Überzeugungen und Werte spiegeln. Im ärztlichen und klinischen Alltag wirft es oftmals allerdings Probleme auf, dem Patientenwillen tatsächlich gerecht zu werden. Daher ist es geboten, der konkreten Realisierbarkeit von Toleranz im Gesundheitswesen systematisch nachzugehen.

((5)) Im Fazit: Indem das Forschungsforum sich mit «Toleranz und Bildung» befasst hat, hat es den Impuls vermittelt, analog weitere kulturelle Güter – unter ihnen die Rechtsordnung oder die Gesundheitsversorgung – im Licht der Toleranz zu betrachten. Insofern lässt sich das Forschungsforum als ein Pilotprojekt verstehen, Toleranz als Leitidee, die geistesgeschichtlich der Aufklärung zu verdanken ist und die sich zunächst vor allem auf Religion bezog, thematisch zu entgrenzen, sie zu universalisieren und sie gezielt für verschiedene Güter der heutigen Kultur aufzuarbeiten.

((6)) Dabei ist von Belang, über die europäische Referenz, die Aufklärung, auch hinauszugehen. Insofern ist der Beitrag instruktiv, der aus japanischer Perspektive beige-steuert wurde (Takahashi, Wf). Zum Vergleich: Als Amartya Sen

seine zukunftsweisende Gerechtigkeitstheorie entfaltet, hat er seinen Ansatz dadurch gestützt, dass er neben den abendländischen Wurzeln der Gerechtigkeit auf indische Traditionen hinwies (Sen 2010, S. 48). Entsprechend können kulturvergleichende Analysen dem Anliegen zugutekommen, Toleranz als Basisnorm der heutigen pluralistischen Kultur zu plausibilisieren.

## Literatur

- Enders, Chr. (2007). Toleranz als Rechtsprinzip? In: Christoph Enders/Michael Kahlo (Hrsg.): Toleranz als Ordnungsprinzip? Paderborn: mentis, S. 243–266.
- Kreß, H. (2022). Religionsunterricht oder Ethikunterricht?. Baden-Baden: Nomos.
- Meisch, S. u.a. (2018). Erziehung zur Friedensliebe. Baden-Baden: Nomos.
- Sen, A. (2010): Die Idee der Gerechtigkeit. München: C.H. Beck.
- Shingleton, B. (2016). Law, Principle, and the Global Ethic. In: Bradley Shingleton/Eberhard Stolz (Hrsg.): The Global Ethic and Law. Baden-Baden: Nomos, S. 43–63.

## Verfasser

Hartmut Kreß, Prof. Dr.  
Abt. Sozialethik, Ev.-Theol. Fakultät, Univ. Bonn

## Toleranzbildung: Bausteine und Abgrenzung

Bernd Simon

### 1 Erforderliche Kompetenzen

((1)) Ohne Selbstbildung als «Bildung nach innen» (Hastedt Fa ((28))) kann auch die von mir als durch Respekt gezähmte Ablehnung verstandene Toleranz sich nicht als innere Haltung bilden und verlässlich nach außen wirken. Dabei ist auf bloße Wissensakkumulation, kognitive Flexibilität oder virtuose Intellektualität kein Verlass, ebenso wenig wie Hannah Arendt sich 1933 auf ihre intellektuellen Freunde verlassen konnte, da «unter den Intellektuellen die Gleichschaltung sozusagen die Regel war. [...] Zu Hitler fiel ihnen was ein; und zum Teil

ungeheuer interessante Dinge! Ganz phantastische und interessante und komplizierte! Und hoch über dem gewöhnlichen Niveau schwebende Dinge!» (Arendt, 1964).

((2)) Unstrittig ist sicherlich, dass Bildung, die über Selbstbildung zur Toleranzbildung beitragen soll, die Vermittlung von «Gerechtigkeitskompetenz» beinhalten muss (König & Wagner Fr ((5))). Mit Blick auf die in meiner Weiterführung vorgeschlagene Toleranzkonzeption bedarf Toleranzbildung zudem der Vermittlung und Aneignung einer speziellen Unterscheidungskompetenz. Andere abzulehnen ist allein noch nicht intolerant (und schon gar keine mit rechtlichen Mitteln zu bekämpfende Diskriminierung). Erst wenn wir den Abgelehnten auch den Respekt im Sinne der Gleichheitsanerkennung verweigern, überschreiten wir die Grenze zur Intoleranz. Wenn wir diese Unterscheidung nicht treffen, also (gezähmte) Ablehnung und Respektverweigerung miteinander gleichsetzen, überfrachten wir Bildung und Selbstbildung schnell mit aus fehlgeleiteter Intoleranz- und Diskriminierungssensibilität resultierenden Ansprüchen und Antidiskriminierungsaktivismus.

((3)) Der geforderten Unterscheidungskompetenz entspricht eine ebenfalls im Bildungsprozess zu vermittelnde und im Selbstbildungsprozess zu entwickelnde «Identitätskompetenz» (König & Wagner Fr ((4))), die auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur Integration verschiedener Ebenen der Identität umfasst. Mit Blick auf die Bildung von Toleranz als durch Respekt gezähmter Ablehnung kommt es insbesondere auf die Vermittlung und Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Integration bzw. Einbettung von exklusiven Identitäten in sozial inklusivere Identitäten an (vgl. Abbildung 1 in meiner Weiterführung). Je sozial inklusiver Letztere, umso besser stehen die Chancen für die Vermittlung und Akzeptanz eines allgemeinen Respektprinzips, das die Zähmung der von exklusiven Identitäten ausgehenden Ablehnung ermöglicht, und damit für eine substanzielle Toleranz mit universeller Reichweite (Sukopp Fr ((2))). Eine solche Toleranz wird umso stabiler sein, je besser sie als innere Haltung im Zuge von Selbstbildung und Identitätsintegration im eigenen Selbstverständnis verankert wird.

## 2 Toleranz vs. Tolerierung

((4)) Toleranzbildung, wie ich sie verstehe, zielt auf die Entwicklung einer inneren Haltung ab, die von Tolerierung als aktivem oder passivem Gewährenlassen zu unterscheiden ist. Tolerierung

kann, muss aber nicht das Ergebnis von Toleranz als einer im Respekt für die abgelehnten Anderen gründenden inneren Haltung sein. Tolerierung kann auch aus Indifferenz, Bequemlichkeit oder mangelnder Courage resultieren. Umgekehrt darf Nichttolerierung nicht mit Intoleranz gleichgesetzt werden. Nichttolerierung kann auch Ausdruck wehrhafter Toleranz sein, nämlich dann, wenn überzeugend begründet werden kann, dass die Nichttolerierung keiner ungezähmten Ablehnung entspringt, sondern Respekt als zähmende Kraft wirksam bleibt. Also ist auch Nichttolerierung von Intoleranz selbst keine Intoleranz, solange der Respekt für die Intoleranten gewahrt bleibt (was etwa Demütigungen ausschließt).

## Literatur

Arendt, H. (1964). Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt (28.10.1964).  
Transkript verfügbar unter: [https://www.rbb-online.de/zurperson/interview\\_archiv/arendt\\_hannah.html](https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html) (zuletzt aufgerufen am 14.02.2022)

## Verfasser

Prof. Dr. Bernd Simon  
Kieler Forschungsstelle Toleranz (KFT)  
Lehrstuhl für Sozialpsychologie und Politische Psychologie  
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel  
Olshausenstraße 40, D-24098 Kiel  
simon@psychologie.uni-kiel.de

## Was sind die Streitpunkte? Ein ganz grober Überblick

Thomas Sukopp

### 1 Bündelung der Kritikpunkte?

((1)) Vor die Wahl gestellt, noch einmal einen Punkt genauer zu beleuchten, der in der komplexen Diskussion zwischen Heiner Hastedt und den Diskutant\*innen wichtig zu sein scheint oder schlicht eine Liste der Problem- und Streitfelder zu erstellen, habe ich mich für die zweite Variante entschieden. Man möge das nicht als Grobschlächtigkeit auffassen.

## 2 Eine Liste der Kritikpunkte und Problemfelder

((2)) Notwendig scheint mit meiner Liste eine Vereinfachung einherzugehen. Ich nehme den Preis in Kauf, denn ich meine, dass vielleicht so die Möglichkeit entsteht, dass die Debatten noch etwas übersichtlicher werden. Obwohl Heiner Hastedt natürlich bereits eine Art Clusterung in seinen „Klärungen“ vorgenommen hat, wage ich eine etwas andere Einteilung. Die folgenden Paragraphen listen unter einem Stichwort jeweils ein Problemfeld. In eckigen Klammern folgen – oft in Frageform – kursorische Erläuterungen.

((3)) *Der Bildungsbegriff* [a] Ist der Bildungsbegriff westlich geprägt und damit eurozentrisch? (Davon zu trennen ist der eher schlecht begründete Vorwurf, jemand wolle einem/einer anderen einen bestimmten Bildungs- oder Toleranzbegriff aufzwingen (Simon Fr ((11))))). Man könnte beim Eurozentrismus-Vorwurf Genese und Geltung trennen, was allerdings ebenfalls nicht von allen akzeptiert wird. b) Ist Bildung Selbstbildung, Bildung der Menschheit, ist sie *Menschwerdung*? c) Kann bzw. darf man ein „liberales Selbst“ voraussetzen? (Zum Missverständnis, dass Heiner Hastedt ein solches „liberales Selbst“ gegen Levinas annimmt siehe Hartmut Behr (Fr ((2))))). d) Was sind die Voraussetzungen für Bildung? e) Hat Heiner Hastedt das japanische Konzept von Bildung richtig verstanden? (dagegen Teruaki Takahashi Fr ((13))-((14)))

((4)) *Der Toleranzbegriff* [a] Ist Toleranz letztlich „durch Respekt gezähmte Ablehnung“ (Simon Fr (3)))? Oder ist sie im Forst’schen Sinne letztlich eine Form der Anerkennung, also weitaus mehr als Duldung? b) Was sind die Voraussetzungen für Toleranz? (König & Wagner Fr ((2))) c) Sind Toleranzleistungen Ergebnisse von Zumutungen in einem positiven Sinne, nämlich davon, dass man in Erziehungsprozessen den Schülerinnen und Schülern Mut machen sollte? (König & Wagner Fr ((2))ff.) d) Was ist „[e]pistemische Toleranz“? (Busch Fr ((1))-((5)))

((5)) *Inwieweit muss man zustimmen, dass Toleranz und Bildung sich wechselseitig bedingen?* [a] Klarerweise wird durch den Forschungsauftritt von Heiner Hastedt Toleranz und Bildung in enge wechselseitige Beziehungen gebracht, was auch von vielen Autor\*innen so gesehen wird (siehe dazu Hastedt K ((44))). Allerdings bleibt strittig, wie Toleranz und Bildung genau aufeinander bezogen sind bzw. sein sollten. b) Eine weitere Frage: Sind Toleranz und Bildung wesentlich für die

Überwindung von Diskriminierung? (Maurer Fr ((5))-((8)))

((6)) *Methodische Probleme* [Ob und inwieweit man teilweise oder vorwiegend sozialwissenschaftlich, psychologisch, erziehungswissenschaftlich, philosophisch (analytisch und/oder hermeneutisch?), begriffsanalytisch, metatheoretisch etc. vorgeht, ist ebenso umstritten wie die Frage danach, ab wann ein Problem als gelöst gelten kann.]

((7)) *Was ist die Rolle von Empirie?* [Hier geht es nicht nur um „Komplikationen für die Debatte um mehr Empirie“ (Busch Fr ((6))-((10))), sondern darum, wie disziplinar darüber gedacht wird, was *genau* empirisch bestimmbar oder ableitbar ist. Ein Beispiel: Andreas Beelmann macht geltend, dass Heiner Hastedt ein naives Bild der „empirischen Bildungs- und sozialpsychologischen Forschung“ hat (Beelmann W ((2)))]

((8)) *(Grundsätzliche?) Probleme inter- bzw. transdisziplinärer Zusammenarbeit* [Siehe etwa Simon (Fr ((8))-((10))): „Das Soziale ist kein Lückenfüller“ und muss näher bestimmt werden. Dieser Punkt soll stellvertretend für viele andere darauf verweisen, dass das, was grundsätzlich problematisiert wird, sicher auch von disziplinären Paradigmen im Kuhn’schen Sinne abhängt.]

### Verfasser

Thomas Sukopp, AR Dr.

Universität Siegen

Philosophisches Seminar/Philosophiedidaktik

Adolf-Reichwein-Straße 2

D-57068 Siegen

Email: sukopp@philosophie.uni-siegen.de

### Aktualität der Bildungsidee aus japanischer Sicht

Teruaki Takahashi

((1)) Meine pessimistische Bemerkung zu Hastedts «bildungsfreundliche[r] Vermutung» (Takahashi Fr 16), dass «Bildung vielleicht zu einem Vehikel verhelfen kann, das Stagnierende des gegenwärtigen Japans zu verändern» (Hastedt K 7), ist zu kurz gefasst und ergänzungsbedürftig.

((2)) Auch Menschenbildung gehört in Japan besonders seit der Nachkriegszeit zum Zweck des

akademischen Studiums (Takahashi Fr 15), sodass Studienfächer und Berufswahl nicht miteinander übereinzustimmen brauchen, es sei denn, dass eine akademische Ausbildung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich oder der Erwerb eines Diploms, der ein entsprechendes Studium voraussetzt, beruflich angestrebt werden. Wenn Studierende sich um eine Arbeitsstelle bewerben, werden sie im Allgemeinen nach geschäftlichen und sozialen Kompetenzen gefragt, die sich nicht zuletzt auf Bildung und Persönlichkeit zurückführen lassen. Deshalb spricht man seit 10 Jahren bezüglich des akademischen Bildungsziels von «ningen-ryoku» (人間力), d.h. «menschlicher Kraft» oder «Menschenfähigkeit», für die nicht nur professionelle bzw. fachspezifische, sondern auch solche Kompetenzen konstitutiv sind, die man sich durch individuelle Menschenbildung aneignet. Dazu zählt z.B. die Befähigung dafür, Norm- und Verantwortungsbewusstsein sachgemäß anzuwenden, angemessene Kommunikation mit Anderen zu führen, Menschen zu einer Arbeitsgruppe zusammenzuführen, Andere produktiv anzuregen und sich von Anderen anregen zu lassen, sich für Selbstverwirklichung und mithin für Selbstbildung einzusetzen.

((3)) Auf solche Kompetenzen kommt es in Japan an, wo heute mehr als die Hälfte der Jugendlichen eines Jahrgangs über eine Zugangsberechtigung zum Hochschulstudium verfügen. Auf Menschenbildung zielen vor allem Privathochschulen, die hauptsächlich oder ausschließlich geisteswissenschaftliche Studiengänge anbieten und zahlenmäßig viel mehr Studierende aufnehmen als öffentliche Hochschulen, die wegen eines größeren Finanzanteils von Steuergeldern mehr auf ökonomische Rentabilität und auf kurzfristig sichtbar zu machende Erfolge angewiesen sind. Das auch im Betriebsbereich erneuerte Interesse der japanischen Gesellschaft für «ningen-ryoku» könnte ein Indiz für das Bedürfnis sein, der Situation des 21. Jhs. die Idee der Menschenbildung anzupassen und unter einem neuen Namen zu aktualisieren. Dabei sollte man durch die Kultivierung von «ningen-ryoku» zur Bereitschaft befähigt werden, sich selbst so zu verändern, dass man mit sozialen Veränderungen durch Innovationen jeder Art Schritt hält und sogar selbst Initiative zu Innovationen ergreifen kann. Dann würde die durch Förderung von «ningen-ryoku» erworbene Kompetenz zu Innovationen auch in sozialer Hinsicht «das Stagnierende des gegenwärtigen Japans [...] verändern» (Hastedt K 7), solange Innovation heute als Schlüssel u.a. zum wirtschaftlichen Wachstum gilt.

((4)) So gesehen entspricht heute dem sozialen und nicht zuletzt wirtschaftlichen Interesse die lebenslängliche Fortsetzung der Selbstbildung, d.h. Erhaltung der Kompetenz zur Selbstveränderung bis ins Seniorenalter. Sie ist besonders für die hoch zivilisierten Gesellschaften unerlässlich. Denn hier wächst rasch der Bevölkerungsanteil der Senioren-generationen, die dann eine soziale Stagnation verursachen würden, wenn sie überall bequem beim Alten bleiben wollten. Sie werden ja aufgrund ihres großen Bevölkerungsanteils sowohl sozial als auch politisch immer einflussreicher. Um soziale Innovationen nicht zu verhindern, sollte man sich durch sein ganzes Leben hindurch (Takahashi W 9-10 u. Fr 6), aber vor allem im Seniorenalter, bemühen, sich von beruflich bedingten Interessen sowie von den Vorurteilen und Wertvorstellungen zu befreien, die man in den hinter sich gebrachten Jahren erworben hat. Kurz: Man sollte unaufhörlich die Selbstveränderung anstreben. Indem man sich selbst anders als bisher versteht und somit sich verändert, bildet man sich auch zur Multikulturalität. Dann ist man so flexibel, dass man sich bis ins hohe Alter bei einer Begegnung mit Fremdkulturellem bzw. ganz Neuem zurechtfinden kann. Dadurch würde ein sich wechselseitig ergänzendes Zusammenwirken von sowohl generationsmäßig wie auch kulturell unterschiedlich gebildeten Individuen möglich. Dann würde das Thema «Toleranz» schon obsolet sein (Takahashi W 11-12).

## Literatur

Vgl. meine Weiterführung in diesem Forum

## Verfasser

Teruaki Takahashi, Prof. em.Dr.  
Rikkyo-Universität Tokyo  
E-Mail: teruaki@rikkyo.ac.jp