**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2021

Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik

Reichenbach, Roland

Abstract: [Der Text greift] grundsätzliche Fragen auf, die die Begründung des didaktischen Prinzips der Diskursivität relativieren. Er weist auf Probleme und Grenzen hin, die bedacht werden müssen, wenn die Potentiale, die in einer diskursiven Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen geborgen liegen, nicht überschätzt werden sollen. Gerade in der deutschsprachigen Bildungstradition könnten solche Überschätzungen vielfach erkannt werden. Er führt aus, dass diskursive Tugenden, die eigentlich Voraussetzung für rational geführte Diskurse seien, sich als nicht selbstverständlich erweisen könnten, weil sie die Bereitschaft einschliessen, sich kraft besserer Argumente überzeugen zu lassen. Verstehen und Einverstanden sein sind nicht identisch. Dies hat auch mit der ambivalenten Bedeutung von Verstehensprozessen zu tun, die einerseits auf die Herstellung eines Einverständnisses zielen und damit eine potentielle Verschmelzung von Perspektiven anstreben. Andererseits müssten sie strukturell als Kampfansage begriffen werden, weil man im Diskurs eben gegeneinander und nicht miteinander argumentiere. Im Grunde sei das Ideal einer symmetrischen Kommunikation im Diskurs gekennzeichnet durch ein zu hohes Vertrauen in die Erreichbarkeit eines Konsenses, weshalb, so [der Autor], Diskursfähigkeit eine "Dissenstauglichkeit" einschließen müsse. Die Ausführungen Reichenbachs, die weit über pädagogische Kontexte hinaus bedeutsam sind, werfen deshalb Fragen auf, die auch für eine Diskursive Didaktik hoch relevant sind und die verdeutlichen, dass auch in Schule und Unterricht eine Streitkultur vonnöten ist, die die wechselseitige Dynamik der Erarbeitung von Konsens und Dissens als konstitutiven Bestandteil von Bildungsprozessen begreift. (DIPF/Orig.).

DOI: <https://doi.org/10.3726/pr032021.0031>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-211093>

Journal Article

Published Version

The following work is licensed under a Creative Commons: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

Originally published at:

Reichenbach, Roland (2021). Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik. Pädagogische Rundschau, 75(3):351-362.

DOI: <https://doi.org/10.3726/pr032021.0031>

Roland Reichenbach

Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik

„Verstehen beginnt mit der Geburt-
und endet mit dem Tod“
Hannah Arendt (1994, S. 110)

“Agreement on things is the least important thing;
disagreement is not only profitable,
but necessary to thinking”
(Lin Yutang 1945, S. 1)

Vorbemerkungen

Die folgenden Erörterungen sind den diskurstheoretischen *Grundlagen* einer diskursiven Didaktik gewidmet, nicht einer diskursiven Didaktik selbst. Diese Grundlagen scheinen sich in einer Dialektik von Konsens und Dissens sowie des Möglichen und des Unmöglichen zu bewegen. Die momentanen, stark identitätspolitisch aufgeladenen Diskursmoden scheinen hingegen wenig von Dialektik, Ambivalenz und Selbstkritik zu halten und bewegen sich eher zwischen den Polen der „Vereindeutigung“ einerseits und der Gleichgültigkeit andererseits.¹ Beide Extreme entsprechen eher einer mehr oder weniger raffinierten Diskursverweigerung. Hoffentlich mögen die hier geäußerten Bemerkungen wenigstens „diskursiv“ erscheinen; sie maßen sich nicht etwa an, „grundlegend“ zu sein, sondern *betreffen* bloss m.E. bedeutsame Grundlagen von Diskursivität,

welche die Betrachtung der Möglichkeiten und Grenzen sowie den Sinn und die Ziele einer diskursiven Didaktik tangieren könnten. Im ersten Teil werden Konsenstypen, Diskursvoraussetzungen und diskursive Tugenden angesprochen. Der zweite Teil widmet sich dem Problem des Verstehens und der pädagogisch allgemeinen überschätzten Wirksamkeit von Argumenten bzw. Argumentieren. Schliesslich werden im dritten Teil Fragen der pädagogisch bedeutsamen Diskursfähigkeit und der demokratischen Tugend der Dissenstauglichkeit aufgeworfen.

1. Diskursive Tugenden – Ein vorbildlicher Briefwechsel

Sei sie universalpragmatisch² oder aber transzendentalpragmatisch³ begründet: Diskurstheorie ist von einem expliziten oder auch stillschweigenden Telos des

Konsenses geprägt. Das Argument einer kontrafaktischen, idealen Sprechsituation, welche die Gesprächspartner sich wechselseitig unterstellen müssten (oder würden), trifft sicher einen wichtigen Punkt. Argumentative Diskurse leben von einer Art *Als-ob*-Praxis. Welchen Sinn würde es für *Ego* machen, mit *Alter* zu diskutieren, wenn von Anfang an klar wäre, dass *Egos* Argumente keine Wirkung haben können, wenn von vorneherein sicher stünde, dass weder *Ego* noch *Alter* von ihrer Position abrücken werden, wenn keiner der Interlokutoren von der rationalen Motivation des Gegenübers ausgeht bzw. ausgehen könnte, wenn also gewiss wäre, dass der eigentümlich „zwanglose Zwang des besseren Arguments“⁴ eine Chimäre ist und bleibt? Offenbar diskutieren wir *miteinander* und argumentieren wir *gegeneinander* – denn Argumentieren kann man letztlich nur gegeneinander (d.h. *für* die eigene und *gegen* eine andere Position) – auch wenn von idealen, vielleicht sogar notwendigen Diskursbedingungen keine Rede sein kann. Tatsächlich scheinen wir hier die (wenn auch vielleicht unwahrscheinliche) Möglichkeit eines Konsenses unterstellen zu müssen. Und in der Tat finden Menschen immer wieder Einigungen, ohne welche soziales Leben gar nicht möglich wäre. Diese Einigungen oder Konsense haben aber doch höchst selten die Qualität eines *Argumentationskonsenses*. Ein solcher liegt vor, wenn er sich „nicht nur auf das Ergebnis, sondern auch auf die Art der Begründung erstreckt, die zu diesem Ergebnis“ geführt hat.⁵ Viele Dissense finden hingegen „Lösungen“ in Form von *Ergebniskonsensen*. Hierbei wird ein Ergebnis von den Beteiligten akzeptiert, „ohne dass dabei aber wechselseitig die Argumentationsbasis übernommen wird, mit der jeder seine Ansprüche oder Meinungen vertritt“.⁶ Im Grunde genommen handelt es sich dabei letztlich um *Verhandlungseinigungen*: koordiniert werden

in diesen Diskursen (bzw. Aushandlungen oder Verhandlungen) nicht Argumente – wiewohl sie immer in der einen oder anderen Weise genutzt oder eingesetzt werden –, sondern partikulare und gemeinsame Interessen.⁷ Gleichwohl haben Argumente auch in diesen sehr häufigen Diskurssituationen mehr als eine bloss „ornamentale“ Funktion, bilden sie doch das wesentliche Kommunikationsmittel der Verständigungsbemühung, wiewohl ihre Wirkung am Ende nicht in der Diskursivität im engeren Sinn bzw. der Überzeugungskraft des Arguments liegt. Eine dritte und für das Leben vielleicht bedeutendste Form des Konsenses kann im *Hintergrundkonsens* gesehen werden. Dieser betrifft alle „selbstverständlichen Gegebenheiten, als welche sich die Grundstrukturen der gemeinsamen Welt vergesellschafteter Individuen darstellen. Er betrifft Erfahrungen, von denen wir mit völliger Gewissheit annehmen, dass sie von anderen geteilt werden, und die wir für unrevidierbar halten. Erst auf dem Hintergrund dieser fraglos geltenden und intersubjektiv geteilten Überzeugungen können sich Dissense herausbilden“.⁸ Zielt nun das Adjektiv und Attribut „diskursiv“ auf die Praxis des Argumentierens, so wäre auch eine „diskursive Didaktik“ als eine höchst exklusive und voraussetzungsreiche Idee zu betrachten. Die Überschätzung der Bedeutung und Wirksamkeit des Argumentierens scheint aber gerade in der deutschsprachigen Bildungstradition virulent zu sein. Giegel ist in seiner Skepsis m.E. zuzustimmen: „Je mehr die Analyse in konkret kommunikative Prozesse, vor allem solche, die in den ausdifferenzierten Teilsystemen moderner Gesellschaften stattfinden, eindringt, umso schwieriger wird es, eine zentrale Bedeutung von Konsensbildung zu erkennen“.⁹ Die Einsicht in diesen plausibel erscheinenden Sachverhalt läuft darauf hinaus, zumindest analytisch genügend strikt zwischen *Begründungsverfahren* und *Einigungsverfahren* zu unterscheiden.

Es darf als diskursive Tugend verstanden werden, wenn *Ego* bereit ist, sich durch rationale Argumente von *Alter* davon überzeugen zu lassen und eine interessengebundene Position zu verlassen oder zu revidieren. Von solch edlen Haltungen würde man idealiter vielleicht im philosophischen, aber nicht etwa im politischen, ethischen oder ästhetischen Diskurs ausgehen wollen. Doch auch in diesen Bereichen sind möglicherweise weniger Beispiele bekannt als man vermuten möchte. Ein solches Beispiel ist der brieflichen Diskussion zwischen Bertrand Russell und Gottlob Frege zu entnehmen, die im Jahre 1902 stattgefunden hat. Russell entdeckte zusammen mit Ernst Zermelo das sogenannte Paradoxon der naiven Mengenlehre, das später als „Russellsche Antinomie“ bekannt geworden ist. Dabei bezog sich Russell auf den ersten Band von Freges 1893 erschienenen *Grundgesetze der Arithmetik*, in der dieser die Arithmetik auf einem mengentheoretischen Axiomensystem aufzubauen versuchte. Russell zeigte Frege auf, dass sein Axiomensystem, zu welchem er über mehrere Jahre gearbeitet hatte, widersprüchlich sei. Im Brief vom 16. Juni 1902 schreibt Russell an Frege: „In vielen einzelnen Fragen finde ich bei Ihnen Discussionen, Unterscheidungen, und Definitionen, die man vergebens bei anderen Logikern sucht. Besonders über die Funktion (§ 9 Ihrer Begriffsschrift) bin ich bis ins Einzelne selbständig zu denselben Ansichten geführt worden. Nur in einem Punkte ist mir eine Schwierigkeit begegnet. Sie behaupten (S. 17) es könne auch die Funktion das unbestimmte Element bilden. Dies habe ich früher geglaubt, jedoch jetzt scheint mir diese Ansicht zweifelhaft, wegen des folgenden Widerspruchs: Sei *w* das Prädicat, ein Prädicat zu sein welches von sich selbst nicht prädicirt werden kann. Kann man *w* von sich selbst prädiciren? Aus jeder Antwort folgt das Gegentheil. Deshalb muss

man schließen, dass *w* kein Prädicat ist. Ebenso giebt es keine Klasse (als Ganzes) derjenigen Klassen die als Ganze sich selber nicht angehören. Daraus schliesse ich dass unter gewissen Umständen eine definierbare Menge kein Ganzes bildet“.¹⁰

Schon wenige Tage später, am 22. Juni 1902, antwortet Frege brieflich: „Ihre Entdeckung des Widerspruchs hat mich auf's Höchste überrascht und, fast möchte ich sagen, bestürzt, weil dadurch der Grund, auf dem ich die Arithmetik sich aufzubauen dachte, in's Wanken geräth. Es scheint danach, dass die Umwandlung der Allgemeinheit einer Gleichheit in eine Werthverlaufsgleichheit (§ 9 meiner Grundgesetze) nicht immer erlaubt ist, dass mein Gesetz V (§ 20. S. 36) falsch ist und dass meine Ausführungen im § 31 nicht genügen, in allen Fällen meinen Zeichenverbindungen eine Bedeutung zu sichern. Ich muss noch weiter über die Sache nachdenken. Sie ist um so ernster, als mit dem Wegfall meines Gesetzes V nicht nur die Grundlage meiner Arithmetik, sondern die einzig mögliche Grundlage der Arithmetik überhaupt zu versinken scheint“.¹¹

Die rationale Motivation des Mathematik-Philosophen Gottlob Frege und seine diskursive Integrität scheinen beachtlich, wenn nicht sogar vorbildlich zu sein. So schreibt er im Nachwort des zweiten Bands seiner *Grundgesetze der Arithmetik* (von 1903): „Einem wissenschaftlichen Schriftsteller kann kaum etwas Unerwünschteres begegnen, als daß ihm nach Vollendung einer Arbeit eine der Grundlagen seines Baues erschüttert wird. In diese Lage wurde ich durch einen Brief des Herrn Bertrand Russell versetzt, als der Druck dieses Bandes sich seinem Ende näherte.“¹²

Diskursive Tugenden sind auch epistemologische Tugenden. Solche Tugenden können diskursiv nicht hergestellt werden, vielmehr sind sie *Voraussetzungen* des (rationalen) Diskurses. Die Autorität des

besseren oder überzeugenderen Argumentes zu akzeptieren, obwohl es gegen die inhaltliche Position und vielleicht auch persönlichen Interessen von *Ego* spricht, ist in der zu erwartenden Diskurssituation wahrscheinlich selten. Jedoch gibt es in Gesprächs- und Entscheidungssituationen auch eine andere kommunikative Autorität, die von Bedeutung sein kann, jene der praktischen Entschlossenheit. Diese fällt nicht dem zu, „der am vernünftigsten argumentiert, sondern dem, der angesichts der Unberechenbarkeit der Situation den glaubwürdigsten Mut zum Wagnis zeigt und dadurch die Unentschlossenen und Unentschiedenen mitreißt“.¹³ In den Worten Eugen Finks (auf den sich Meyer-Wolters bezieht): „Was eine solche ‘Autorität’ als Mut zur praktischen Entschlossenheit von der Autorität eines Sachverständigen, dessen Sachverstand auf theoretischer Erkenntnis beruht, stark unterscheidet, ist, kurz formuliert, dies: die Autorität des Täters, der führend seinen Gefolgsleuten vorangeht, schließt die Betroffenheit durch die gemeinsame Notlage nicht aus, sondern gerade ein, während die Autorität des Sachverständigen ein Überhobensein über die Notlage besagt.“¹⁴ Ein weiterer Unterschied zwischen solchen „Beratungsgemeinschaften“ und diskursiven Kommunikationsgemeinschaften erscheint noch bedeutsamer zu sein. Aus der diskurstheoretischen und vor allem diskursethischen Perspektive könnte geargwöhnt werden, dass in der Beratungsgemeinschaft schließlich nicht Überzeugungs-, sondern Überredungsprozesse ausschlaggebend sind. Obwohl die diskursethische Diskussion sensu Habermas nur in Ansätzen angesprochen war, als Fink seine *Lebenslehre und Erziehungswissenschaft* abgeschlossen hatte, benützt er eine Argumentation, welche die ganze Diskussion um die Unterscheidung zwischen „wahrem“ und „falschem“ Konsens schon damals hätte befruchten können: „Weder der

Überredende noch der Überredete haben die objektive Wahrheit von einem Sachverhalt vor ihren Augen, – beide stehen in der gemeinsamen Notlage, die es durch einen besonnenen und gut erwogenen Willensentschluss zu wenden gilt“.¹⁵ Das heißt nun für die Überredensproblematik: „Wer überredet wird, wird – streng genommen – nicht getäuscht; denn der Überredende weiß ja genau so wenig, wie die Zukunft entscheiden wird; auch er wagt und spielt mit dem Einsatz seiner Existenz, aber er will und will wirklich; die Entschlossenheit seines Willens bewirkt im co-existenten Willen des schwächeren Mitmenschen die Gefolgschaft“.¹⁶ Diese Bestimmungen der Beratungsgemeinschaft lassen dieselbe in einem gewissen Sinne wesentlich „politischer“ erscheinen als die hoffnungslos überhöhten Beschreibungen des idealen Diskurses, auch wenn letztere nur als Regulative fungieren sollen.¹⁷

2. Verstehen und Argumentieren

Kommunizieren als einem durch „Mitteilen gemeinsam machen“ stellt Verbindung her und zielt auf eine Art von Konsens. Kommunikation mag auf mehr als nur *Verständnis* zielen, nämlich auf *wechselseitiges* Verständnis. Lin Yutang meinte: „Ich finde, ‚Verständnis‘ ist ein wichtiges Wort. Es bringt die Verwandtschaft der gesamten Menschheit zum Ausdruck, Verwandtschaft in ihrer Liebe zur Wahrheit und Schönheit ebenso wie in ihren Torheiten und Schwächen“.¹⁸ Hiermit wird angedeutet, dass Kommunikation und Verständnis nicht das gleiche sind oder bedeuten. Nach Hans-Georg Gadamer vollzieht sich im *Verstehen* eine „wirkliche Horizontverschmelzung, die mit dem Entwurf des historischen Horizontes zugleich dessen Aufhebung“ vollbringe.¹⁹ Die schöne Idee der Horizontverschmelzung hat natürlich etwas Bombastisches oder Pathetisches

an sich. Das lässt aufhorchen. Jochen Hörisch schrieb in seiner quasi anti-hermeneutischen Kritik: „Wer Horizonte verschmilzt, lässt eben an der Stelle vieler Perspektiven eine einzige übrig. Wer einen Universalitätsanspruch erhebt, integriert zumindest und subsumiert zumeist alternative Ansprüche. Wer hermeneutisch auf der Metaebene spricht, dem stellen sich unübersichtliche Verhältnisse als recht überschaubar dar. Wer eine Hermeneutik des Geistes betreibt, kann die Vielheit der Geister und Buchstaben souverän vergessen. Wer werkimmanent liest, bleibt vor dem Bewusstsein bewahrt, draußen und also an einem anderen Schauplatz zu sein als der gedeutete Text“.²⁰ Wer interpretiere, wolle Herr zumindest über den Text werden.²¹ „Verstehen“ erhält bei Hörisch eine durchaus ambivalente Note, denn „der Versuch, andere zu verstehen und mit ihnen Einverständnis herzustellen“, meint er, „ist eine kluge Herrschaftspraxis. Sympathischer als brachiale Gewalt und Unterdrückung ist die Herrschaftspraxis gewiss. Kein vernünftiger Mensch wird ernsthaft wollen, dass die Fäuste und nicht etwa die Mäuler sprechen sollen. Kurzum: Es ist teuflisch schwer, Argumente gegen ‚Verstehen‘ und ‚Verständigung‘ zu finden. Aber wir sollen es versuchen“.²² Mit Schleiermacher meint Hörisch, dass Verstehen auch als „eine Verkennungen produzierende Pazifizierungsstrategie“ betrachtet werden könne.²³ Im Unterschied zum verstehenden Interpretieren – als einer um Eindeutigkeit bemühten Praxis – scheint ihm das *Deuten* offener zu sein.²⁴ Gegen Hermeneutik und Kommunikationstheorie setzt Hörisch auf „Diskursanalyse“, denn wer Dis-kurse analysiere, „analysiert *differenzbetont*, wie zwei und mehr *dis-currieren* = *auseinanderlaufen* und ebendeshalb *aneinandergeraten*. Wer hingegen auf Kommunikation und Verstehen setzt, analysiert vermittlungsselig, wie aus

zwei und vielen eins werden und also zugrunde gehen“.²⁵

Im Diskurs geht es um Argumente und Gegenargumente, ihm ist ein *agonales* Moment eigen. Man argumentiert, wie schon gesagt, nicht *miteinander*, sondern *gegeneinander*: *Ego* vertritt eine Position und versucht diese mit Argumenten zu stützen, gleichzeitig zielt *Ego* gegen die Position von *Alter*, mit Gegenargumenten sollen *Alters* Position angegriffen bzw. geschwächt werden. Argumentieren heißt, eine Position zu vertreten, Stellung zu nehmen. Das *verstehende* Moment kommt sicher auch in vielen Argumentationssituationen zum Tragen, ist sogar ein bedeutsames Qualitätsmerkmal der Auseinandersetzung, aber es macht nicht den Kern des Argumentierens aus. Vielmehr lassen Argumente in gewisser Weise „Takt vermissen“ (so Hörisch mit Adorno).²⁶ „Argumentieren ist Krieg“, meinten Lakoff und Johnson in ihrer bekannten und radikalen Metaphertheorie: wir verstehen, was Argumentieren ist, weil wir wissen, was physische Auseinandersetzung ist. Worte statt Fäuste sozusagen. Über das Argumentieren wird im Alltag nahezu ausschließlich in „martialischen“ Metaphern gesprochen: „Du hast Argumente? Schieße los!“, „Seine Argumente trafen ins Schwarze“, „Der Chef hat seine Leute heute wieder richtig fertiggemacht“, „Ich fühle mich ganz niedergeschlagen nach dieser Debatte“ usw.²⁷ Das Miteinander beim Argumentieren zu betonen, wirkt sehr oft nicht aufrichtig, Argumentieren gleicht denn auch eher einem Boxkampf (Schlagabtausch) als einem Wiener Walzer, das kann man drehen, wie man will. Im agonalen Moment kommt der Begegnungscharakter zwischen den „Kontrahenten“ zum Ausdruck. Begegnen kann sich nur, was einander *entgegen* kommt. Im Argumentieren begegnen sich Subjekte. Die Teilnehmer merken, dass sie *gegen* Positionen ankämpfen und dabei stoßen sie immer auch auf die Grenzen

ihrer Wirksamkeit. Mit der „Bisubjektivität“ verschwindet die Souveränität.

Dieser Sachverhalt der „Begegnungsthematik“ ist u. a. von Otto Friedrich Bollnow aufgenommen worden, der an die existentialistischen Arbeiten von Martin Buber, aber auch von Romano Guardini anknüpft.²⁸ In der Begegnung in diesem starken Sinne fallen die Menschen „aus der Rolle“, sie werden gezwungen, sich und/oder die anderen – je nach Art und Gegenstand der Begegnung – neu zu verstehen bzw. zu deuten.²⁹ Der Mensch stoße „auf eine Wirklichkeit, die ihm nicht nachgibt, sondern die seinem Angriff standhält“.³⁰ Die „eigentümliche Härte“, eine „Unerbittlichkeit und Unausweichlichkeit“, das sind die Attribute der Begegnung. „Die Begegnung fällt zunächst bedrängend über den Menschen her und verschlägt ihm den Atem“.³¹ Er hat ein Problem, aber er ist mit einer Wirklichkeit, vielleicht einer Wahrheit in Kontakt gekommen. Ohne dieses (unfreiwillige) Gegeneinander *verpassen* sich die Menschen in ihren sozialen Beziehungen. Martin Buber spricht in seinen autobiographischen Fragmenten davon, dass er seiner Mutter „*vergegnet*“ sei. Er habe sich „das Wort ‚Vergegnung‘ zurechtgemacht, womit etwa das Verfehlen einer wirklichen Begegnung zwischen Menschen bezeichnet war“.³² Den Anderen zu verstehen, heißt nicht, mit ihm gleicher Meinung zu sein – und die Meinung mit dem anderen zu teilen, heißt nicht, ihn auch zu verstehen. Einigung wird oft angestrebt, aber ihre soziale Bedeutung wird überschätzt. Konsense werden angestrebt und meist nicht gefunden, die bedeutsame Frage ist nicht, wie dies zu ändern wäre, sondern wie im und mit Dissens gelebt werden kann. Der so witzige, wie auch eigenwillige und oft im behauptenden Modus verharrende Autor Lin Yutang meinte: „Agreement on things is the least important thing; disagreement is not only profitable, but necessary to thinking“.³³

3. Diskursfähigkeit und Dissenstauglichkeit

„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge“, soll Max Planck formuliert haben. Man muss der zeitgenössischen Gewohnheit, Partizipation, Mitbestimmung und Diskurs (auch im Bereich der Bildung) für wünschenswert zu halten, nicht widersprechen, um die These zu vertreten, wonach es weniger der gelingende, in einer Konsenslösung endende Diskurs ist, der – politisch, psychologisch, pädagogisch, betriebswirtschaftlich oder in welcher Hinsicht auch immer – bedeutsam ist, als vielmehr der gescheiterte oder der teilweise gescheiterte Diskurs, an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben. Diese These könnte trivial ausgelegt werden, wenn sie bloß besagen sollte, dass Menschen ja vor allem durch gescheiterte Bemühungen lernen würden, dass solches Scheitern im Einigungsprozess dazu stimulieren würde, sich selbst und die Positionen, die man vertritt, zu überdenken. Abgesehen davon, dass eine solche Argumentation empirisch kaum eindeutig ist, weil wir wissen, dass Menschen durchaus nicht notwendigerweise aus Fehlern und gescheiterten Projekten lernen, kann die These in einem anderen, gleichzeitig aber stärkeren Sinne vertreten werden. Sie würde dann besagen, dass Menschen durch Erfahrungen gescheiterter Konsensbemühungen (und damit impliziert: durch Erfahrungen fehlender Argumente bzw. fehlender Überzeugungskraft der Argumentation) sozusagen ins große Reich der menschlichen Inkompetenz und Unverbesserlichkeit hineinwachsen, um es belletristisch zu formulieren, d. h., dass sie so zunehmend lernen, sich damit abgeben zu müssen, dass es „Dinge“ gibt, über welche man sich – zumindest vorläufig – nicht einigen kann.

Diese These folgt einer Intuition, nach welcher sich Menschen in einem minimalen Sinne respektieren und achten lernen, nicht *obwohl*, sondern *weil* ihre differenten Selbst- und Weltauslegungen das Faktum der Pluralität der Menschenwelt bezeugen und die eigenen Interpretationen sowohl bereichern als immer auch irritieren, stören und manchmal bedrohen. Der Dissens gibt sozusagen Kunde über die vielfältigen Möglichkeiten und Mittel, das eigene Leben zu sehen und zu führen; diese „Lebens-Mittel“, wie sich Eugen Fink ausdrückte, werden mit dem Dissens in ihrer Vielfalt, Relativität und Stärke überhaupt erst erfahrbar.³⁴ Der Vorrang des Dissens vor dem Konsens erhält seine Bedeutung also vorwiegend im Lichte einer angestrebten Pluralismustauglichkeit, welche in demokratischen Lebensformen sowohl moralisch als auch politisch als ein begrüßenswertes, vielleicht sogar notwendiges *Bildungs- und Erziehungsziel* betrachtet werden kann.

Schon der oberflächliche Blick über die Geschichte der Kindheit zeigt, dass der Umgang mit den „Neuankömmlingen in der Welt der Menschen“ höchst unterschiedliche Formen und Qualitäten aufweisen kann. Was das erzieherische Verhältnis seit dem 20. Jahrhundert in unseren Breitengraden zunehmend zu bestimmen begann, könnte als die Etablierung des Ideals der symmetrischen Kommunikation bezeichnet werden. Dieses Ideal zeigt sich in zwei sehr unterschiedlichen, mitunter sogar inkompatiblen Ausgestaltungen, nämlich einerseits als „Emotionalisierung“ und „Psychologisierung“ des erzieherischen Verhältnisses, andererseits als dessen „Diskursivierung“. Während die Wurzeln der ersten Tendenz – Psychologisierung – im modernen Ideal der Authentizität gesehen werden können, sind die Ursprünge der Diskursivierung des Erziehungsprozesses im Emanzipations- und Autonomieideal – kurz: in moderner Autonomiepädagogik sensu Kant – zu

suchen. In Anlehnung an Charles Taylors Abhandlung *Das Unbehagen an der Moderne* ließe sich formulieren, dass die Etablierung des Ideals der symmetrischen Kommunikation – sei dies in der „romantischen“ Form (Authentizität) oder in der aufklärerischen Version (Autonomie) – mit der Vorstellung subjektiver Freiheit überhaupt erst möglich wird.³⁵

Es lässt sich kaum übersehen, dass das in zeitgenössischen Diskursen allgemein verbreitete Postulat nach vermehrter Partizipation – sprich: Mitbestimmung – meist wenig komplex dargeboten wird und dass regelmäßig unklar bleibt, was nun gemeint ist: Handelt es sich um Partizipation als Gemeinschaftsleben und -denken, als symmetrische Umgangsform in Projekt und Spiel, d. h. auch als Citoyenität, oder handelt es sich um die Polis-Partizipation, d. h. um den diskursiven Kampf um Entscheidung und Einfluss. Da Menschen von Geburt auf unter Menschen leben, und zwar zum allergrößten Teil in „unfreiwilligen Assoziationen“, wie Michael Walzer sagen würde, besagt das bloße Wort „Partizipation“ zunächst herzlich wenig.³⁶

Die theoretischen Quellen des Partizipationspostulats im Sinne diskursiver Mitentscheidung sind in demokratietheoretischen Ansätzen, sozialistischen Theorieansätzen, Theorien der Persönlichkeitsentwicklung, Theorien der Produktivitätssteigerung, aber auch in pädagogischen Ansätzen insbesondere der moralischen Erziehung und politischen Bildung zu finden.³⁷ Wiewohl es keineswegs gleichgültig ist, in welchem Bereich menschlicher Praxis welches tatsächliche oder vorgegebene Motiv für die mehr oder weniger gleichberechtigte Partizipation an Entscheidungsprozessen präferiert wird, kann für (fast) alle Ansätze festgehalten werden, dass sie eine prozedurale Antwort auf ein gesellschaftliches Problem zu formulieren versuchen, das darin besteht, dass das Ideal der symmetrischen Kommunikation einen erhöhten

Rechtfertigungsdruck erzeugt, damit einen erhöhten Konsensdruck und insgesamt eine erhöhte Diskursivität.

Das Habermas'sche Ideal des rationalen Konsenses setzt bekanntlich ein hohes Vertrauen in die sogenannte „Kraft des besseren Arguments“ und eine von den Diskursteilnehmern geteilte „rationale Motivation“ voraus.³⁸ Damit der Konsens in Fragen der Wahrheit und der Moral von einem „common non-sense“ zumindest analytisch unterschieden werden kann, formulierten Konsentheoretiker seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ideale, nach Meinung einiger Vertreter notwendige und zugleich kontrafaktisch präsupponierte Kommunikationsbedingungen, welche die Hoffnung erlauben sollten, einen „wahren“ von einem „falschen“ Konsens unterscheidbar zu machen. Diese Bedingungen betreffen u. a. die Diskursfähigkeit der Diskursteilnehmer und setzten – meist „stillschweigend“, wie sich Höffe ausdrückte – eine Diskursbereitschaft voraus, von welcher diskurstheoretisch nicht klar sein kann, woher sie nun kommt, da die Diskursbereitschaft nur in Begriffen der Tugend, nicht aber der Kompetenz diskutiert werden kann.³⁹ Vertreter der kritischen Erziehungstheorie übernahmen zum Teil ein soziologisches Vokabular und vertraten etwa die Ansicht, dass der Erziehungsanspruch gegenüber einem Menschen nur so lange aufrechterhalten bzw. legitimiert werden könne, bis dieser seine Diskursfähigkeit, nämlich die Fähigkeit, autonom zu entscheiden, erworben habe.⁴⁰ Subsumiert man, wie etwa bei Habermas, postkonventionelle Urteils- und Argumentationsfähigkeiten sensu Kohlberg unter die geforderten Kompetenzen für die Teilnahme an rationalen Diskursen, so ließe sich mit empirischen Indizien leicht argumentieren, dass auch die große Mehrheit der Erwachsenen sich gegen den benannten Erziehungsanspruch nicht emanzipieren kann. Die Fähigkeit zu rationaler

Konsenssuche kann aus diesem und anderen Gründen in Fragen des Erziehungsanspruches nicht als Kriterium dienen.

Dass aber Menschen immer wieder Einigungen finden, dass das Leben voller Einigungsprozesse und -produkte ist, ist zugleich eine Binsenwahrheit und ein bedeutsames Faktum für die Diskussion. Es scheint, dass Argumentationskonsense nur exklusiven Charakter haben und pädagogisch deshalb eher Einigungskonsense⁴¹ interessieren müssen, durch welche Menschen zeigen, dass sie sich in konkreten Fragen arrangieren können, wiewohl sie in „wichtigen Dingen“ im Dissens verbleiben. Das Ideal des „rationalen“ oder „wahren“ Konsens sensu Habermas hat pädagogisch kaum Bedeutung; dies ändert nichts an der diskurs-ethischen Einsicht, dass Argumentation ohne das Telos des Konsenses im Grunde sinnlos wäre (bzw. ein rein expressives Unterfangen).

Aus ethischer und pädagogischer Perspektive kommt es vielleicht darauf an, Diskursfähigkeit kontrafaktisch zu unterstellen: wie man Sprechen nur durch Sprechen lernt und Skifahren nur durch Skifahren, so erwirbt man diskursive Fähigkeiten nur im Diskurs. Daher ist es problematisch, die Diskursfähigkeit als legitimes Berechtigungskriterium für die Teilnahme an Diskursen bzw. den Ausschluss davon zu betrachten. Dies entspräche einem Denken, das der demokratischen Staats- und Lebensform widerstrebt. Auf der anderen Seite sind demokratische Staats- und Lebensformen realistisch genug, eben genau nicht auf rationalen Konsens – oder überhaupt Konsens – zu bauen. Sie sind, wie Welsch aufzeigt, vielmehr den *Dissensrechten* verpflichtet.⁴² Das können sie aber nur, indem sie sich keiner Konsensustheorie der Wahrheit oder der Richtigkeit verschreiben und sich zum Zeitpunkt des Entschlusses in Bezug auf Wahrheitsansprüche abinent

verhalten. Demokratie ist die Antwort und vielleicht das Heilmittel für gescheiterte Konsenssuche. Doch der Umstand, dass die Suche nach rationalen Argumentationskonsensen meistens erfolglos bleibt, macht Argumentation keineswegs überflüssig. Vielmehr ist es der vorausgehende Diskurs, der den Schnitt zwischen Mehrheit und Minderheit auch für relevante moralische Fragen verantwortbar macht.

Reale Diskurse gleichen Verhandlungen, in welchen die Bedeutung des verallgemeinerbaren Arguments massiv überschätzt wird.⁴³ Wiewohl die moralische Argumentation in realen Diskursen benützt und benötigt wird, um eine bestimmte Position zur Lösung eines konkreten Problems zu stützen, kommt es letztlich darauf an, dass die Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen berücksichtigt werden. Reale Diskurse sind deshalb in der Mehrzahl keine Normenbegründungsdiskurse, keine Normenanwendungsdiskurse, sondern Diskurse um vertretbare *Interessenkoordinationen*. Ihre funktionale Bedeutung besteht nicht unbedingt in erster Linie darin, dass eine Lösung gefunden wird, sondern dass die Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen der Anderen, die in der Gedankenlosigkeit und Egozentrität des Handelns Einzelner übergangen werden, störend Eingang finden. Diskurse korrigieren, nicht unbedingt, weil sie dem Einzelnen ermöglichen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, sondern weil der Einzelne durch die pure Anwesenheit der Anderen in seiner Entschlusskraft und Urteilssicherheit gestört und irritiert wird. Seyla Benhabib schreibt passend: „The cultivation of one’s moral imagination flourishes in (...) a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life“.⁴⁴ Der Erwerb der Fähigkeit, sich in die Schuhe des anderen zu setzen,

so wichtig er ist, garantiert im Alltagsleben überhaupt nichts. Diese Fähigkeit muss vielmehr immer wieder neu aktiviert werden, und das wird sie vornehmlich dadurch, dass alter präsent ist und *Ego* in seiner moralischen Selbstgewissheit und routinierten Gedankenlosigkeit beeinträchtigt. Diskurse stören das Meinen – ihre herausragende Funktion ist nicht die konsensuelle Lösung eines Problems, sondern die Artikulation der Differenzen zwischen den Menschen. So also wird am ehesten an den Anderen gedacht, wenn dieser sich selbst einmischt. Was danach geschieht, kann nie und von niemandem vorausgesagt werden, weil dieses Sich-Einmischen einer „Praxis der Freiheit“ entspricht, um es mit Arendt zu sagen.⁴⁵ Wie auch immer wünschenswert es sein mag, in Konsensverfahren einzuführen und Konsenskompetenzen zu fördern, so ist doch gerade für demokratische Lebensformen entscheidend, dass mit Dissens gelebt werden kann, wenigstens „halbwegs gesittet“, d. h. gewaltfrei.

Wer meint, die Gesellschaft finde ihren Zusammenhalt vor allen Dingen durch argumentative Kommunikation, der muss auch glauben, dass man sich auf dem Boden der „wichtigen Dinge“ argumentativ einigen kann. Dennoch könnte es sich erweisen, dass der Gebrauch dieser architektonischen Metaphern – „Grundwerte“ und „Fundamente“ – in die Irre führt. Ganz abgesehen davon, dass Grundwertedebatten schon aus infrastrukturellen Gründen kaum wirklich gesamtgesellschaftlich geführt werden können, kann die Ansicht vertreten werden, dass es letztlich nur darum gehen kann, dass sich die Einzelmenschen in ihrer Urteilsfähigkeit entwickeln und zu reifen Personen werden, d.h. Menschen, die sich zu sich selbst und zur Welt in ein reflektiertes Verhältnis setzen können. Im Sinne Harry Frankfurts ließe sich argumentieren, dass

sich diese Bildung auf die Entwicklung von *Wünschen zweiter Ordnung* bezieht.⁴⁶ Wünsche zweiter Ordnung betreffen die Fähigkeit der Person, die Wünschenswertigkeit der eigenen Wünsche (erster Ordnung) zu befragen; Wünsche zweiter Ordnung sind – Charles Taylor zufolge – immer in einem *kontrastiven* Vokabular verfasst (feige-mutig, gläubig-ungläubig, schön-hässlich, gut-böse etc.).⁴⁷ Auf dieser Ebene geht es immer um den Streit der (Selbst-)Interpretationen (Bin ich feige, wenn ich meinem Freund nicht sage, dass ich ihn in der Sache x belogen habe?). Dieser „Streit“ ist von fundamentaler Bedeutung für die Bildung des Menschen. Es ist mitunter die Zumutung des Erzogenwerdens, es sind diese „Angriffe“⁴⁸ auf die eigenen Welt- und Selbstinterpretationen, die dazu zwingen oder auffordern, dass *Ego* die Welt und sich selbst bzw. seine Handlungen anders zu sehen und deuten lernt. Doch auch der erwachsene Mensch wird durch das Leben selbst, d.h. die zu bewältigenden Probleme in Selbstverständlichkeit, Selbstgewissheit und vielleicht sogar Selbstgerechtigkeit – kurz in seiner Selbstbeschreibungsfreiheit – mehr oder weniger produktiv gestört und eingeschränkt. Der Streit um die richtige Interpretation könnte in Anlehnung an Lyotard in seiner Form entweder als „Rechtsstreit“ (*le litige*) oder aber als „Widerstreit“ (*la différence*) gedeutet werden: Im ersteren teilen die Beteiligten einen gemeinsamen Verstehenshorizont, ein gemeinsames Sprachspiel, und die „guten“ Argumente erweisen hier ihre Kraft als „überzeugende“ Argumente bzw. haben das Potential dazu. Doch häufig befinden sich Menschen und Menschengruppen in der Situation des „Widerstreits“, wo es *keine* argumentative Lösung geben kann und die Beteiligten in ihren (heterogenen) Interpretationswelten verbleiben, weil diese ihnen (für ihr Selbstverständnis) zu wichtig sind, als dass sie sie durch Gegenargumente aufgeben

würden (oder könnten).⁴⁹ Aber auch in diesen Fällen geht es am Ende immer darum, *dass* und *wie* sich die Beteiligten und Betroffenen in ihrem Zusammenleben arrangieren; diese Arrangements können nicht auf Argumentationskonsensen ruhen, sondern erzielen höchstens die Ebene des Ergebniskonsenses.

Die damit verbundene und immer wieder erforderliche *Dissenstauglichkeit*, also die Bereitschaft und Fähigkeit, mit Dissens leben zu können, erscheint wie andere bedeutsame *Haltungen* und *Einstellungen* mit zunehmenden Dissenserfahrungen zwar *lernbar*, aber nur sehr begrenzt *lehrbar* zu sein. Im Unterschied zu Konsenskompetenzen ist die Dissenstauglichkeit primär als eine *Tugend* zu begreifen, also als eine Art Willensstärke oder persönliches Ethos der diskursiven Auseinandersetzung. Dissenstauglichkeit ist eine Anstrengung, eine Leistung, die im sozialen Raum immer wieder neu Achtung verdient.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Bauer, Thomas (2018). Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- 2 Habermas, Jürgen (1981). Theorie des kommunikativen Handelns (Bd. 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft) Frankfurt/M.: Suhrkamp; Habermas, Jürgen (1983). Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- 3 Apel, Karl-Otto (1988). Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 4 Habermas, Jürgen (1991). Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M, Suhrkamp. In J. Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 119-226, hier: S. 132.
- 5 Giegel, Hans-Joachim (1992) Einleitung. Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. In ders. (Hrsg.), Kommunikation und

- Konsens in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-17, hier: S. 9.
- 6 Ebd.
 - 7 Vgl. Reichenbach, Roland (1994). *Moral, Diskurs und Einigung*. Bern u.a.: Lang.
 - 8 Giegel, Hans-Joachim (1992) Einleitung. *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. In ders. (Hrsg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-17, hier: S. 9).
 - 9 Giegel, Hans-Joachim (1992) Einleitung. *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. In ders. (Hrsg.), *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-17, hier: S. 16).
 - 10 https://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/19Jh/Frege/fre_brif.html (15.2.2021).
 - 11 https://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/19Jh/Frege/fre_brif.html (15.2.2021).
 - 12 Frege, Gottlob (1903). *Grundlagen der Arithmetik*, II, 1903, Anhang S. 253-261 (1988 im Felix Meiner Verlag, Hamburg). Vgl. auch <https://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/1209415> (15.2.2021).
 - 13 Meyer-Wolters, Hartmud (1997). Selbstbestimmung als Notlösung. *Zur Aktualität des anthropologischen und bildungstheoretischen Denkens von Eugen Fink*. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 73(2), 206-225, hier: S. 218).
 - 14 Fink, Eugen (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 186.
 - 15 Fink, Eugen (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 191.
 - 16 Fink, Eugen (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 191f.
 - 17 Vgl. Reichenbach, Roland (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt*. Münster: Waxmann, S. 104.
 - 18 Lin Yutang (1966). *Glück des Verstehens. Weisheit und Lebenskunst der Chinesen*. Stuttgart: Klett (amerikanisches Original „The Importance of Understanding“. Cleveland & New York: The World Publishing Company, 1960), S. 17.
 - 19 Gadamer, Hans-Georg (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr (Original 1960), S. 383.
 - 20 Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 76.
 - 21 Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 80.
 - 22 Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 103.
 - 23 Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 80.
 - 24 „Denn anders als im ‚interpretieren‘ schwingt im ‚deuten‘ ein okkasionalistisches, ein willkürliches, ein autotones Moment mit. Meint ‚deuten‘ doch nicht die ausdrückliche Explikation des immer schon (Vor-)Verstandenen, sondern die Strukturierung des ansonsten Unverständlichen. ‚Deutung‘ versteht sich – und das unterscheidet sie von der Interpretation – nicht mimetisch, sondern arbiträr.“ Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 83.
 - 25 Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 105 (Hervorhebung R. R.).
 - 26 vgl. Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 107. „Argumente sind immer auch unfein. Sie lassen Takt vermissen. Nötigen sie doch den, an den sie adressiert sind, zur Zustimmung. Kunstwerke hingegen verzichten, wie man spätestens seit Kants Kritik der Urteilskraft weiss, auf Zustimmungsgewalt. Ihr Grundgestus ist ‚desinvolture‘ (der Ungezwungenheit – ein Lieblingswort Adornos).“ Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 107f. Argumente sind weiter, „weil sie auf Akzeptanz hin organisiert sein müssen, automatisch dümmer als etwa idiosynkratische ästhetische Urteile, die sich, da sie ja nicht stimmen, wohl aber in sich stimmig sein müssen, Ignoranz auch gegenüber höheren Banalitäten (...) leisten können.“ Hörisch, Jochen (1998). *Die Wut des Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1988), S. 108.
 - 27 Lakoff, George & Johnson, Mark (2000). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (2., korrigierte Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme (amerikanisches Original 1980).

- 28 Vgl. Bollnow, Otto F. (1977). Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer (Original 1959), S. 87-131; Bollnow, Otto F. (1983). Anthropologische Pädagogik (3. Aufl.). Bern: Haupt (Original 1971), S. 60-64.
- 29 Bollnow, Otto F. (1983). Anthropologische Pädagogik (3. Aufl.). Bern: Haupt (Original 1971), S. 63, vgl. Loch, Werner (1969). Die Struktur der Begegnung im Horizont der Erziehung. In B. Gerner (Hrsg.), Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 295-405, hier: S. 404.
- 30 Bollnow, Otto F. (1977). Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer (Original 1959), S. 99.
- 31 Bollnow, Otto F. (1977). Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer (Original 1959), S. 101.
- 32 Buber, Martin (1986). Begegnung. Autobiographische Fragmente. Heidelberg: Lambert Schneider (Original 1960), S. 10f.
- 33 Lin Yutang (1945). Between Tears and Laughter. Garden City, New York: Blue Ribbon Books, S. 1.
- 34 Fink, Eugen (1970). Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg i. Br.: Rombach.
- 35 Taylor, Charles (1995). Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "The malaise of modernity", 1991; vgl. Menke, Christoph (1996). Tragödie im Sittlichen. Gerechtigkeit und Freiheit nach Hegel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 36 Walzer, Michael (1999). Vernunft, Politik und Leidenschaft. Defizite liberaler Theorie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- 37 Vgl. dazu Gerhardt, Volker (2007). Partizipation. Das Prinzip der Demokratie. München: Beck.
- 38 Habermas, Jürgen (1981). Theorie des kommunikativen Handelns (Bd. 1: Handlungs rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft) Frankfurt/M.: Suhrkamp; Habermas, Jürgen (1983). Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp; Habermas, Jürgen (1991). Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M., Suhrkamp. In J. Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 119-226.
- 39 Höffe, Otfried (1979). Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 40 Vgl. Hoffmann, Dieter (1978). Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- 41 Vgl. Giegel, Hans-Joachim (1992) Einleitung. Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. In ders. (Hrsg.), Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 42 Welsch, Wolfgang (1992). Topoi der Postmoderne. In H. R. Fischer, A. Retzer, & J. Schweitzer (Hrsg.), Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 35-55.
- 43 Reichenbach, Roland (1994). Moral, Diskurs und Einigung. Bern u.a.: Lang.
- 44 Benhabib, Seyla (1992). Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics. New York: Routledge, S. 424.
- 45 Arendt, Hannah (1994). Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München & Zürich: Piper (Original: "Between past and future" 1968); Arendt, Hannah (1996). Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München & Zürich: Piper (Original: "The human condition" 1958).
- 46 Frankfurt, Harry (1971). Freedom of the will and the concept of a person. Journal of Philosophy, 67, 1, 5-20.
- 47 Taylor, Charles (1992). Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (aus den „Philosophical papers“, 1985, ausgewählte und übersetzte Aufsätze).
- 48 Thiemann, Friedrich (1993). Angriffe – Kinder erleben Erziehung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- 49 Lyotard, Jean-François (1989). Der Widerstreit. München: Fink (Original 1983).