

**TOLERANZ** ermanno benciven-  
ga: jenseits von tole-  
ranz ■ john bendix: die unbequeme fixierung:  
amerikanischer schwarz-weiß dialog ■  
theo hug: dialogische pädagogik im zeitalter

**MINDERHEITEN** TEIL  
ZWEI

der neuen informations- und kommunikati-  
onstechnologien ■ samuel scolnicov: ist ei-  
ne erziehung zum pluralismus unverein-  
bar mit realer nichtübereinstimmung? ■  
franz m. wimmer: brauchen **DIALOG**  
wir dialoge? eine einleitung

## TOLERANZ – MINDERHEITEN – DIALOG. Teil II

<i>Franz M. Wimmer</i> BRAUCHEN WIR DIALOGE? Eine Einleitung.....	2
<i>Ermanno Bencivenga</i> JENSEITS VON TOLERANZ.....	3
<i>John Bendix</i> DIE UNBEQUEME FIXIERUNG: AMERIKANISCHER SCHWARZ-WEISS DIALOG.....	8
<i>Theo Hug</i> DIALOGISCHE PÄDAGOGIK IM ZEITALTER DER NEUEN INFORMATIONEN- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN .....	18
<i>Samuel Scolnicov</i> IST EINE ERZIEHUNG ZUM PLURALISMUS UNVEREINBAR MIT REALER NICHTÜBEREINSTIMMUNG?.....	27
DIE AUTOREN.....	IV

ISSN: 0020 - 2320

MITTEILUNGEN DES INSTITUTS FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST  
54. JAHRGANG 1999, NR. 1, öS 75,-

Linie des Blattes: Verständigung der Öffentlichkeit über die Arbeit des Instituts für Wissenschaft und Kunst sowie Veröffentlichungen von wissenschaftlichen Arbeiten, die damit in Zusammenhang stehen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der AutorInnen wieder und müssen nicht mit der redaktionellen Auffassung übereinstimmen.

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Institut für Wissenschaft und Kunst. Redaktion und Layout: Dr. Helga Kaschl. Lektorat: Dr. Hakan Gürses, Ingrid Tomaszkiwicz, Dr. Eva Waniek-Arnold. Alle: 1090 Wien, Berggasse 17/1, Telefon / Fax: (1) 317 43 42. Homepage: <http://sever.phl.univie.ac.at/~iwk>  
Druck: Glanz & Hofbauer Ges.m.b.H., 1200 Wien, Treustraße 5, Telefon: (1) 330 73 67.

## BRAUCHEN WIR DIALOGE? Eine Einleitung

Mit den Begriffen Toleranz und Intoleranz bezeichnen wir Verhältnisse zwischen Ungleichrangigen. Ist aber von Gleichrangigen die Rede, zumindest der Absicht nach, so haben wir möglicherweise mit Dialogen zu tun, mit etwas, das sich zwischen Menschen abspielt, die auf derselben Ebene stehen, die unterschiedliche Auffassungen vertreten und die bereit sind, einander zuzuhören, einander herauszufordern und mit einander weiter zu kommen, als jede/r für sich allein gekommen wäre. Die Beiträge dieses Heftes schildern solche Utopien (Ermanno Bencivenga), umreißen die Möglichkeiten dialogischer Erziehung (Theo Hug), nennen die Bedingungen für echten Pluralismus (Samuel Scolnicov) und beschreiben auch reale Hemmnisse, die Dialog verhindern können (John Bendix). Wenn das vorige Heft sich vor allem mit historischen und gegenwärtigen Begriffen von Toleranz und Intoleranz befaßt hat, so betreffen die Themen dieses Heftes eher die Möglichkeit von Dialogen.

Worin besteht diese Möglichkeit, wenn Menschen unterschiedlicher oder gar gegensätzlicher Weltanschauungen und Wertordnungen zusammentreffen? Und woran scheitern Dialoge? Dieter Senghaas, ein Beobachter des Dialogs „zwischen westlicher Moderne und Islam“ hat kürzlich von einem „merkwürdigen Rollenspiel“ gesprochen: da stünden auf der einen Seite islamische „Modernisten“, die sich „islamistischen Argumenten annähern“, die sie gar nicht vertreten, auf der anderen Seite treffe man auf „Westler guten Willens“, die „kaum anderes zu bieten haben als Selbstanklagen“. Auf diese Weise komme kein fruchtbarer Dialog, nicht einmal ein interessantes Gespräch zustande, sondern nur eine „Wiederholung des immer Gleichen“.

Ohne daß die Details immer ganz übertragbar wären: hier ist tatsächlich etwas beschrieben, was sich in vielen sogenannten „Dialogen“ zeigt, nämlich das Zurücktreten hinter etwas, das die TeilnehmerInnen dann repräsentieren. Das kann eine Regierung sein, ein Verein, eine Partei, eine Religionsgemeinschaft usw. Wer dann eigentlich in der Situation spricht, wenn Leute *als Repräsentanten* miteinander sprechen, ist schwer auszumachen. Vielleicht sollten derartige Gespräche besser als „Metaloge“ und nicht als „Dialoge“ bezeichnet werden, denn das „légein“, das Sprechen besorgen da eigentlich irgendwelche Abwesende (die Vorgaben einer Regierung, einer Religionsgemeinschaft, einer Partei usw.), die sich nicht auf das Geschehen im Bereich des Zwischen („diá-“) einlassen. Von ihnen und nicht von den miteinander Sprechenden stammen die Grenzen für verwendbare Begriffe und für akzeptierbare Thesen. Das Äußerste, was in einem solchen „Metalog“ geschehen kann, könnte darin bestehen, daß ein Repräsentant einem andern Repräsentanten aufmerksam zuhört, um dann das Gehörte denjenigen vorzutragen, die er repräsentiert, worauf dort

vielleicht ein Dialog zustandekommt. Wer repräsentiert, führt, insofern er dies tut, keinen Dialog. Es gibt Leute, die nur *als Repräsentanten* mit Andersdenkenden zu sprechen bereit sind. Es gibt aber auch Situationen – Bendix beschreibt einige in seinem Beitrag –, in denen eine profunde und lang dauernde Verweigerung, jemanden als Menschen anzuerkennen, Dialoge praktisch fast unmöglich macht.

Mit Schlagworten wie Rassismus und Fundamentalismus ist ein strukturelles Verweigern von Dialogen angesprochen, das auf der Hand liegt. Dasselbe ist aber auch über einen „Kulturalismus“ zu sagen, aufgrund dessen Grenzen gezogen, Dialoge verweigert und vermeintliche Rechtfertigungen für Aggression gesucht werden. Daß es sich immer um künstliche Grenzziehungen handelt, wo zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ scheinbar sauber unterschieden wird, kümmert diejenigen wenig, die mit solchen Unterscheidungen versuchen, für Eigennutz oder Überheblichkeit schönere Namen zu finden. Sie werden ihre Grenzen für naturgegeben erklären und nicht nur vom Recht, sondern auch von der Pflicht sprechen, eine „Identität“ zu erhalten, von der behauptet wird, sie läge seit jeher und für immer fest. Unter solchen Voraussetzungen kann es zwar vielerlei „kulturelle Beziehungen“ geben, aber gewiß keinen Dialog, wie ich ihn eingangs gekennzeichnet habe: keinen lebendigen Austausch, in dem alle sich gegenseitig einbringen und sich zugleich auch in Frage stellen lassen.

Tatsächlich liegt eine wichtige Aufgabe für unsere Zeit darin, Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern, auch Bedingungen zu schaffen, sodaß Dialoge – und, wenn es viele Seiten sind: Polyloge – zunehmen und nicht zurückgehen. Warum? In diesem Heft werden einige Antworten gegeben: wir müssen „beständig einander einverleiben“, sagt Bencivenga, wenn „unsere Schatzkammern“ wachsen sollen. Weil die Alternative dazu doch nicht viel anderes sein kann als ein mühsam kontrollierter Waffenstillstand, wie sich aus den Fallstudien von Bendix lesen läßt. Weil das Umgehen mit und das Aushalten von „Dissens“ eine lebenswichtigere Kunst ist als das Beschwören von Konsens: „Dilemmasituationen ... als Normalfälle“ zu sehen, hält Hug für nötig. Scolnicov schließlich nimmt das Wort „Dialog“ hier nicht in den Mund. Von der Sache spricht er doch, nämlich von „Interaktion zwischen verschiedenen Weltbildern, Begriffen des Guten und der Lebensformen ... In der heutigen Welt ist diese Situation beinahe überall unvermeidlich.“

Mit Ausnahme des Beitrags von Scolnicov gehen die Texte dieses Heftes auf Vorträge des IWK-Symposiums „Toleranz oder Dialog?“ (1996) zurück. Sie haben seither an Aktualität nicht verloren.

September 1999

## JENSEITS VON TOLERANZ

Was politische Theoretiker – und auch Politiker – von Hegel lernen sollten, ist die Tatsache, daß Begriffe, weil sie lebendige Strukturen sind, nie bloß bestehenbleiben: sie ändern sich ständig und haben sogar eine verwirrende Weise, sich gegen sich selbst zu wenden. Man fängt, sagen wir, damit an, gewerkschaftlich organisierte Arbeit für einen Fortschritt zu halten, bemüht sich dann ernsthaft, deren Theorie und Praxis zu entwickeln, und *während man dies tut, gerade als Konsequenz* dieser Tätigkeit (Hegel würde sagen: der Tätigkeit, die der Begriff durch einen ausübt) findet man, daß gewerkschaftlich organisierte Arbeit mehr und mehr zu einem Verteidigungswall derjenigen wird, die eine feste Anstellung haben. So beginnt man also, sich in erster Linie um die Jugendlichen zu sorgen, um die Marginalisierten, die Einwanderer, die nie einen regulären Arbeitsplatz hatten – schon gar nicht einen gewerkschaftlich organisierten –, man beginnt für sie zu arbeiten und schon bald (wiederum: genau *wegen* der Arbeit, die man tut) findet man heraus, daß diese Ungesicherten die Interessen des übernationalen Spätkapitalismus aktiv befördern, weil sie billige, bezahlbare Arbeitskraft ohne wirkliche Geschäftskraft zur Verfügung stellen. Die betrüblichste Konsequenz des Nachdenkens über solche Windungen zwischen Schicksal und Logik könnte darin bestehen, daß man sich von der Frivolität *jeglicher* politischer Handlung überzeugt – oder zumindest solcher Handlungen, die darauf abzielen, die Struktur gesellschaftlicher Praktiken zu *verändern* und nicht nur von ihnen zu profitieren. Andererseits könnte die günstigste Konsequenz darin liegen, daß man schließlich realisiert, daß jede wirksame (nicht parasitäre) Politik *situational* ist in dem Sinn, daß sie sich innerhalb eines definierten Kapitels des begrifflichen Narrativs situiert, daß sie anerkennt, was jedes Schlüsselwort *in diesem Kapitel* bedeutet, und einen Schlachtplan aufgrund dieses Verständnisses entwirft – einen Plan, der möglicherweise nicht nur (oder nicht so sehr) erfolglos ist, sondern sogar widersprechend auf einem anderen logischen Terrain.

Das Problem mit dieser hegelschen Strategie liegt darin, daß das Gesamtbild aus dem Blickfeld geraten kann, wenn man sich auf eine Situation ganz einläßt, also den Blick darauf verliert, wohin man letztlich gelangen will. Und sagen wir nicht, es gebe kein Gesamtbild oder der Gedanke, es gebe eines, sei nur Teil des absurden Abfallprodukts eines Phallogozentrismus: ich rede hier nicht von grundlegenden Notwendigkeiten, sondern davon, ob man eine hinreichende Außensicht, genügend kritische Perspektive für eine Situation hat, um wirklich imstande zu sein, etwas an ihr zu verändern. Und natürlich haben anspruchsvolle, universelle Aussagen und Ziele, wenngleich diese *unnötig* und *unbegründet* oder sogar ganz einfach irrig sein mögen, Menschen oft jene Art von Perspektive und Motivation verschafft. So ist das Wichtigste, was Politiker und politische Theoretiker von Kant lernen sollten, wie unentbehrlich für

die *condition humaine* unrealisierbare Ideale sind, wie sehr wir es nötig haben, unsere bescheidene Alltagspraxis in der Aufmerksamkeit für „rationale“ Aussagen zu entwickeln – und es macht gar nichts, wenn sich diese Aussagen als bloße Wörter herausstellen, und wenn diese Wörter tatsächlich sich mit uns wieder verändern; wenn wir herausfinden, daß wir alte, anspruchsvolle und universelle Aussagen und Ziele verwerfen und sie mit neuen ersetzen, wobei wir tatsächlich die ganze Vergangenheit (einschließlich jener älteren Charaktere) im Licht unserer neuen Ansprüche neu interpretieren, die sich schließlich als gerade so disponibel herausstellen werden. All dies ist gleichgültig, denn wir brauchen machtvolle Sehnsüchte, wie sie nur in machtvollen Wörtern aufleuchten können – wir brauchen sie, wenn wir überhaupt Handelnde sein wollen, in der Politik oder anderswo.

In den Kontext dieses tragischen, ewig als vergeblich bewiesenen und doch ewig wiederkehrenden Kampfes müssen wir die Sache der Toleranz stellen und versuchen, hier einen Standpunkt zu gewinnen – einen *lokalen* Standpunkt, der nur von unserem Platz aus Sinn macht, aber doch einen, der – *damit es überhaupt ein Standpunkt ist* – ein umfassendes Verständnis der *condition humaine* entwirft, einen umfassenden Entwurf davon, was Menschen sein müssen. Und dies muß, um seine Umfassendheit zu rechtfertigen, überzeugend versprechen, daß damit jeder andere menschliche Standort im Licht dieses Entwurfs, dieses Verständnisses, neu beschrieben wird.

Es ist nichts gegen die Toleranz der Aufklärung zu sagen. Für Menschen, die einer despotischen Herrschaft unterworfen sind – einer Herrschaft, die sich nicht nur auf ihren Körper bezieht, sondern auch auf ihren Geist, die ihre höchst privaten Bereiche infiltriert und sie mit Schuld und Scham erfüllt –, für solche Menschen ist eine Berufung auf Toleranz ein Mittel, ihre Würde zu betonen, Platz in der Welt zu finden, minimale Bedingungen für Freiheit zu etablieren. Und die Aufklärung ist nicht abgeschlossen – sie ist es vielleicht nie. Es gibt heute Despoten, so grausam und mächtig wie je – in Wirklichkeit, wegen der Technologie, die ihnen zur Verfügung steht, *mächtiger* als die meisten Despoten der Vergangenheit! – und darum ist das Ideal, daß sie einfach die Bürger in Ruhe lassen und nicht die systematische Vernichtung der Differenz durchführen, heute so berechtigt *und revolutionär* wie eh und je. Solange es für Organisationen wie Amnesty International praktische Arbeit zu tun gibt, gibt es theoretische Arbeit für den Begriff der Toleranz zu tun.

Es gibt aber auch soziale und politische Bereiche, in denen Toleranz selbst ein Werkzeug der Unterdrückung geworden ist. Die Taktik dabei ist elementar, aber auch außerordentlich erfolgreich. Man stelle sich eine Insel vor, weit genug vom Festland entfernt, so daß wenig oder gar keine Möglichkeit der Kommunikation zwischen den beiden be-

steht und daher höchst unterschiedliche Tier- und Pflanzenarten auf dieser Insel und auf dem Festland gedeihen. Nun wird plötzlich die Insel mit dem Festland *verbunden* und Arten beider Länder können frei zirkulieren – sie werden überall *toleriert*. Der zuvor durch das Wasser gegebene Schutz ist nicht mehr verfügbar; jetzt hat jedes seine Chance, und es wird definitive Gewinner in diesem Spiel geben. Und die Gewinner werden alles übernehmen: am Ende dieses Prozesses gegenseitiger Anpassung wird es im gesamten Bereich eine bedeutend geringere Vielfalt an Tieren und Pflanzen geben. Der bloße Sachverhalt, daß eine Koexistenz und Interaktion zugelassen wurde, hat zum Verschwinden einiger von ihnen geführt.

Es gibt natürlich Leute, die starkes Vertrauen in diesen Prozeß haben. Sie werden Darwin zustimmen, der am Schluß seiner „Entstehung der Arten“ sagt, daß „aus dem Kampf der Natur, aus Hunger und Tod ... das Höchste, was wir zu erfassen vermögen ... direkt hervor“ gehe, und sie werden eine ähnliche Vervollkommnung auch auf die kulturelle Sphäre ausdehnen, wie die Gesetze des „freien“ Markts Sorge tragen noch für die allerletzte Höhle der Nicht-Effizienz, für jeden überlebenden Dinosaurier. Aber Wien sollte der letzte Ort der Welt sein, wo dieses Evangelium unkritisch angenommen wird, denn es war die Heimat Altenbergs, der mehr als irgendein anderer getan hat, um uns höchst mißtrauisch dagegen zu machen. Konrad Lorenz hat uns gelehrt, daß Überleben nur ein Beleg für Überleben ist, nicht für Vervollkommnung; er hat uns die traurige Geschichte vom Argusfasan erzählt. Argusfasane können nicht fliegen, weil das Fliegen gänzlich irrelevant für die Kraft ist, die die Evolution ihrer Flügel bestimmt: sexuelle Anziehung.

Was wir im Licht von Lorenz' Lehre allerhöchstens über das oben angeführte hypothetische Beispiel sagen können, ist dies: die Ausrottung von biologischen Arten oder deren kulturellen Analoga ist ein klarer Verlust und es muß sich erst herausstellen, ob in irgendeinem spezifischen Kontext dieser Verlust durch die weiteren Differenzierungen der Evolution irgendwie wettgemacht wird. Sicher ist es auf keinen Fall zu akzeptieren, daß man blind die Kosten/Nutzen-Analyse übernimmt, die nach vollendeten Tatsachen durch die Überlebenden vorgelegt wird.

Was ist nun mit unserem eigenen Fall – mit der durch den Markt aufgezwungenen Selektion unter den höchst unterschiedlichen kulturellen Strategien und Ritualen, da doch immer mehr kulturelle Meere überquert und immer mehr kulturelle Inseln zur großen Menge geworfen werden, um ihren „Wert“ in einem „offenen“ Wettbewerb zu bewähren – oder auszusterben? Haben wir irgendeinen Grund zur Annahme, daß in diesem Fall die Selektion wirklich zur Vervollkommnung oder zumindest zu einem höheren Gut führt, oder stehen wir da mitten in einer Situation, die der des Argusfasans gleicht?

So sollten wir uns fragen: was ist die Kraft, welche die heutige marktbedingte kulturelle Vermengung kontrolliert? Die Antwort auf die erste Frage liegt auf der Hand: der Markt braucht leicht beeinflussbare Konsumenten. Die Antwort auf die zweite Frage ist auch nicht schwer herauszufinden: es liegt nicht im Interesse des Markts, starke Per-

sönlichkeiten, intellektuelle Fähigkeiten oder individuelle Unabhängigkeit zu fördern. Solche Eigenschaften wären für sein klagloses Funktionieren verheerend. Je weniger ein Konsument selbst tun oder sogar denken kann, desto weniger Widerstand wird er dem medialen Anschlag entgegensetzen, den der Markt auf ihn ausübt, und daher werden die Medien umso erfolgreicher dabei sein, ihn in jede gewünschte Richtung zu zerren. Als Ausgleich für den Nettoverlust von so viel kultureller Verschiedenheit bietet die kulturelle Vermengung uns einen banalen gemeinsamen Nenner von Impotenz. Könnte dieses Ergebnis zum Besseren führen? Das ist in absoluter Hinsicht schwer zu sagen; aber es drängt sich der Gedanke auf, daß die Strategie selbstzerstörerisch zu sein scheint – d. h. zerstörerisch für eben jene Marktstruktur, die sie zu befördern scheint. Denn: können auf Dauer Individuen, ohne jede schöpferische Fähigkeit noch genug produzieren, um auch nur erfolgreich Konsumenten zu sein? Oder ist diese Unterdrückung ihres Potentials, diese Verringerung ihrer positiven Freiheit, ihrer substantiellen Fähigkeit, etwas zu *tun*, auch dabei, den ganzen Mechanismus zu einem jähen Ende zu bringen?

Die Angst vor solchen Konsequenzen ist nicht ungewöhnlich; aber sie äußert sich oft in Versuchen, den Prozeß anzuhalten oder rückgängig zu machen, und dann wird sie oft widerlich. Man beginnt sich nach der Einfachheit früherer Zeiten zu sehnen, nach Meeren (oder Mauern oder Stacheldraht) an ihrem früheren Ort – und sie sollten wieder schwer zu überqueren sein. Man vergießt Tränen über den Verlust kultureller Identität und schon bald schlittert man in Richtung Fremdenhaß und Rassismus, Haßtirade und Gewalt. Solche Haltungen sind verwerflich, aber wir sollten mehr tun, als sie nur zu verachten: wir sollten sie als wichtige Symptome dafür betrachten, daß etwas fehlt, daß die Wahl zwischen einer verdummenden Toleranz und einer einfachen Rückkehr von *Intoleranz* eine Wahl ist, die wir uns so nicht leisten können. Wir brauchen mehr Alternativen; wir brauchen einen neuen, einen unverdorbenen Begriff von dem, was Menschen sind – von dem, was sie immer gewesen sind, wenn auch nicht immer bewußt –, um uns zu neuen Formen des politischen Handelns aufzurufen, dem eine neue Bedeutung zu geben, was es heißt, fortschrittlich zu sein, Menschlichkeit und menschliche Entwicklung zu befördern.

Wie ich zu meinem Begriff von Menschlichkeit komme, das Ideal, das meine Arbeit leitet an dem Ort, wohin es mich verschlagen hat, hat seinen Ursprung in dem Kontrast zwischen Descartes' und Montaignes Konstruktionen der Subjektivität – wie ich sie verstehe. Für beide gibt es einen scharfen Gegensatz zwischen Subjekten und Objekten; und sie stimmen weitgehend darüber überein, was Objekte sind: stabile, kohärente Strukturen mit einem regelhaften und – zumindest prinzipiell – vorhersagbaren Verhalten. Aber dann gehen ihre Auffassungen drastisch auseinander insbesondere darüber, wie die Subjektseite dieses Gegensatzpaares aussieht. Für Descartes ist das Subjekt insofern kein Objekt, als es überhaupt keinen definitiven Inhalt hat. Das Subjekt ist reine Disposition: ein denkendes Ding, ja, aber das bedeutet nicht eines, das irgend etwas Definites

denkt – oder, wenn man das weite Netz betrachtet, das durch Descartes' *cogitatio* ausgeworfen ist, eines, das jegliches definite Ding vorstellt, wünscht oder fühlt. Es bedeutet nur ein Ding, das denken *kann*, einen Behälter, der mit jeder Art von Erfahrungen angefüllt werden kann, aber in keiner Weise mit einem seiner Gegenstände zusammenfällt. Das impliziert, daß das Subjekt um so mehr es selbst werden wird, je erfolgreicher es dabei ist, jegliches Definites loszuwerden, das es identifizieren *könnte*, je *leerer* es wird. Es impliziert, und das ist befremdlich genug, daß das entstrukturierende Verfahren, das der Markt und seine Medien an uns durchführen, in eine ganz respektable cartesische Richtung geht. Und dies ist auf den zweiten Blick schließlich gar nicht so überraschend, denn dieses Verfahren kann als Frucht eines technologischen Versprechens gesehen werden, das in Verbindung mit dem *Cogito* Descartes' angeboten wurde, und es fand viel von seinem Impetus in der unerbittlichen Herauslösung aus allen Traditionen und Bindungen, welche das *Cogito* möglich machte.

Montaignes Ideal wiederum ist nicht Leerheit, sondern Vielfalt. Sein Subjekt ist nicht weniger, sondern mehr als irgendein altes Objekt: der Weg, auf dem es Definitheit und Zwang überwindet, liegt nicht darin, diese aufzukündigen, sondern eher darin, *verschiedene* Definitheiten, verschiedene Arten von Zwang zu haben, sie einzuverleiben und gegeneinander auszuspielen. Diese Strategie ist am besten – *und das ist kein Zufall* – in Begriffen von Erziehung zu verstehen. Nehmen wir an, man will ein Kind von den Beschränkungen befreien, denen es aufgrund einer bestimmten Gewohnheit unterworfen ist – sagen wir zum Beispiel einer Gewohnheit, die mit einem bestimmten Handwerk verbunden ist. Der cartesische Weg, dieses Ziel zu erreichen, würde darin bestehen, das Kind dieses Handwerk nicht zu lehren, oder, wenn es das schon gelernt hat, es vergessen zu lassen, indem man hinreichend viele Zweifel über dessen Berechtigung oder Praktikierbarkeit in ihm erweckt, so daß es das aufgeben will. Montaignes Weg würde im Gegenteil darin bestehen, das Kind das Handwerk lernen zu lassen *und es dann auch ein anderes lernen zu lassen*: ihm beide Gewohnheiten verfügbar zu machen, beide unter seine Kontrolle zu bringen, es fähig zu machen, zwischen den beiden hin und her zu wechseln, denn jedes der beiden kann eine kritische Distanz von der anderen geben, aber *wenn die kritische Distanz auf diese Weise verfügbar ist*, so stehen uns auch zwei wertvolle Mittel zur Verfügung – und nicht nur eines, aber auch: nicht überhaupt keines.

So ist auf diesem Hintergrund ein Subjekt nicht ein Ding, aber nicht, weil es nichts (engl.: *nothing*) ist, sondern eher, weil es *viele* Dinge ist. Und wir alle können verweigern, ein Subjekt zu sein: wir können uns rückhaltlos mit einer bestimmten Rolle identifizieren und damit ununterscheidbar von einem Möbelstück werden, wir können statt dessen auch die mühselige Disziplin vermeiden, die zur Aneignung irgendeiner Rolle nötig ist, und damit hilflos in einem Vakuum bleiben. Subjektivität ist kein Geschenk, sie wird uns nicht einfach zufallen; sie ist nicht bloß Entspannung und Vergnügen. Subjektivität ist unsere Aufgabe, und deren Erfüllung bedeutet harte Arbeit – tatsächlich *endlose* Arbeit,

denn es mag wohl ein Ende für die Erstellung eines *einzelnen* Objekts geben, aber es gibt sicherlich keines für die Erstellung jener Vielfalt, die wir sein sollen: es gibt keine größte Vielfalt, und obwohl unsere Mittel mit Sicherheit irgendwann erschöpft sein werden, können wir prinzipiell nicht vorhersagen, wie weit sie reichen werden.

Nehmen wir an, wir vertreten diese Theorie der Subjektivität: was sind ihre Konsequenzen für die Politik? Ich finde es wiederum nützlich, sie mit den Konsequenzen des cartesischen Modells zu kontrastieren – jenen Konsequenzen, unter denen wir uns vorfinden. Wenn das Subjekt eine Leere ist, ein Behälter, wenn sein Sein nichts ist, so kann man für dieses Sein nicht viel tun, jedenfalls nicht viel, was zählen würde, und so ist es nur natürlich, die Aufmerksamkeit auf die *Inhalte* des Subjekts zu richten, auf dasjenige, was das Subjekt nicht *ist*, sondern *hat*, auf sein *Eigentum*. Ganz natürlich wird sich Politik um die Verwaltung und Verteilung der Güter drehen: jener dem Subjekt *äußerlichen* Dinge, die das Subjekt in seinen Einflußbereich bringen kann, die es *sich zu eigen* machen kann, ohne sie *zu sich selbst* zu machen. Moderne – oder, wie ich sie hier nennen will: cartesische – Politik ist in dramatischer Weise zwischen widersprechenden Aufgaben zerrissen, die in erster Linie die Kriterien der Verteilung betreffen: egalitäre Prinzipien haben auf diesem Schlachtfeld lang und hart gegen die hartnäckige Verteidigung der Vorstellungen von Privateigentum gekämpft. Aber diese Politik ist auch grundlegend einheitlich durch ein entsprechend vollständiges Fehlen jeglichen Interesses daran, was Subjekte sind, wie ihr Sein am besten zu befördern ist. Und dies aus gutem Grund: von einem cartesischen Gesichtspunkt aus gibt es buchstäblich nichts, was daran interessant wäre. (Dies spiegelt sich in allen wichtigen Verteilungsdebatten der Politik: der Egalitarismus behandelt alle Menschen als gleich, wogegen der Konservatismus das Hauptgewicht auf gänzlich akzidentielle Sachverhalte legt wie etwa den Erstbesitz.)

Wenn andererseits das Sein eines Subjekts als eine dichte, komplexe Struktur gesehen wird, wenn die Ausbildung dieses Seins als ein möglicherweise lebenslanges Projekt betrachtet wird, dann könnte es für die Gemeinschaft ebenso natürlich sein, sich auf diese Ausbildung zu konzentrieren und ihre Aufgabe zentral darin zu sehen, diese zu entwickeln. Denn schließlich sind *wir* die Gemeinschaft, und es macht Sinn, daß wir uns zuerst darum kümmern sollten, was wir sind, und wenn das, was wir sind, Pflege und Anstrengung erfordert, dies dann auch leisten sollten.

Wie geht nun aber die Ausbildung eines Subjekts wirklich vor sich? Nehmen wir an, daß ein Subjekt ein konstanter Dialog zwischen unterschiedlichen Charakteren ist, ein Spiel, zu dem jeder Charakter einen anderen Gesichtspunkt beiträgt – woher kommen diese Charaktere? Wie gehen wir vor, um sie uns anzueignen? Sobald wir diese Fragen stellen, drängen sich völlig klare Antworten auf: es ist sicherlich möglich, daß mein Körper der Schauplatz einer minimalen oder auch nicht minimalen kulturellen Mutation ist, daß eine minimale oder auch nicht minimale fixe Gewohnheit aus dem Nichts auftaucht durch die zufällige Bewegung meiner

Glieder entsteht – aber das ist nicht wahrscheinlich. Und es ist noch unwahrscheinlicher, geradezu lächerlich, anzunehmen, daß *mehrere wichtige* fixe Gewohnheiten auf diese Weise entstehen. Was hingegen wahrscheinlich geschehen wird, was wirklich *geschieht*, ist, daß Gewohnheiten *von anderen Menschen* gelernt werden, indem wir sie beobachten und sorgfältig nachahmen. Jede solche Gewohnheit ist natürlich selbst der Niederschlag einer großen Anzahl kultureller Mutationen, und jede einzelne Mutation war für sich höchst unwahrscheinlich – außer wenn das Muster groß genug war für die geringe Wahrscheinlichkeit, die sich schließlich ergab. Aber wir müssen jedenfalls das Ganze nicht noch einmal von Neuem durchspielen: rund um uns finden wir vorgefertigte Rollen vor, von unseren Mitmenschen verkörpert, und von diesen wandern sie in unsere Körper – wenn überhaupt.

Das bringt mich zu meinem nächsten Punkt oder besser, zu den beiden nächsten, die miteinander zusammenhängen. Erstens: wenn die Aufgabe des Subjekts Vielfalt und Differenz ist, dann wird das Subjekt eher in der Lage sein, diese Aufgabe zu erfüllen, je mehr unterschiedliche Typen es rund um sich vorfindet. In einer sehr einheitlichen Umgebung, wo ihm sehr wenige Optionen zur Verfügung stehen, wird das Subjekt sich selbst abgestorben und ausgeraubt finden; jedes neue exotische Angebot andererseits, jede idiosynkratische Kombination wird eine Gelegenheit zur Ausweitung, zum Wachstum, zur *substantiellen* (und nicht besitzmäßigen) Bereicherung sein. *Jede andere Kultur wird zum Geschenk für das Subjekt: sie wird ihm mehr von dem Nährboden zur Verfügung stellen, den es zur Entfaltung braucht.* Daher untergräbt, zweitens, die Beschränkung der Menschen auf ihren kleinsten gemeinsamen Nenner, wie sie der freie Markt bewirkt, indem er die Reihe verfügbarer kultureller Optionen drastisch reduziert, die Quelle ihrer Lebendigkeit – wenn letztere (d. h. die Lebendigkeit) nicht verstanden wird als Auswuchern einer einzigen elementaren Zelle, sondern als die Möglichkeit echten Lebens, einer Erzählung mit einem eigentümlichen, verbindlichen Grundmuster.

In meinem Utopia brauchen Menschen sich nicht zu identifizieren als Produzenten, Eigentümer und Verbraucher von Objekten, die nicht sie selbst sind – und auch nicht jenes universellen Platzhalters für Objekte, des Geldes, das in der gegenwärtigen Gesellschaft nach und nach den Konsum als letzten Wert ersetzt hat. Es liegt für mich ebenso auf der Hand, daß automatisierte, computerisierte Werkzeuge schon bald die meisten Menschen im Produktionsbereich überflüssig machen werden: angesichts großer Massen von Arbeitslosen, ja von Menschen, die überhaupt nie eine fixe Anstellung hatten, mag uns zu dämmern beginnen, daß etwas nicht stimmt, wenn wir aufgrund seines Berufes jemandem zuschreiben, wer *er ist*. Menschen sollten sich – in diesem Utopia – viel eher als *Lernende* identifizieren – nicht nur als Lernende eines Handwerks, einer Sprache, eines Spiels, sondern so vieler wie möglich. Und die Gesellschaft muß die wirksame Verwaltung *dieses Lernens* zu ihrem vorrangigen Ziel machen – d. h. sie muß ihre Politik auf die Schaffung einer Umwelt ausrichten, die maximal förder-

lich für die hartnäckige Arbeit am Aufbau des Subjekts ist.

In diesem Utopia wird Toleranz nicht genug sein. Es wird nicht ausreichen, andere Seite an Seite mit uns bestehen zu lassen und dabei weitgehend uninteressiert an ihnen zu bleiben, sie mit einem rein formalen Respekt zu beehren und zugleich zu verweigern, von ihnen tiefergehend beeinflusst, wirklich *verändert* zu werden. Um unsere Aufgabe zu erfüllen, werden wir über Toleranz hinausgehen müssen, was natürlich nicht bedeutet, auf *Intoleranz* hin zurückzugehen, sondern heißt, daß diese anderen für uns wichtig werden, daß wir *sie werden* möchten – nicht *sie alle*, denn unsere individuellen Mittel sind begrenzt, aber so viele von ihnen wie möglich. Sie haben den Schlüssel zu unserem Sein; was wir sind, läuft über sie; was jeder von uns ist, läuft über jeden von uns; daher können wir nicht einfach einander in Ruhe lassen, denn das hieße, *uns selbst* in Ruhe zu lassen, uns selbst zu *vergessen*. Wir müssen uns einlassen, wir müssen beständig einander lehren und von einander lernen, beständig einander einverleiben, um zu unserem Sein und dessen Komplexität beizutragen.

Dies ist mehr als ein eigensüchtiges Anliegen; es liegt mehr darin als bloß die Sorge um die Entwicklung des eigenen privaten Selbst. In *Fahrenheit 451* schildert Ray Bradbury eine Gesellschaft, in der Bücher verbrannt und die Menschen in einem rein vegetativen Zustand belassen werden. Schließlich findet der Held des Romans Erlösung aus dieser Hölle, indem er sich einer kleinen Gruppe von Menschen anschließt, die sich der Aufgabe verschrieben hatten, Bücher auswendig zu lernen. Es ist ihnen unmöglich, alle Bücher oder auch nur viele Bücher auswendig zu lernen; aber jeder von ihnen kann zumindest ein Buch auswendig lernen und auf diese Weise bewahren – es ein bißchen länger verfügbar zu halten, dieses Fenster der Möglichkeit für künftige Kunden offen zu halten. Unsere Gesellschaft hat wirksamere Mittel als das Feuer gefunden, um Möglichkeiten zu vernichten: der kulturelle Schmelztopf beseitigt auch noch das Bedauern über das unwiederbringlich Verlorene. Und es gibt keine Hoffnung – wenn dies überhaupt ein legitimer Gegenstand für Hoffnung sein könnte – darauf, daß die alten Taktiken der Grenzziehungen wiederbelebt werden könnten: daß kulturelle Inseln wieder abgegrenzt werden und die Isolierung ihren Lebensformen dann wieder eine Chance geben würde. Es gibt keine Alternative zum Triumph der Kommunikation, aber es könnte alternative Szenarien dafür geben, wie dieser Triumph sich selbst ausspielt, alternative Aufgaben, denen er dient. Ich schlage vor, Kommunikation nicht zur Erreichung von Einheitlichkeit zu nutzen; wir sollten sie im Gegenteil als ein Mittel nutzen, das unsere Schatzkammern – individuell und kollektiv – anwachsen läßt. Ich schlage vor, daß wir analog zu der kleinen Gruppe von Visionären in Bradburys Roman uns selbst zu Tempeln der Vielfalt machen, zu Orten, die der Bewahrung jener kostbaren Optionen geweiht sind, welche die kulturelle Evolution für uns erfunden hat – und die wahrscheinlich nie mehr wiederkommen, wenn sie erst einmal ausgewaschen sind. So trete ich, weil Kommunikation zusammen mit Wettbewerb Einheitlichkeit züchtet, dafür ein, kulturellen Wettbewerb zugunsten kultureller Bewahrung

aufzugeben, im Dienst nicht nur unseres persönlichen Wachstums, sondern um einen hinreichend großen Pool zu erhalten, um *allgemeines* Wachstum möglich zu machen.

Mehrere Metaphern sind verwendet worden, um Gesellschaft zu begreifen – jede befördert eine spezifische Menge von Werten und Zielen. Die Metapher des Marktes ist heute die populärste; in der Vergangenheit wurden auch die Bilder eines Organismus, einer Familie, einer Fabrik und einer Kirche gebraucht – und manchmal auch das Bild eines Gefängnisses. Das Bild, das ich für die Gesellschaft, die ich vertrete, stimmig finde, ist das einer Schule. Ein selbstgesteuertes Bild, natürlich: Lehrer und Schüler werden täglich einige Zeit dafür aufwenden müssen, daß genug Brot auf dem Tisch ist, sie werden für Kleider sorgen müssen, die sie vor den Unbilden des Wetters schützen, für ein dichtes Dach und einen Brunnen. Aber die Sorge um diese Dinge wird nicht viel Zeit brauchen: nicht, wenn Maschinen den Wasserstand im Brunnen mit exakter Genauigkeit überwachen und sofort auf eine zersprungene Dachschindel reagieren. So wird die Schulklasse schnell und effizient derartige Bedürfnisse behandeln und sich dann wieder ihrer Hauptaufgabe widmen: sich mit der verführerischen Schönheit chinesischer Ideogramme, der raffinierten Eleganz der Chaostheorie, der kühlen Leidenschaft von Martha Grahams (und Aaron Coplands) *Appalachian Spring* oder dem verbindlichen Charme von Molières *Tartuffe* vertraut zu machen. Ein hauptsächlicher Unterschied zu gewöhnlichen Schulklassen wird darin bestehen, daß Lehrer nicht für immer gezwungen sind, Lehrer zu sein, Schüler nicht Schüler. Lernen wird die Substanz der Selbstverwirklichung von jedem sein, und Lehren wird lediglich der immer wiederkehrende, aber zeitweise Dienst sein, den jeder für das Wohl aller leistet. Und – um es nochmals zu sagen – in diesem Austausch wird nicht Toleranz sein. Es wird statt dessen Neugierde geben und Interesse und Anteilnahme. Man könnte sogar sagen, es wird Liebe geben – wenn dieses so sehr mißbrauchte Wort noch einmal ohne jede Sentimentalität und zugehörige Rohheit verstanden wird.

Zumindest vier Einwände müssen wir bedenken, wenn wir dieses Ideal innerhalb der erstickenden Szene des westlichen politischen Liberalismus vertreten. Der erste Einwand: warum haben wir es nötig, diesen schweren Weg zu gehen? Warum sollten wir die ganze Anstrengung aufwenden, uns der Mühe unterziehen, uns selbst zu Tempeln der Vielfalt zu machen, wenn solche Tempel viel einfacher durch Museen und Bibliotheken oder noch besser im Internet verfügbar sind? Das sind gewitzte Fragen, trickreiche Taktiken, um den Gehalt meines Vorschlags zu umgehen und gleichzeitig scheinbar mit dessen Schwerpunkt übereinzustimmen. So muß ich wiederholen, daß in meiner Sicht Vielfalt dasjenige ist, was wir sind, was wir sein sollten: wir können sie nicht in einen Safe einsperren und umsonst „zur Verfügung“ haben, ohne mit einer leeren cartesischen Subjektivität und einem rein negativen Begriff von Freiheit zurückzubleiben. Wir können das nicht, ohne die Tendenz zu einer solchen Abtötung zu ermutigen und zu bestärken, denn wir können uns selbst eine beruhigende Geschichte erzählen: daß nichts verloren sein wird. Aber diese Ge-

schichte ist ein Schwindel: ohne daß Verschiedenheit ein Teil von uns wird, ohne daß es verschiedene Bewegungen gibt, die wir tatsächlich ausführen können, wird das, was in unseren Schubladen (oder Pentiumrechnern) ist, ohne jeden Belang sein.

Der zweite Einwand: lädt uns mein Utopia dazu ein, die Politik zu ästhetisieren? In gewisser Weise: ja, wenn wir damit meinen, daß meine Empfehlung nicht die Politik des *homo oeconomicus* ist; daß mein Vorschlag auf eine Politik hinausläuft, die auf dem gesamten Spektrum des menschlichen *Seins* gründet – und das schließt den ganzen *Sinn* ein, den dieses Sein in sich hat und, ja, den Reichtum an Lust, der damit gegeben sein kann. Aber so wird Ästhetik natürlich gewöhnlich nicht verstanden, und aus diesem Grunde klingt die obige Frage nach einer Kritik. Nachdem die Menschen von den meisten Kräften und Säften abgeschnitten und zu geistlosen Ladeninhabern gemacht wurden, die nur noch Sonderangebote im Kopf haben, ist alles übrige, was sie waren – was sie natürlich noch immer *sind*, obwohl sie es aus den Augen verloren haben, und was sie hoffentlich wieder sein werden – all dies wurde nun nur noch als Gratisornament, als Luxus für das Wochenende, als dekadente Zeitvergeudung angesehen. Ja, wenn die Frage in dieser „kritischen“ Weise verstanden wird, so will ich sie zurückweisen: ich will das selbstsüchtige Rollenmodell verwerfen, das sie vorschlägt, aber ebenso dessen *alter ego*, die ausgebrannte Langeweile, die als Erinnerung zurückbleibt, wenn Humanität jede Ernsthaftigkeit verliert und Ernsthaftigkeit jede Humanität. Ich werde beide dummen Seiten der Medaille verwerfen und auf die Würde meines ganzen Ich pochen – die auch die Würde der Art ist, wie ich von mir denke, wie wir alle sind. Meine Politik wird also ästhetisiert nur insofern, als auch die Ästhetik politisiert und tatsächlich auch beides moralisiert wird – wenn es die Erstellung eines lebendigen Stroms der Sympathie zwischen den verschiedenen Dimensionen unseres Geschicks ist: was wir individuell sein sollten, wie weit wir das, was jeder von uns ist, dem unterstellen sollten, was jeder andere ist, und wie wir am besten alle verfügbare Kraft einsetzen sollten, um alles zu werden, was wir sind.

Der dritte Einwand ist spezifisch politisch. Ist nicht mein Utopia, so könnten manche sich sorgen, autoritär, *zwingt* es nicht die Leute, frei zu sein, komplex oder flexibel oder was auch immer zu sein? Hier wird meine Antwort wiederum auf eine verderbliche Konfusion verweisen, die dieser Frage zugrunde liegt und ihr ihren (irreführenden) kritischen Biß verleiht. Autorität ist nichts Übles, auch Disziplin nicht: sie als Schimpfwort zu verwenden, heißt, uns von unserer echtsten Kraftquelle abzukoppeln und uns alle wie Anteus zu pathetischen Luftboxern zu machen, deren Körper weichlich und gebrechlich werden. Das Problem liegt nicht in der Autorität *als solcher*, sondern eher darin, *wer sie wem aufzwingt*. Die ganze Macht in der Hand eines einzigen Herrschers zu lassen, oder auch einer Klasse von Herrschern, wie wohlwollend diese auch immer seien, und sie diese Macht gebrauchen zu lassen, um die Bevölkerung in Richtung auf das mühsame Ziel zu lenken, ihren Horizont zu erweitern, öffnet einerseits der Willkür und Tyrannei Tür

und Tor und raubt andererseits (selbst unter den besten Umständen) der Bevölkerung ihre Selbstachtung. Aber das ist nicht die einzige, nicht einmal die primäre Art, wie Autorität und Disziplin wirken. Die grundlegende Form von Disziplin übt jemand auf sich selbst aus; die grundlegende Form von Autorität besteht darin, autoritative Kontrolle auf die eigenen Bewegungen auszuüben. Sie sind grundlegend, weil jede andere Form von Autorität entweder Instrumente sind, um diese zu erreichen (wie etwa im Fall der elterlichen Autorität) oder eine Degeneration davon (wie tatsächlich im Fall eines Tyrannen). Daher sollten wir „autoritär“ und „antidemokratisch“ nicht automatisch zusammenhängen. Vielmehr sollten wir eine Gemeinschaft vor Augen stellen – und mein Utopia stellt eine solche vor Augen –, die demokratisch entscheidet, daß die Aktivität des Lernens ihr größtes Gut ist und die autoritativ *sich selbst* zu der Disziplin verpflichtet, die diese Aktivität vervollkommen. Um Gramscis Satz über Machiavelli abzuwandeln: der Fürst braucht nicht ein Mann zu sein. Der Fürst kann, soll wir alle sein, er *ist* wir alle; *wir* sind der Fürst. Und es ergibt sich vernünftigerweise, daß für eine solche Sicht der Menschheit, wie ich sie hier vorschlage, in der Menschheit wesentlich als *vielfältig* gesehen wird, der Führer zur Menschheit nicht ein einsamer Prophet sein sollte, der vielleicht im Namen von etwas *Übermenschlichem* spricht, sondern viel-

mehr eben diese Vielheit sollte anführen – die Vielheit, die jeder von uns individuell ist.

Schließlich muß ich mich wohl auch noch mit jenen befassen, die dieses Utopia (oder vielleicht jede Utopie) unrealistisch finden und es darum nicht so sehr kritisieren als vielmehr die Achseln darüber zucken werden. Ich muß sie nicht so sehr in der Weise berücksichtigen, als ich ihnen direkt antworte, denn was bei ihnen die wichtigste Rolle spielt, wird sie nicht dazu bringen, sich auf eine ernsthafte Unterhaltung einzulassen, vielmehr in der Weise, daß ich alle *anderen* – und das schließt alles ein, *was sie sonst noch sind* – daran erinnere, daß wir auch Teil der Realität sind, möglicherweise ein aktiver Teil, wenn wir dies wählen, und daß wir daher den Sinn dessen, was realistisch ist, verändern können, indem wir in diese Realität eingreifen. Und es ist eine triviale Aussage, daß wir die Realität nie unseren Träumen angleichen können, denn das ist auch gar nicht der entscheidende *Punkt* unserer Träume: dieser liegt vielmehr darin, uns eine Richtung zu geben – uns mit machbaren Begriffen von Schönheit, Wissen und Gerechtigkeit zu versehen, die wir brauchen, um unsere Standorte innerhalb des Abenteuers zu finden, das wir leben.

(Aus dem Amerikanischen: Franz M. Wimmer)

JOHN BENDIX

## DIE UNBEQUEME FIXIERUNG: AMERIKANISCHER SCHWARZ-WEISS-DIALOG

EINLEITUNG

Können und wollen Schwarze und Weiße in Amerika sich heute verständigen? Auf dem Hintergrund einer komplexen, im Abriß bekannten Geschichte von Sklaverei, Bürgerkrieg im 19. Jahrhundert und Civil Rights Bewegung in den 60er Jahren dieses Jahrhunderts, wäre eine einfache Antwort zu erhoffen. Aber es handelt sich um eine Beziehung, die in einander verflochtene Probleme von Klasse, Migration, Armut, Vorurteilen, Kulturgegensätzen, Recht, Wirtschaft und Staatsmaßnahmen beinhaltet, und Antworten sind nicht leicht zu finden.

Vorgeschlagene Auswege aus den resultierenden Konflikten divergieren stark, denn, wie der schwarze Literaturprofessor Henry Louis Gates fragt: „Wie können wir ein Gespräch anfangen, wenn wir uns nicht einmal darüber einig werden können, wie die Realität aussieht?“<sup>1</sup>

Gunnar Myrdal bezeichnete das Verhältnis zwischen Schwarzen und Weißen schon vor einem halben Jahrhundert als „ein amerikanisches Dilemma“ und schrieb in leider noch immer trefflicher Fassung:

„Die Muster der Rassentrennung sind so gründlich, daß selbst da, wo Schwarze im Alltag oft gesehen werden, es nur gerade in drei Sphären zu wirklichem Kontakt mit ihnen kommt: im Zufälligen, im Wirtschaftlichen und im Kriminellen.“<sup>2</sup>

Eine präzisere Bezeichnung für diese komplizierte, vielschichtige, psychologisch belastete Beziehung wäre „eine amerikanische Obsession“. Fluten von sozialwissenschaftlich aufgearbeiteten Daten, medial wiedergegeben, wo alles Schwarz auf Weiß aufgezählt wird (sowohl buchstäblich wie metaphorisch zu verstehen), nähren diese Obsession.<sup>3</sup> Die Art, wie die Obsession beschrieben wird, ist sowohl beklemmend wie auch nach Rasse unterschiedlich. Eine nicht untypische weiße Frau sagt:

„Weiße ... wissen tief im Herzen, daß Schwarze nicht richtig behandelt worden sind. Sie haben Angst, ... daß ihnen alles heimgezahlt werden wird.“<sup>4</sup>

Ein nicht untypischer Schwarzer sagt wiederum:

„Schwarz sein in Amerika ist, wie wenn man gezwungen wird, ein Paar unpassende Schuhe zu tragen... Die Schuhe drücken dauernd, aber du mußt sie tragen, weil es die einzigen sind die du hast.“<sup>5</sup>

Der Schuh drückt, aber nicht alle gleichermaßen.

GESELLSCHAFTLICHER HINTERGRUND

Ralph Ellison beschrieb vor vielen Jahren, wie unsichtbar Schwarze waren: anwesend, aber nicht wahrgenommen, sichtbar, aber nicht gesehen. Die lange Versklavung der Schwarzen, die Rassentrennung sowie die Diskriminierung auch nach der Befreiung 1865 wurden getragen durch darwinistisch gefärbte Vorurteile, welche die Unterlegenheit biologisch und kulturell-evolutionistisch rechtfertigten und die Schwarze als „dumm, unsittlich, krank, faul, inkompetent und gefährlich“ einstuften.<sup>7</sup> Kompetenz für die Arbeitswelt zu erhalten, war aber nicht einfach; der traditionelle Arbeitsbereich in den Südstaaten, wo die meisten Schwarzen bis zum Zweiten Weltkrieg wohnten, war die Landwirtschaft. Alternativen zu diesem kastenartigen Dasein waren Handwerksberufe – Zimmerleute, Schmiede, Schuhmacher, Schneider –, die aber im Süden schlecht bezahlt und sozial minderwertig waren.<sup>8</sup> Schwarze wurden weitgehend von neuen Gewerben ausgeschlossen, die mit der Urbanisierung und Industrialisierung im Süden aufkamen – ein Grund, weshalb nach dem Zweiten Weltkrieg so viele Schwarze in die Städte der Nordstaaten auswanderten.

Auch politisch und rechtlich wurden Schwarze bis in die 50er Jahre schikaniert. Das Oberste Gericht beschloß 1896 (*Plessy vs. Ferguson*), daß die Doktrin *separate but equal* gerechtfertigt sei, was eine Art von Apartheid verfestigte, die sich z. B. in den Schulen bis in die 1950er Jahre hielt. Ein kleines Beispiel: anno 1939/40 wurde in den Südstaaten circa drei Mal so viel für ein weißes Schulkind ausgegeben wie für ein schwarzes und in Mississippi sogar sieben Mal so viel. Die Beispiele der nach Rassen getrennten öffentlichen WCs, Bussitzplätze und Trinkhähne aus dieser Zeit sind vielleicht bekannt; es gab aber auch schwarze und weiße Abteilungen in Spitälern (auch Spitäler nur für Weiße), und Gesetze verstärkten die existierende Rassentrennung der Kirchen, Gefängnisse, Irrenanstalten, Theater, Hotels und Gerichtshöfe.<sup>9</sup> Auch im Privaten wurde getrennt. Die Rassenmischung durch Heirat war in allen Südstaaten (und einigen Nordstaaten) illegal: erst 1967 wurde, durch den trefflich benannten Fall *Loving vs. Virginia*, dieses Heiratsverbot als verfassungswidrig erklärt.<sup>10</sup> Heute aber sind die einst unsichtbaren Schwarzen zu den Angestarteten geworden, gerade in Sport, Politik oder Musik, wo die Erfolgreichen bisweilen von Weißen mit dem Hintergedanken „Wie kam er/sie zu diesem Status?“ beäugt werden.<sup>11</sup>

Die Fixierung auf Rasse ist aber nicht mehr nur ein Problem der Weißen: sie ist zunehmend auch ein Problem für Schwarze.<sup>12</sup> Eine mündlich und zunehmend auch schriftlich festgehaltene Geschichte des Verhältnisses aus schwarzer Sicht hält Gründe wach, der weißen Mehrheit nicht zu trauen.<sup>13</sup> Gerüchte erhalten Auftrieb durch nachweisbare Diskriminierung z. B. beim Häuserkauf,<sup>14</sup> beim Bankdarlehen oder bei Restaurantbedienung. Schwarze leben mit der Auffassung, daß

„gegen sie persönlich diskriminiert wird; noch stärker ist der Glaube, daß gegen Schwarze allgemein diskriminiert wird.“<sup>15</sup>

Ihre Annahme, Rassismus sei die Norm, führt zur Distanzhaltung seitens der Schwarzen,

„zum Teil weil sie sich so wohler fühlen, zum Teil weil ihnen ihre Abgesondertheit durch das weiße Amerika aufgebürdet wurde.“<sup>16</sup>

GIBT ES ÜBERHAUPT EINEN DIALOG?

Bei diesem Hintergrund dürfte es nicht erstaunen, wenn es an „Rassendialog“ mangelt: man redet viel über Rasse, aber heute eher untereinander. Diese Monologe sind aber asymmetrisch. Es gibt eine interne Diskussion über Klassen- und Kulturgegensätze unter Schwarzen<sup>17</sup> wie auch einen Diskurs zum Umgang mit der weißen Welt.<sup>18</sup> Weiße sehen sich eher nicht als Rasse und obwohl sie Status- und Klassenmerkmale untereinander erkennen, ist der Diskurs eher *über* die Situation der Minderheiten statt über den *Umgang* mit Minderheiten. Schwarze verstehen den sozialen Nachteil, den ihre Hautfarbe bringt, sehr gut; Weiße verstehen ihre Vorteile sehr schlecht.<sup>19</sup>

Wenn es zum Dialog kommen soll, sollte auch geklärt werden, wer im Dialog mitredet. Ein Dialog unter Nachbarn setzt voraus, daß der Kontakt überhaupt zustande kommen kann. Am Arbeitsplatz gibt es Kontakte, aber Zusammenarbeiten heißt noch lange nicht, daß man einander nach Hause einlädt. Der bittere Verdacht, die Schwarzen hätten vielleicht ihre Stellen wegen ihrer Hautfarbe statt ihrer Kompetenz ergattert, erschwert eine gleichwertige Kommunikation, und zwar auf beiden Seiten. Der Dialog unter Leitern der Rassengemeinden ist gleichermaßen prekär. Seit Martin Luther King hat es niemand geschafft, als glaubwürdiger Sprecher aller Schwarzen akzeptiert zu werden.<sup>20</sup> Ein Sprachrohr für alle Weißen ist auch kaum vorstellbar.

Ein unterschwelliges Thema ergibt sich aus der Frage, worüber dieser Dialog eigentlich sein sollte. Dialog setzt eine Basis voraus, z. B. die Einsicht, Frieden sei besser als Krieg, nach dem Muster vieler internationaler Verhandlungen. Die Lebenserfahrungen und Erwartungen der Schwarzen und Weißen, die Perspektive mit welcher das amerikanische Leben aufgefaßt wird, sind aber so unterschiedlich, daß es zuerst zu einer beidseitigen Anerkennung der Unterschiede kommen muß, bevor ein Dialog ansetzen kann.

Die alte Basis der amerikanischen Weltauffassung, wo sich alles in einem abstrakten, rechtsbedingten, wertbeladenen *way of life* durch Assimilierung auflöste, hat nicht ausgedient. Der schwarze Ex-General Colin Powell (aus der Karibik stammend, wohlbemerkt) wird als moderner Beweis, wenn nicht als Verkörperung angesehen, daß Erfolg immer noch auf Leistung und Talent basiert, eine Leistung, die auch Schwarze bringen können.<sup>21</sup> Martin Luther King sagte, er hoffe, „daß meine vier kleinen Kinder ... nicht nach ihrer Hautfarbe beurteilt werden, aber anhand der Qualität ihres Charakters.“

Es scheint jedoch, daß die gemeinsam artikulierten Interessen der Amerikaner heute weniger durch ein Volk der Assimilierten bestimmt werden (auch wenn es sich hier um eine Wunschvorstellung handelt, und Macht und Statusunterschiede gewisse Assimilierte bevorzugte). Statt dessen kommen heute gruppenspezifische Anliegen zunehmend zum Vorschein, und da spielen Kriterien wie Geschlecht,

Farbe oder Herkunft eine wesentliche Rolle. Werden solche Kriterien in der Gesellschaft benützt, bedeutet dies aber zunehmend einen Kampf zwischen sozialen Gruppen für ihren Platz an der Sonne. Das Gemeinsame, und sogar die Orte (öffentliche Schulen, alte Einkaufsstrassen), wo sehr unterschiedliche Mitglieder der Gesellschaft sich treffen können, verschmälern sich.<sup>22</sup>

Lawrence Fuchs schlägt in seiner Beschreibung des „amerikanischen ethnischen Kaleidoskops“ vor, „Bereiche der Interaktion“, wo Dialog eventuell möglich wäre, zu beleuchten: Nachbarschaft und ethnische Küche, Kirche, Schule, Universität, Armee, Arbeitsplatz und Gewerkschaft. Betrachtet man diese Bereiche nur nach den Kriterien „Separation“ oder „Integration“, so ist die Rassentrennung in Wohnbezirken, Kirchen und im Bildungswesen nicht viel anders als vor einer Generation. In der Armee wie am Arbeitsplatz und in den Gewerkschaften sind hingegen große Schritte zur Integration unternommen worden.<sup>23</sup> Wie in Europa funktioniert also die Integration der Minderheit besser in gewissen Bereichen, zum Beispiel gerade da, wo die größte Anpassung (Arbeit) und Einsatz (Armee) für das Gemeinwohl notwendig sind. Wo es um freie Wahl (der Wohnung, der Kirche) oder Finanzierung seitens der Gesellschaft (Schule, Universität) geht, wo also die Person davon Nutzen zieht, gibt es Schwierigkeiten.

Die Fragen drehen sich immer um Zugang: zu Status, zu gewissen Schulen, zu gewissen Anstellungen. Steht die Tür einmal offen, träumen schwarze Amerikaner nicht weniger als weiße den American Dream, wie 1993 von Bill Clinton formuliert:

„If you work hard and play by the rules you should be given a chance to go as far as your God-given abilities will take you.“<sup>24</sup> (Wenn Du hart arbeitest und nach den Regeln spielst, solltest Du die Chance bekommen so weit zu gehen, wie Deine gottgegebenen Fähigkeiten dich tragen werden).

Auf lokaler Ebene sind Kontakte und Dialogmöglichkeiten unterschiedlich. In einer Kirchengemeinde kann ein Dialog in einem „Interfaith Committee“ wachsen; auch gibt es gegenseitige Hilfe unter „schwarzen“ und „weißen“ Kirchen in Kleinstädten. Brücken zwischen Gruppen können auch geschlagen werden wie z. B. durch jüdische Anwälte und Spender, die der National Association for the Advancement of Colored People in den 20–50er Jahren mit Rechtsberatung und Geld aushalfen.<sup>25</sup> Ab und zu gibt es auch offizielle Versuche, Dialog zu veranstalten, wie 1995 nach Verkündung des O. J. Simpson Urteils, beim *Day of Dialogue* über Rasse in Los Angeles.<sup>26</sup>

#### ARGUMENT / STRUKTUR

Im Sinne etwa einer Verhandlung zwischen Israel und der PLO über ihre gegenseitigen Interessen gibt es in den USA keinen Dialog über Rasse, geschweige denn einen Polylog. Rasse ist ein brennender Teil des sozialen Lebens, sie wird aber oft verschwiegen. Man traut sich nicht ans heiße Eisen, denn Profilierung auf diesem Gebiet führt sehr oft zu Verbrennung. Karrieren gehen kaputt anhand von wenigen,

undurchdachten Worten, und die Anklage, Rassist zu sein, ist im amerikanischen öffentlichen Leben gravierend. Ob es Rassentoleranz gibt, ist noch schwieriger zu beantworten. Toleranz in Amerika wird oft als *to put up with* definiert, und es scheint so, als ob weder Weiße noch Schwarze sich mit den heutigen Situationen abfinden können. So gibt es *Dialogersatz* in Form von Einzelereignissen, die stark durch die Medien filtriert werden.

Solche Ereignisse markieren symbolisch soziale Entwicklungen und in ihrer Art, den Alltag blitzschlagartig zu durchbrechen, zeigen sie mit aller Wucht auf „Rasse“. Wenn man in den USA die Namen Rodney King, O. J. Simpson und Louis Farrakhan nennt, stehen diese symbolisch für Rassenereignisse wie auch für unsere Obsession – Anfang Oktober 1995 gab es schon 36 Bücher zum O. J. Simpson Fall – ähnlich wie die Namen Bhopal, Tschernobyl oder Möllin symbolisch für viel mehr stehen.

Mehrere Fäden verbinden die drei Namen. Die auf Video festgehaltene Verprügelung Rodney Kings auf offener Straße durch die Los Angeles Polizei, gefolgt vom Freispruch der weißen Polizisten und den Krawallen in der Stadt; der lange Mordprozeß O. J. Simpsons, dessen ermordete Frau weiß und dessen Hauptanwalt sowie die meisten Geschworenen schwarz waren; und Louis Farrakhans *Million Man March* nach Washington, ins Herz der weißen Machtstruktur des Landes, drehten sich alle um schwarz-weiße Beziehungen. Alle drei betrafen schwarze Männer und spielten sich in der Arena von Rechtsprechung und Politik ab, wurden aber auch zu öffentlichen Dramen, die sich sehr publik abspielten.<sup>27</sup>

Diese Fälle spiegeln auch andere Facetten schwarzen Lebens wider und können in quasi-dialektischen Bezug zueinander gebracht werden. Chronologisch zuerst steht Rodney King, eine Verkörperung der schwarzen Unterschicht: geringe Ausbildung, mehrmals für kleinere Alkohol- und Verkehrsdelikte in den Händen der Polizei, ohne feste Anstellung usw. Als Antithese dazu steht O. J. Simpson, eine Verkörperung des schwarzen Erfolgs in Bezug auf den American Dream. Aus armen Verhältnissen stammend, stieg er dank seiner athletischen Leistungen im Football auf und baute sich durch Werbespots v. a. für die Autoleihfirma Hertz ein Vermögen auf, das ihm ein Domizil im betuchten Brentwood – einem sehr weißen Stadtviertel von Los Angeles – und Präsenz in der Hollywoodszene sicherte. So eine Laufbahn ist etwas Neues, und verändert die Perception der Möglichkeiten, für Schwarze wie auch für Weiße. Als Synthese dann der *Million Man March*, zusammengerufen durch den erfolgreichen, aber ambivalenten Anführer der Nation of Islam, Louis Farrakhan. Verabscheut dafür, daß er die Probleme der Schwarzen oft als von anderen Gruppen, inklusive Juden, verursacht darstellt, hat er durch seine Organisation gerade Menschen wie Rodney King sehr erfolgreich geholfen. Die Teilnehmer am *Million Man March* kamen aus der Unterschicht und aus dem Mittelstand; sie wollten offenbar symbolisch zeigen, daß schwarze Männer weder wie Rodney King noch wie O. J. Simpson sind – und auch nicht unbedingt Louis Farrakhans Analysen teilen, auch wenn sie seinen Aufruf zur Besinnung guthießen.

#### FALL 1: RODNEY KING

Schwarze bilden lediglich 12% der Bevölkerung (1990), ein Prozentsatz, der sich seit mehr als hundert Jahren kaum verändert hat. Die circa dreißig Millionen Schwarze sind aber heute zweigeteilt. Die eine Hälfte (1990: 53%; 1940: 77%) wohnt im Süden, die andere Hälfte wohnt in Großstädten, oft an der Ostküste – Städte, die in den letzten fünfzig Jahren (von 1940 bis 1990) eine Verdoppelung (Washington DC von 33% auf 67%), Verfünffachung (New York von 6% auf 29%; Chicago von 8% auf 40%) oder gar eine Verachtfachung (Detroit von 9% auf 75%) ihrer schwarzen Bevölkerung erlebt haben. In diesen Städten (beziehungsweise in den 29 Städten mit mehr als 150.000 schwarzen Einwohnern) ist Wohnsegregation die Norm, wobei Schwarze viel eher Weiße als Nachbarn haben als umgekehrt.<sup>28</sup> Der schwarze Philosoph Cornel West nennt dieses Phänomen „Schokoladestädte und Vanillevororte“, da 83% der Weißen in Vororten wohnen, wo weniger als 1% Schwarze beheimatet sind.<sup>29</sup> Da es sich hier auch um Wirtschaftsgefälle handelt, werden unter Umständen bis zu zwanzigjährige Rechtsstreite geführt, bis Wohnungen in den Vororten gebaut werden, die ärmere Schwarze sich leisten können.<sup>30</sup>

Der Integrationswille – oder die Toleranzschwelle, je nachdem – unterscheidet sich stark nach Rasse. Schwarze beteuern mehrheitlich (67% bis 75%) und wiederholt in Umfragen, daß sie gerne in durchmischten Nachbarschaften wohnen würden. „Durchmischte“ bedeutet zwischen 25% und 45% Weiße. Bei dieser „Durchmischung“ wäre den Weißen aber höchst unwohl: 75% würden nicht in einen Bezirk einziehen, wo sie in der Minderheit wären. Die Tiefe des Unbehagens der Weißen zeigt sich sogar schon bei minimalen Anteilen an Schwarzen. Wären nur 7% Schwarze in der Nachbarschaft, so fühlten sich 25% der Weißen unwohl mit steigender Tendenz je mehr Schwarze einziehen. Es geht hier auch nicht um Klassenunterschiede: Schwarze aus allen Einkommensstufen leben getrennt von Weißen.<sup>31</sup>

Bemessen an Familieneinkommen hat sich die Situation in den letzten 25 Jahren auch nicht wesentlich verbessert. Die Einkommensverteilung zu Gunsten der Weißen hat sich nach oben verschoben, und obwohl einige Schwarze mitgehalten haben, ist der Prozentsatz an armen Schwarzen auch gestiegen. Die Unterschiede am oberen und am unteren Ende des Spektrums sind am deutlichsten. 33% der Weißen, aber nur 15% der Schwarzen haben ein Einkommen über \$ 50.000. Lediglich 3% der Schwarzen haben ein Haushaltseinkommen über \$ 75.000. Ganz unten haben 37% der Schwarzen, aber nur 14% der Weißen ein Einkommen unter \$ 15.000. Anders gesagt: die schwarze Bevölkerung ist zu Zweidrittel (66%) eine Arbeiter- und Armutsklasse mit einem Haushaltseinkommen unter \$ 25.000. Die weiße Bevölkerung ist zur Hälfte (54%) eine Mittel- und Oberklasse mit einem Haushaltseinkommen, welches über \$ 25.000 liegt.<sup>32</sup>

Zu Wohnsegregation und Armut kommt die Kriminalität. Schwarze sind überdurchschnittlich oft Opfer nicht nur an-

derer Schwarzer, sondern auch des Eifers der Polizei (und das seit langem). Obwohl Schwarze nur 12% der Bevölkerung bilden, sind heute 47% der Individuen, die kurze Haftstrafen in lokalen Gefängnissen absitzen, 45% der Inhaftierten in staatlichen Gefängnissen und 40% der zu Tode Verurteilten schwarze Männer und Frauen. Mehr als eine Million Schwarze sitzt entweder hinter Gitter oder steht unter Bewahrung.<sup>33</sup> Das ist etwa jeder dreißigste Schwarze. Von den zwanzig- bis neunundzwanzigjährigen schwarzen Männern, sitzen zwischen 25%-30% im Gefängnis oder stehen unter Bewahrung. Zum Vergleich befinden sich lediglich 6% der weißen Zwanzigjährigen (ein Viertel so viel) in dieser Situation.<sup>34</sup> Hält der Aufwärtstrend an, so wird die Mehrheit der schwarzen Männer eine Gefängnisstrafe absitzen, bevor sie ihr 30. Lebensjahr erreichen.

Ein Teil dieser Geschichte ist armutsbedingt: fast 75% der Festnahmen von Schwarzen erfolgt wegen Diebstahls.<sup>35</sup> Die Vermutung liegt nahe, Schwarze würden auch durch voreingenommene, wenn nicht rassistische weiße Polizisten viel öfter als Weiße festgenommen. Mittlerweile ist die Zahl schwarzer Polizisten jedoch drastisch erhöht worden, am schnellsten gerade in den Städten, wo der größte schwarze Bevölkerungsanteil zu finden ist (Washington, Atlanta, Detroit).

Kontrolliert man nach Art des Delikts, Rasse der Opfer, Täter und Polizisten, so handelt es sich jedoch eher um eine Machtfrage als um Rassismus. Mehrere Studien zeigen, daß fehlender Respekt beziehungsweise erhöhte Aggression der Verdächtigten gegenüber der Polizei viel deutlicher mit Festnahme korreliert als Rasse. Ein „Zyklus des fehlenden Respekts“ erwächst: Schwarze mißtrauen der Polizei sowohl aus Erfahrung als auch wegen Gerüchten, und die Polizei hat berufskulturelle Gründe, Verdächtige gering zu schätzen. Wird ein Schwarzer dann von der Polizei angehalten, zeigt er unter Umständen wenig Respekt, was zu weiteren strafbaren Handlungen führt, z. B. wenn er versucht wegzulaufen, den Anweisungen der Polizei nicht folgt, usw. Mittlerweile gibt es auch „Reality TV“ (z. B. COPS, Real Stories of the Highway Patrol), wo diese Stereotypen jeden Abend am Bildschirm neue Bestätigung erhalten. Somit ist ein kultureller Bezugsrahmen gegenseitiger negativer Erwartungen erstellt: die Polizei als Aggressor mit Instrumenten der Macht und Unterdrückung, die Schwarzen als mögliche Täter, die kontrolliert werden müssen, um Recht und Ordnung aufrecht zu erhalten. Ein Stück schwarzen Galgenhumors meint hierzu, daß es für Schwarze ein besonderes Verkehrsdelikt gibt: DWB – Driving While Black (eine Anspielung auf das Delikt DUI – Driving Under the Influence [of alcohol]).<sup>36</sup>

Auf spektakulärste Weise trafen all diese Elemente zusammen in der zufälligerweise gefilmten Verprügelung Rodney Kings 1991. Drei schwarze Männer, die mitten in der Nacht in einem weißen Stadtteil in einem eher billigen Auto (Hyundai) viel zu schnell durch mehrere Rotlichter fahren, fielen der Polizei wegen Verkehrsdelikt, Ort, Klasse (Automarke) und Rasse auf. Angehalten, stieg Rodney King aus dem Auto aus (die Freunde blieben unversehrt im Autoinneren): ein großer, kräftiger schwarzer Mann. Er verhielt

sich, so sagten die Polizisten später, als ob er unter PCP Drogeneinfluß stünde, wurde dementsprechend als extrem gefährlich eingestuft und mußte, aus ihrer Perspektive, gefügig gemacht werden. Mehr als zwanzig Polizisten mit Schußwaffen, Prügel- und Elektroschockstöcken umringten King als er durch die Schläge zu Boden fiel; er wurde mehr als fünfzig Mal geschlagen, erlitt Schädelbrüche an neun Stellen, ein gebrochenes Bein sowie ein teilweise gelähmtes Gesicht. Für viele Schwarze – aber auch Weiße – war Kings Verprügelung eine weitere Bestätigung der Polizeibrutalität.<sup>37</sup>

Eine Gerichtsverhandlung gegen vier der Polizisten wurde durch das Video – und die öffentliche Empörung – unvermeidlich. Da das Video aber in den nächsten Monaten immer wieder im Fernsehen gezeigt wurde, verlegte man den Prozeß nach Simi Valley. Diese Kleinstadt, Heimatstadt eines Viertels der Los Angeles Polizisten und auch der *Ronald Reagan Presidential Library*, ist zu nur 2% schwarz: kein Schwarzer war unter den Geschworenen.

Der Freispruch der vier weißen Polizisten löste landesweite Empörung aus.<sup>38</sup> Im Südteil von Los Angeles kam es zu den schwersten Unruhen dieses Jahrhunderts: rund fünfhundert Brände wurden gelegt, zahlreiche Geschäfte wurden geplündert, 16.000 Menschen wurden verhaftet, 2.000 wurden verletzt und 52 Menschen kamen um. Als Vergleich dienen die *Wattsunruhen* von 1965, wo „nur“ 4.000 verhaftet wurden. Medial wurde dies vornehmlich als eine Reaktion der ärmeren Schwarzen verarbeitet, obwohl nur 36% der Arrestierten schwarz waren.

Die Krawalle waren eher Ausdruck lang anhaltender Unzufriedenheit mit der Wohn- und Wirtschaftssituation in einem bestimmten, armen Stadtteil.<sup>39</sup> Mindestens ebenso viele Latinos wie Schwarze waren an den Krawallen beteiligt, inklusive eines erheblichen Teils illegaler und zentralamerikanischer Flüchtlinge, und die Antagonismen waren nicht nur gegen die Polizei gerichtet, sondern auch gegen koreanische Geschäfte im Stadtviertel. Sie drückten aber auch die Frustration aus, daß nicht nur die Arbeitsplätze am Verschwinden waren, sondern auch der Konkurrenzdruck für ungelernte Arbeit zwischen Schwarzen, Weißen und Latinos durch die illegalen Mittel- und Südamerikaner noch verschärft wurde. Weder Dialog noch Toleranz ist aber gefragt, wenn es zum Krawall kommt, und was an beidem vorher vorhanden war, wird im Nachhinein nur mit Mühe wieder erstellt.

Los Angeles ist nicht repräsentativ, was den Anteil der schwarzen Bevölkerung und die ethnische Durchmischung angeht: in Bezug auf Segregation, Armut und fehlende Kontakte zwischen Schwarzen und Weißen ist die Stadt jedoch typisch. Rodney King, der während des Prozesses gegen die Polizisten gar nicht zu Wort kam, trat erst vor die Kameras, um die Randalierer anzusprechen. Seine stokenden Worte waren der erste Versuch, Toleranz, wenn nicht Dialog, wiederherzustellen:

„Leute, ich möchte nur sagen ... können wir einfach miteinander auskommen? Können wir einfach miteinander auskommen? ... Wir werden unsere Gerechtigkeit schon bekommen... Wir müssen einfach aufhören. Wir müssen einfach aufhören

... wenn wir so weiter machen ... es ist einfach nicht richtig ... Wir müssen einfach miteinander auskommen.“

Er endete mit den Worten *We're all stuck here for a while*, die in ihrer Einfachheit doch eine Tiefe anzeigen – wir sind für eine Weile festgefahren, hier in Los Angeles, hier auf diesem Planeten.

#### FALL 2: O. J. SIMPSON

„Es brauchte nicht den O. J. Simpson Fall um uns zu verdeutlichen, daß Diskussion und Argumente über Rasse in Amerika verärgerter, zwiespältiger und deprimierender sind als zu jeder anderen Zeit seit dem Anfang der ‚Civil Rights‘ Bewegung.“<sup>40</sup>

Für Amerikaner sind, wie aus endlosen Fernsehserien bekannt ist, Gerichtsprozesse faszinierend. Ob aus Sensationslust, Rachsucht, Mittelschichtgenugtuung oder Glauben an die Gerechtigkeit des Rechtssystems mag dahingestellt sein: die Faszination für Rechtsprechung ist so groß, daß eine Kabelfernsehstation (Court TV) mittlerweile nur davon lebt, Prozesse auszustrahlen.

Die Brisanz eines Mordfalls unter Berühmten im Falle O. J. Simpsons eskalierte durch die Tatsache, daß die zwei Opfer – die Exgattin und ein Freund – weiß und der Angeklagte schwarz waren. Das ganze Spektrum sexuell befrachteter Ängste, die vor allem bei Gemischten zwischen schwarzen Männern und weißen Frauen unterschwellig vorhanden sind, verschmolz mit der Mordanklage. Nur etwa ein Viertel von mehr als einer Million ‚gemischter‘ Ehen in den letzten zwanzig Jahren ist zwischen Schwarzen und Weißen geschlossen worden und daher umso auffälliger.<sup>41</sup> Hinzu kam, daß Nicole Simpson mehrmals von O. J. verprügelt worden war; der Fall wurde auch zum Symbol für das viel diskutierte Problem der Gewalt in der Ehe, wenn auch nicht für alle Zuschauer.

Zu Berühmtheit, Rassenmischung und Gewalt in der Ehe kam hinzu, daß einer der Kronzeugen der Staatsanwaltschaft, ein weißer Polizist aus der gleichen, berüchtigten Stadtpolizei war,<sup>42</sup> die Rodney King verprügelt hatte, und als rassistisch-motiviert und unverlässlich entlarvt wurde. Im Plädoyer des schwarzen Verteidigers Johnny Cochran wurde diese „Rassenkarte“ in all ihrer Vielfalt ausgespielt – Rodney King wurde auch erwähnt –, um zu sagen, daß schwarze Männer routinemäßig von der Polizei verhört, verprügelt, schikaniert und gedemütigt würden. Schwarze Männer in Amerika bekämen kaum Gerechtigkeit, argumentierte Cochran, aber die Rassenkarte wurde diesmal an Geschworene ausgespielt, die hauptsächlich schwarze Frauen aus der Arbeiterschicht waren. „Es ging nicht um die *Wahrnehmung* von Rasse,“ sagte der extravagante schwarze Prediger Al Sharpton aus New York nachher, „es ging um die *Erfahrung* von Rasse.“<sup>43</sup> Die juristische Frage, ob begründete Zweifel an Simpsons Schuld bestünden, wurde somit überschattet. Nach dem Urteil haben mehrere Geschworene beteuert, daß ihre Zweifel an der Darstellung der Staatsanwaltschaft noch lange nicht bedeuteten, O. J. Simpson sei unschuldig.

Als die Entscheidung der Geschworenen angekündigt wurde, stand sogar die Wall Street Börse für zehn Minuten praktisch still. Solche kollektiven Momente, in denen das ganze Land den Atem anhält, sind selten: die Ermordung John F. Kennedys, die erste Mondlandung und die Explosion von Challenger gehören dazu. Der Freispruch löste landesweiten Jubel unter Schwarzen und Bestürzung unter Weißen aus: laut ABC-TV stimmten 83% der Schwarzen dem Urteil zu, aber nur 37% der Weißen.<sup>44</sup> Sehr rasch gab es eine Reaktion auf diese Divergenz und dann eine weitere Reaktion auf diese Reaktion. Eine bizarre Spirale der Metakommentare setzte ein, bemerkte Henry Louis Gates, bis zu dem Punkt, an dem Schwarze sich empörten, daß Weiße sich ärgerten, daß Schwarze jubelten als der Freispruch kam.

Beide Rassen fanden das Benehmen wie auch die Wahrnehmung der „anderen“ völlig unverständlich. Das ist der wunde Punkt: eine Wahrnehmung von Seiten, von Gruppen, von anderen Auffassungen einer gemeinten gemeinsamen Realität. Das Fehlen einer Gemeinsamkeit der Perzeption war auch bedeutend schwieriger für Weiße: „Sahen Schwarze O. J. als unschuldig? Gar nicht als Mörder?“ sagten viele Weiße, ungläubig, und hatten Mühe, die Tiefe des schwarzen Ressentiments zu verstehen. Laut Umfragen erlebten viele Schwarze den Freispruch hingegen als eine nur knapp verhinderte Ungerechtigkeit: die Polizisten und das Justizsystem sind *nicht* unsere Freunde, sagten sie. Ältere Schwarze kennen den Spruch: *when white folks say ‚justice‘, they mean ‚just us‘* und hier war wie durch ein Wunder ein Schwarzer freigesprochen worden, der verdächtigt worden war, eine weiße Frau ermordet zu haben.<sup>45</sup>

Weiße glauben nicht mehr wie einst an eine angeborene fehlende Begabung Schwarzer, aber um so häufiger sind sie der Auffassung, Schwarze sollten gefälligst strebsamer sein (43%) und arbeiten statt Wohlfahrt zu empfangen (61%).<sup>46</sup> Am wichtigsten jedoch ist, daß die allerwenigsten Weißen (ca. 10%) glauben, es gebe signifikante Diskriminierung von Schwarzen. Die allerwenigsten Schwarzen (ca. 2%) hingegen glauben, es gebe fast keine antischarzen Vorurteile unter Weißen.<sup>47</sup>

Vieles in der weißen Wahrnehmungswelt ist durch neue staatliche Maßnahmen beeinflusst, angefangen mit Gleichbehandlung (der Staat bekämpft Diskriminierung), gefolgt von Wohlfahrt (um den sozioökonomischen Stand der Schwarzen zu heben) bis hin zu Affirmative Action (die Verteilung der Güter – Ausbildung, Anstellung usw. – soll die Rasse der Nutznießer in Betracht ziehen).<sup>48</sup> Erinnert man sich an Clinton's Version des American Dream

„if you work hard and play by the rules you should be given a chance to go as far as your God-given abilities will take you“,

so ist die Frage der Gleichbehandlung ein Konflikt *zwischen* dominanten Werten (alle sollten eine Chance haben) und der Realität (es wird diskriminiert). Wohlfahrt bringt aber einen *internen* Konflikt ans Tageslicht: einigen wird besonders ausgeholfen, auch wenn wir an Gleichheit glauben. Die vermeintliche Bevorzugung gewisser gesellschaftlicher Gruppen (durch Affirmative Action) stellt den American Dre-

am auf den Kopf: auch diejenigen, die nicht tüchtig arbeiten oder die Spielregeln nicht einhalten, werden – nur wegen ihrer angeborenen Charakteristika – trotzdem belohnt.

Weiße zeigen eine gewisse Bereitschaft, Mitschuld für die schlimmsten Formen schwarzen Lebens anzunehmen, und sind auch bereit auszuweichen. Weiße glauben aber zunehmend, daß mittlerweile vieles getan worden sei, so daß es den Schwarzen heute besser gehe als früher.<sup>49</sup> Einige zögern nun, noch mehr zu tun, und glauben fälschlicherweise, daß es den Schwarzen *allgemein* dank der Staatsmaßnahmen besser gehe als vielen Weißen. Aus diesem Glauben heraus werden heute Programme wie Affirmative Action abgelehnt – was wohlbermerkt auch eine Mehrheit der Schwarzen tut.<sup>50</sup>

Schuldzuweisung unter Schwarzen gibt es aber auch: „die Ausrede vom weißen Rassismus ist immer bereit und gerade genug gerechtfertigt, um plausibel zu sein.“<sup>51</sup> Konservative schwarze Kommentatoren wie Shelby Steele sehen darin Verhängnisvolles:

„Unsere Erinnerung der Unterdrückung hat so viel Wucht, Ausdehnung, Tiefe und Nuancen, daß sie unsere besten Kräfte aussaugt und in defensives Verhalten lenkt.“<sup>52</sup>

Aber auch gemäßigte Schwarze sehen Probleme im heutigen öffentlichen Diskurs über die Vergangenheit. Denn dieser Diskurs besagt, daß Schwarze ständig über ihren Opferstatus und die Sklaverei redeten, und somit der Verantwortung für ihre heutigen Probleme entgingen.<sup>53</sup>

Nichtsdestotrotz akkumulieren Schwarze immer noch diskriminierende Alltagserfahrungen von fehlender Bedienung in Restaurants und leeren Taxis, die nicht für sie anhalten, bis zu intensiver Überwachung in Läden – alles Erinnerungen daran, wo „ihr Platz in der Gesellschaft ist.“ So gar der gut gekleidete Jesse Jackson wurde in einem noblen New Yorker Hotel im Lift von einer weißen Frau für einen Bediensteten gehalten.<sup>54</sup>

Die neue schwarze Mittelschicht wird mittlerweile auch durch die Dynamik „Weiße Annahmen, schwarze Erfahrungen“ gespalten. Sozialer Aufstieg kommt durch das Befolgen von weißen Maßstäben. Aber Schwarze, die aufsteigen, können unter anderen Schwarzen als *Oreo* gelten, eine Sorte von Keksen, außen schwarz, aber mit weißer Füllung, oder werden kritisiert für *acting white*.<sup>55</sup> O. J. Simpson hatte solche Züge: ein Schwarzer, der durch seinen Erfolg (Klassenaufstieg) seine Identität (Rassensolidarität) verleugnet hat. Hätte er hingegen zu stark auf Rasse gepocht, so hätte er vor allem nach seiner Sportkarriere weniger Angebote von der von Weißen dominierten Arbeitswelt bekommen. Wirtschaftlich erfolgreiche Schwarze stehen somit zwischen Tür und Angel, mißtraut von anderen Schwarzen, mißachtet von Weißen und nicht in der Lage, überhaupt etwas über Rasse zu äußern, außer im engsten Kreise. Dies führt dazu, daß die täglichen Demütigungen einfach geschluckt werden und es zu erhöhter Hypertonie kommt.<sup>56</sup> Fälle wie derjenige von O. J. Simpson, wo ein schwarzer Mann trotz seiner Hautfarbe im weißen System durch Begabung aufsteigt und sogar vor Gericht freigesprochen wird, sind eher die Ausnahmen.



Das Rechtssystem ist zur Dialogsperre statt Dialogpforte geworden, und O. J. Simpsons Freilassung wird als eine Antwort auf die Ungerechtigkeit im Rodney King Prozeß verstanden. In einem der unzähligen O. J. Witze wird gefragt: Was ist der Unterschied zwischen Rodney King und O. J.? O. J. fing mit Millionen an.<sup>57</sup>

Im Rechtssystem sollten – nach weißem Idealbild – Schuldige durch Prozesse verurteilt und bestraft werden. Schwarze erfahren statt dessen, daß Leute wie Rodney King ohne Prozeß bestraft und die schuldigen weißen Polizisten freigesprochen werden. Im O. J. Prozeß wird die Frage der ungerechten Vorverurteilung eines Schwarzen durch einen voreingenommenen Polizisten hervorgehoben und die Frage der Schuld oder Unschuld beiseite geschoben. Ein weiterer Witz: Wieso blieb O. J. so lange in seinem Auto? Weil Rodney King ihm am Autotelefon riet, nicht aussteigen.

Henry Louis Gates resümiert:

„Das Gemeinsame eines öffentlichen Diskurses (und welche Schilderung ist öffentlicher gewesen als dieser Prozeß?) ist durch die Interpretation zersplittet worden. ... (aber) der Diskurs über Kriminalität und Bestrafung überschattet – und erstickt – die Analyse von Rasse und Armut in diesem Land.“

### FALL 3: LOUIS FARRAKHAN

Es gibt eine lange Tradition der gespaltenen Führerschaft unter Schwarzen. Jeder Jakob habe seinen Esau,<sup>58</sup> eine Anspielung (von Henry Louis Gates) auf die politische Bedeutung der Prediger der Südstaaten-Kirchen für die Civil Rights Bewegung. Ein Beispiel war die mögliche Präsidentschaftskandidatur Colin Powells im Vergleich mit Jesse Jackson. Powell zitiert Clausewitz, Jackson zitiert die Bibel; Powell kommt aus der Stadt, Jackson stammt vom Land, Powell redet wie ein Schulmeister, Jackson wie der Heilige Geist; Powell singt die Nationalhymne, Jackson singt Spirituals; Powell wollte der erste Präsident sein, der zufälligerweise schwarz war, Jackson wollte der erste schwarze Präsident sein. Colin Powell war gegen den *Million Man March*; Jackson trat als Redner auf.

Colin Powell ist ein Musterbeispiel dafür, was die Integration im amerikanischen Leben angeht, und ein Rollenmodell, das Schwarze viel eher anspricht, als Louis Farrakhan.<sup>59</sup> Aber nichtsdestotrotz sehnen sich Schwarze, nach eigenen Normen zu handeln und unter sich zu sein sowie ihren Stolz zu zeigen. Einen Anlaß hierfür lieferte Farrakhan in seinem Aufruf an schwarze Männer, nach Washington zu „marschieren“. Der Marsch war die größte reinrassige Demonstration in Washington seit 1925, als tausende von weißen Ku Klux Klan Mitgliedern marschierten, und die größte Kundgebung seit Martin Luther Kings *March on Washington* 1963.

Farrakhan ist seit 1985 berühmt-berüchtigt für seine anti-asiatischen, antihomosexuellen und antisemitischen Anspielungen wie auch für seinen Sexismus. Sein Appell, Schwarze müßten sich selbst helfen, erinnert an Booker T. Washington, Marcus Garvey und Malcolm X, und spricht

auch relativ erfolgreiche Schwarze an. Aber der separatistische Ton Farrakhans war nicht zu überhören:

„Es gibt keinen Weg, durch den wir uns in das weiße Supremat integrieren und unsere menschliche Würde beibehalten können. Wenn wir uns integrieren, sind wir unterwürdig geworden, und Unterwürfigkeit heißt, dem Sklavenmeister seine Sklaven gefügig zu machen.“<sup>60</sup>

Diejenigen, die „marschierten“, laut Umfrage am Ort, waren überdurchschnittlich gut ausgebildet (38% mit Universitätsabschluß, verglichen mit 13% aller schwarzen Männer) und erfolgreich (41% mit über \$ 50.000 Jahreseinkommen, verglichen mit 15% der schwarzen Bevölkerung allgemein): sie kamen um zu sagen, „wir sind nicht so, wie ihr meint.“

Viele Schwarze teilen Farrakhans Besorgnis über Drogen und Kriminalität: 13% der regelmäßigen Drogenbenützer sind schwarz – aber Schwarze bilden 35% der Drogenverhafteten und 74% der wegen Drogendelikten Inhaftierten. Homizid ist jetzt die Haupttodesursache für schwarze Männer im Alter zwischen 15 und 34 Jahren.

Am gleichen Tag und als Antwort auf Farrakhan sowie auf den O. J. Simpson Prozeß sprach Präsident Clinton über die Kluft zwischen den Rassen, herbeigeführt von den unterschiedlichen Arten, wie wir das Bedrohliche des modernen Lebens erleben, in bezug auf Sicherheit, Familie und stabile Gemeinden ... wir haben noch nicht gelernt wie wir ehrlich miteinander reden können, geschweige denn aufmerksam zuhören.

Es ist vor allem die Angst vor Verlust, die die Rassen verbindet: Schwarze wie Weiße fürchten Stadtkriminalität und den Verlust junger Männer in einer tödlichen Drogenunterwelt; sie sind aber auch besorgt um die schlechter werdenden Schulen, um die Familien, die nicht mehr zusammenhalten, und um das Verschwinden von Stellen für ungelernete Arbeiter. Diese gemeinsame Angst wäre der Anhaltspunkt für einen Dialog, denn, nach Harlon Dalton: *We all, at one time or another, listen as much with our fears as our ears.*

### SCHLUSSBEMERKUNGEN

Statt Dialog haben wir symbolische Spektakel: Rodney King als Verkörperung von Armut und Frustration, brutal durch die Polizei in Schach gehalten. Es wird nicht geredet; es wird gehauen. Die Unruhen in Los Angeles stehen für das Brodeln im Schmelztiegel Amerikas; die unruhige, halbkriminelle Unterschicht, die den Aufstieg nicht schafft.

O. J. Simpson hingegen ist Symbol für einen schwarzen Aufstieg, den einige Weiße beneiden. Er steht aber auch als Bestätigung dafür, daß es der schwarzen Bevölkerung gut geht, daß einige Schwarze den American Dream schaffen. Schwarze entnehmen diesem Prozeß aber eine andere Symbolik, nämlich die Bestätigung, daß ein Schwarzer von der weißen Gesellschaft niedergerissen wird, sobald er richtig erfolgreich wird. „Ihr wollt nicht sehen, wie wir es schaffen,“ sagen sie, „ihr wollt uns einfach wieder schikanieren, die Schuld in die Schuhe schieben, falsche Beweise bringen.“ Darum der Jubel beim Freispruch.

Der Fall Farrakhan ist komplizierter; er beinhaltet die Problematik der gespaltenen Führerschaft in der schwarzen Gemeinde, zeigt die Mechanismen von Schuldzuweisungen seitens Farrakhans auf und enthält auch den Aufruf zum Separatismus. Aber die, die in Washington demonstrierten, wollen auch symbolisch sagen:

„Wir Schwarzen sind nicht so, wie ihr meint, und wir können Erfolge im Kampf um Status, Stellen und Einkommen erzielen.“

Im Aufruf zur Sühne und zum Familienzusammenhalt ist eine Bestätigung sehr amerikanischer Werte zu hören, Werte die rassunenabhängig sind.

Wohllöbige und gemeinsame Werte können die Strukturprobleme nicht überbrücken, auch nicht die verlorengegangenen Arbeitsplätze wiederherstellen. Sie könnten aber eine Basis bilden für die Hoffnung, durch Lokales oder Persönliches einiges zu erreichen.

Es ist eine Hoffnung, die aus dem Rückblick Kraft schöpft. Vieles hat sich in einer relativ kurzen Zeitspanne verändert, und die eher konservativen Kreise in Amerika schlagen vor, eine Verschnaufpause sei jetzt angebracht. Liberale hingegen, obwohl sie die Mechanismen der Justiz begrüßen, die offen ausgedrückte Diskriminierung erschweren oder gar verunmöglichen, wollen fortfahren in der Realisierung amerikanischer Ideale. Schwarze, die vergleichsweise immer noch im Rückstand zu den Weißen sind was Wirtschaft und Politik – spricht: Macht – angeht, sehen hier aber schwachen Trost. Ihre Angst ist, daß das bislang Erreichte wieder verloren gehen könnte, entweder weil die (weißdominierte) Wirtschaft blockiert wird, oder weil die (weiße) Justiz ermüdet, oder eben ein anderes Recht für Schwarze als für Weiße spricht. Klar bleibt, daß es an der Zeit ist, „Rassenheilung“ zu betreiben und zwar beiderseits. Die Fälle Rodney King und O. J. Simpson haben die Wunden vertieft, und lediglich die paradoxe Figur von Farrakhan, der sich aufs Wundenaufreißen spezialisiert, hat etwas Heilung gebracht.

Martin Luther King sagte einmal: „Wie das Leben ist Rassenverständnis nicht etwas, das wir finden können, aber etwas, das wir aufbauen müssen.“ Heute hingegen sagt Cornel West: „if we go down, we go down together“. Apokalyptischer meint er: „either we learn a new language of compassion, or the fire this time will consume us all.“<sup>61</sup>

### ANMERKUNGEN:

- 1 Henry Louis Gates: *Thirteen Ways of Looking at a Black Man*. The New Yorker, October 23, 1995
- 2 Gunnar Myrdal: *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*. New York 1944, S. 650
- 3 Studs Terkel: *Race: How Blacks and Whites Think and Feel About the American Obsession*. New York 1992
- 4 Vor allem Historiker haben hier vieles in den 60er und 70er Jahren geleistet. Zu den bestbekanntesten Studien zählen Gordon Allport: *The Nature of Prejudice* (Cambridge 1954), Hubert Blalock: *Toward a Theory of Minority Group Relations* (New York 1967), Nathan Glazer: *Affirmative Discrimination* (New York 1975), Winthrop Jordan: *The White Man's Burden* (New York 1974), George

Simpson and Milton Yinger: *Racial and Cultural Minorities* (New York 1985, 5th edition) und C. Vann Woodward: *The Strange Career of Jim Crow* (New York 1974)

- 5 Weiße haben auch ziemlich ungerechtfertigte demographische Ängste; befragt nach dem Prozentsatz in der Bevölkerung, meinen weiße Amerikaner im Schnitt, es gibt 15% Hispanics, 11% Asiaten, 24% Schwarze und 50% Weiße. In der Tat sind es 10% Hispanics, 3% Asiaten, 12% Schwarze und 74% Weiße – die Überschätzung der Asiaten und Schwarzen hat möglicherweise mit der Berichterstattung in den Medien zu tun. Siehe: Priscilla Labovitz: *Immigration – Just the Facts*, In: *The New York Times*, March 25, 1996
- 6 Terkel: *Race*, a. a. O., S. 56 und S. 9
- 7 Zitat von Myrdal: *American Dilemma*, a. a. O., S. 100. John Hope Franklin zitiert in seinem Buch *The Color Line* (Columbia, MO, 1993, S. 32) Beispiele aus dem ausgehenden 19. Jahrhundert, wo behauptet wird, Neger seien minderwertig in Charakter, Aussehen, Intelligenz – ein Erwachsener habe die Lernfähigkeiten eines weißen Säuglings –, Moralität (*immoral by nature*), oder seien (anno 1907) gar eine Bedrohung für die amerikanische Zivilisation.
- 8 Myrdal: *American Dilemma*, a. a. O., S. 280
- 9 Lawrence Fuchs: *The American Kaleidoscope: Race, Ethnicity and the Civic Culture* (Hanover, NH, 1990), S. 152
- 10 Fuchs: *American Kaleidoscope*, a. a. O., S. 517, S. 405; Gerald Jaynes and Robin Williams: *A Common Destiny: Blacks and American Society*. Washington 1989, S. 59. Loving, ein Weißer, und Jeeter, eine Schwarze, heirateten 1958 in Washington, zogen aber nach Virginia, wo sie angeklagt wurden; erst neun Jahre später wurde die Anklage durch den Supreme Court rückgängig gemacht – indem dieser den Virginia *Racial Integration Act of 1924* für eine offizielle Quelle der Diskriminierung hielt und für verfassungswidrig befand. Entsprechende Änderungen der Gesetze in einzelnen Staaten wurden zuweilen erst zehn bis zwanzig Jahre später unternommen, so Tennessee 1978, Mississippi 1987.
- 11 Hinzufügen muß man aber auch, daß selbst Schwarze sich fragen, ob sie ihren Posten wirklich verdient oder sich nur durch Rassenbevorzugung profilieren. Eine nachdenkliche, selbstbefragende, zweifelnde Antwort gibt Stephen Carter: *Reflections of an Affirmative Action Baby*. (New York 1991)
- 12 Eine hervorragende Sammlung zu dieser Thematik ist bei Paul Sniderman et al.: *Prejudice, Politics and the American Dilemma* (Stanford 1993) zu finden.
- 13 Patricia Turner dokumentiert in *I heard it through the grapevine. Rumor in African-American Culture* (Berkeley 1993) die potente Mischung von Gerüchten und Fakten, die in Teilen der schwarzen Bevölkerung zu vehementen Abwehrmechanismen gegen ein schwarz-weißes Vertrauensverhältnis führen.
- 14 Michael Fix und Raymond Struyk: *Clear and Convincing Evidence: Measurement of Discrimination in America*. Washington 1993
- 15 Dieses Zitat stammt aus der Studie von Lee Sigelman and Susan Welch: *Black Americans' Views of Racial Inequality*. New York 1991, S. 164. Laut einer Gallup-Umfrage, stimmen „66% der Schwarzen der Aussage zu, daß das amerikanische Justizsystem gegen Schwarze voreingenommen (biased) ist; fast genau so viele Weiße (59%) glauben, das Justizsystem sei nicht voreingenommen (not biased). Dies könnte erklären, warum Schwarze weiterhin an Simpsons Schuld zweifeln auch wenn sie keine besondere persönliche Sympathie für ihn hegen.“ Die Umfrage wurde vom 17. bis 19. März 1995 durchgeführt; Quelle ist <http://www.gallup.com/newsletter/march95/simpson.html>
- 16 Andrew Hacker: *Two Nations: Black and White, Separate, Hostile, Unequal*. New York 1992, S. 23
- 17 Vgl. Herbert Hill and James Jones: *Race in America* (Madison, WI, 1993); Sut Jhally: *Enlightened Racism: The Cosby Show* (Boulder, CO, 1992); William J. Wilson: *The Declining Significan-*

- ce of Race (Chicago 1978)
- 18 Orlando Patterson: The Paradox of Integration, In: *The New Republic*, November 6, 1995; Joe Feagin and Melvin Sikes: *Living with Racism: The Black Middle-Class Experience* (Boston 1994); Michael Omi: Shifting the Blame, In: *Critical Sociology* 18(3), 1991, S. 77-98; Michael Omi and Howard Winant: *Racial Formation in the United States* (New York 1986).
- 19 Harlon Daltons *Racial Healing* (New York 1995), S. 7, argumentiert in diesem Sinne. Es gibt auch hoch interessante akademische Debatten zur Frage vom Verhältnis zwischen Klasse und Rasse, ausgelöst von William J. Wilson und fortgeführt von Robert Huckfeldt and Carol Kohfeld: *Race and the Decline of Class in American Politics* (Urbana, IL, 1989), Edward Carmines and James Stimson: *Issue Evolution: Race and the Transformation of American Politics* (Princeton 1989), Reynold Farley and Walter Allen: *The Color Line and the Quality of Life in America* (1988) u. a.; andere Schriften, so Martin Carnoys *Faded Dreams: The Politics and Economics of Race in America* (Cambridge 1994) eher optimistische oder Stephen Burmans *The Black Progress Question* (Thousand Oaks, CA, 1995) eher pessimistische Überblicke versuchen, etwas weg zu kommen von den früheren Frage „Ersetzt Rasse Klasse?“ oder „Ersetzt Klasse Rasse?“
- 20 Andrew Hacker meint sogar – vielleicht gerade um progressive Weiße aufzurütteln –, King (wie Colin Powell) sei den Weißen eher dienlich (bzw. bequemer) als den Schwarzen.
- 21 Linke Kritiker haben aber bemerkt, daß Powell seine Karriere unter konservativer Führung (Reagan, Bush) machte, und daß er somit als Alibi- oder Vorzeigemann fungierte. Das Unangenehme dieser Betrachtungsart ist, daß seine tatsächlichen Leistungen geringgeschätzt werden – und somit kommt man zurück zur „Wie-kam-er-zu-seinem-Posten?“ Frage.
- 22 Mickey Kaus: *The End of Equality* (New York 1992)
- 23 In den 90er Jahren hört man noch wenig von „Segregation,“ obwohl sie gerade in bezug auf Schulen und Wohnbezirke mindestens *de facto* vorhanden ist. Auch sollte bemerkt werden, daß die Polarität von „entweder Assimilierung oder plurale Gesellschaft“ eher für Immigranten als für Schwarze zutrifft. Dazu Phyllis Katz and Dalmas Taylor: *Eliminating Racism*. New York 1988, S. 28
- 24 Zitiert in Jennifer Hochschild: *Facing Up to the American Dream: Race, Class, and the Soul of the Nation*. Princeton 1995, S. 18
- 25 Dazu ausführlich Murray Friedman: *What Went Wrong? The Creation and Collapse of the Black-Jewish Alliance*. New York 1995
- 26 Es wurde von der *County Human Relations Commission* orchestriert, auch von Mark Ridley-Thomas (Stadtratsmitglied und Bürgermeisterkandidat); professioneller Vermittler (trained mediators) waren dabei, und die Idee war, circa sechzig „sichere Orte“ für Gespräche zu finden (der Neologismus *dialoguing* wurde dafür geprägt; gemeint war eine Mischung aus Zuhören, Offenheit und Werte-bloß-Legen). Etwa 25 Personen nahmen Teil in jeder dieser 60 Diskussionsgruppen. Dank an Professor John Seery für Hinweise; mehr darüber auch bei George Ramos: *An Introduction to Opening Lines of Communication*, Los Angeles Times, October 30, 1995. Hier sollte auch auf die Initiative *on Race* hingewiesen werden, die von Präsident Clinton 1997 lanciert wurde.
- 27 Schwarze Frauen sind in dieser Beziehung vernachlässigt worden, sie sind aber in Hinsicht auf Ausbildung, Anstellung und Lohn auch erfolgreicher als schwarze Männer – wie auch viel weniger mordgefährdet oder suizidal. Ihren Anliegen hätten zur Zeit des *Million Man March* durch den Hollywoodfilm *Waiting to Exhale* entsprochen werden sollen, was die schwarze Sozialkritikerin Bell Hooks zur sarkastischen Bemerkung bewegte: „Seien wir doch ehrlich: es wird uns gesagt – und wir sagen uns selber –, daß schwarze Männer politisches Engagement brauchen, aber schwarze Frauen brauchen einen Film?“ Siehe: *The Economist*, November 4, 1995.
- 28 Eindrückliche Daten hierzu bei Andrew Hacker: *Two Nations*. Schwarze, laut demographischen Projektionen, werden auch in den nächsten fünfzig Jahren 12% der Bevölkerung bilden, aber Asiaten und Hispanics sollen bis 2050 ihren Prozentsatz mehr als verdoppeln, und um 2050 sollen Weiße nur noch 53% der Bevölkerung bilden. Siehe Dorian Friedman: Ahead: A Very Different Nation, in: *U.S. News and World Report*, March 25, 1996, S. 16. Einzelne Südstaaten haben immer noch schwarze Bevölkerungsanteile, die zwei bis drei Mal über dem landesweiten Durchschnitt (12%) liegen, so Mississippi (35%), Louisiana (31%), South Carolina (29%), Georgia (27%) oder Alabama (25%). Politisch ist diese Situation auch bemerkenswert: 95% der schwarzen Wähler wohnen in nur 22 Staaten, 53% aller Schwarzen wohnen in den Südstaaten, und die Südstaaten liefern eine knappe Mehrheit (54%) der Stimmen, die nötig sind, um einen Präsidenten zu wählen. Der schwarze Anteil dieser Südstaatenwähler beträgt jedoch nur 17%, was zu der paradoxen Situation führt, daß Schwarze da, wo sie regional am konzentriertesten wohnen, im nationalen politischen Leben am wenigsten Einfluß haben. Siehe Michael Kelly: Segregation Anxiety, in: *The New Yorker*, November 20, 1995, S. 43-54
- 29 Robert Gooding-Williams (ed.): *Reading Rodney King: Reading Urban Uprising*. New York 1993, S. 257 f.
- 30 David Kirp et al.: *Our Town: Race, Housing and the Soul of Suburbia*. New Brunswick, NJ, 1995
- 31 Die Daten hier stammen aus Reynold Farleys 1976 erschienenen Studie von Detroit. Unter Umständen kann es hier aber auch zu raschen Veränderungen kommen: 1944 sagen 64% der Weißen im Norden und Westen (und 85% im Süden) sie würden dagegen sein, Neger als Nachbarn zu haben, aber schon 1963 war die Opposition auf 51% geschrumpft. Siehe Lawrence Fuchs: *American Kaleidoscope*, a. a. O., S. 154, S. 163, sowie Jaynes and Williams: *A Common Destiny*, a. a. O., S. 141-144. Laut demographischen Studien in den 90er Jahren ist eine nach Rasse 50/50 „balancierte“ Gemeinde fast immer eine die auf dem Wege ist, ein Ghetto zu werden. Siehe Kirp: *Our Town*, a. a. O., S. 168. Als Kontrast dienen Asiaten, die auf allen Einkommensstufen wesentlich häufiger in weißen Stadtgebieten wohnen als Schwarze. Siehe Jaynes and Williams, a. a. O., S. 78-79, S. 90
- 32 Roy Brooks: *Rethinking the American Race Problem*. Berkeley 1990, S. 37
- 33 Charles Ogletree: *Beyond the Rodney King Story*. Boston 1995, S. 13
- 34 Fox Butterfield: More Blacks in Their 20's Have Trouble With the Law, in: *The New York Times*, October 5, 1995; Gooding-Williams: *Reading Rodney King*, a. a. O., S. 190
- 35 Jaynes and Williams: *A Common Destiny*, a. a. O., S. 460
- 36 Diese Argumente sind vor allem bei Ogletree (1995) zu finden; die uneinheitlichen Ansichten unter intellektuellen (wie auch berühmten) Schwarzen zu solchen Fragen sind bei Gates: *Thirteen Ways* (1995) zu finden.
- 37 Minderheiten, die in armen Vierteln in der Stadtmitte wohnen, befinden sich in der widersprüchlichen Situation, daß sie einerseits die Polizei zum Schutz vor der erhöhten Kriminalität brauchen, sich aber andererseits vor den Exzessen der Polizei schützen müssen. Siehe Gooding-Williams: *Reading Rodney King*, a. a. O., S. 42, S. 94, S. 136, sowie Ogletree (1995).
- 38 Die pikanten Details über Simi Valley sind bei Gooding-Williams *Reading Rodney King*, a. a. O., S. 107 und S. 192 zu finden. Eine Prozeßflut wurde auch nach dem Freispruch ausgelöst. Obwohl in Kalifornien freigesprochen, wurden zwei der Polizisten in einer höheren Instanz für schuldig befunden („convicted on Federal civil rights charges for using unreasonable force in arresting Mr. King“). Obwohl sie 70 bis 87 Monate dafür hätten sitzen müssen, verblieben sie nur 30 Monate im Gefängnis; Appelle der Polizisten wurden dann auch an den Supreme Court gerichtet.
- 39 Robin Kelley: *Race Rebels: Culture, Politics and the Black Working Class*. New York 1994, S. 183-227
- 40 Aus *The Economist*, October 14, 1995
- 41 In den 70er Jahren hat sich die Zahl der Schwarz-Weiß Ehen verdoppelt; siehe: *The New Face of America*, *Time Magazine* (Special Issue), Herbst 1993, sowie *The Economist*, October 21, 1995
- 42 Nach den Unruhen 1992 wurde das L. A. Police Department von einer Kommission untersucht; es wurde als „rassistisch und voreingenommen“ beschrieben und für seine Gewalttätigkeit kritisiert. Jeffrey Toobin: Putting it in Black and White, in: *The New Yorker*, July 17, 1995, S. 33
- 43 Jim Sleeper: The Simpsons, in: *The New Republic*, October 23, 1995.
- 44 Die Zahlen stammen von „Behind the Verdict,“ *The Economist*, October 7, 1995. Die Empörung über einen Freispruch für einen Gewalttäter gegen Frauen seitens der Frauenbewegung sowie ein sozialkritischer Subtext, daß Reiche sich Freisprüche erkaufen könnten, blieben eher kleinlaut.
- 45 Siehe hierzu Gates: *Thirteen Ways*
- 46 Hierzu Sniderman et al. (1993), S. 148. Negative Stereotype aller Art sind noch weit verbreitet, inklusive von Schwarzen über Schwarze und z. T. noch stärker als von Weißen geäußert, wie z. B. daß Schwarze aggressiv oder gewalttätig seien (Schwarze: 59%; Weiße: 52%), Angeber (Schwarze: 57%; Weiße: 45%) oder verantwortungslos (Schwarze: 40%; Weiße: 21%), auch daß Schwarze sich zu viel beklagten (Schwarze: 51%; Weiße: 41%). Handelt es sich jedoch um positive Stereotype, z. B. daß Schwarze strebsam oder intelligent seien, so bestätigten Schwarze solche Beschreibungen wesentlich enthusiastischer als Weiße. Paul Sniderman and Thomas Piazza: *The Scar of Race*. Cambridge 1993, S. 41-45
- 47 Lee Sigelman and Susan Welch: *Black Americans' Views*, a. a. O., S. 52, S. 165
- 48 Sobald der Eindruck herrscht, daß Mitgliedschaft in einer Gruppe (Rasse, Geschlecht) mehr gelte als Kompetenz (z. B. in der Schule oder bei Stellenbewerbungen), steigt die Ablehnung für quotenähnliche Maßnahmen. Rupert Nacoste: The Truth About Affirmative Action, in: *The Chronicle of Higher Education*, April 7, 1995, S. 148. „Affirmative Action“-Programme haben seit 1960 laut dem Labor Department schätzungsweise fünf Millionen Minderheitsmitgliedern und sechs Millionen Frauen den beruflichen Aufstieg ermöglicht. In den wenigen Fällen, wo Weiße tatsächlich benachteiligt waren, ging es um Qualifikation, nicht um Rasse. Unter 3000 Gerichtsklagen von 1990 bis 1994, waren weniger als hundert „reverse discrimination cases,“ d. h. Fälle, wo Weiße durch Bevorzugung Schwarzer selber Diskriminierung erfuhren. Davon wurden nur sechs gutgeheißen. „Viele der Fälle drehten sich um einen enttäuschten Kandidaten für eine Anstellung, der die eigenen Qualifikationen nicht überprüft hatte und fälschlicherweise annahm, daß, wenn eine Frau oder ein Minderheitsmitglied die Stelle bekam, es anhand Geschlecht oder Rasse statt Qualifikation geschah.“ Siehe *New York Times*, March 31, 1995.
- 49 Andrew Hacker: *Two Nations*, a. a. O., S. 31
- 50 Mildere Vorurteile, wie z. B. Schwarze sind faul, erweisen sich als gravierender, was die Unterstützung bereits bestehender staatlicher Programme angeht, als härtere Vorurteile, z. B. Schwarze sind kriminell, laut Sniderman and Piazza, S. 109 sowie Hacker, S. 38. Hier spielt auch Projektion eine bedeutende Rolle: auch wenn man persönlich nicht die Meinung hegte, daß Schwarze lügen oder stehlen: zum Beispiel glaubt man fest, daß der größte Teil der Bevölkerung es glaube. Selbst ist man nicht voreingenommen, sagt man den Meinungsforschern, aber die anderen sind es ... Richard Apostle: *The Anatomy of Racial Attitudes*. Berkeley 1983, S. 119-147
- 51 Jennifer Hochschild: *Facing Up To*, a. a. O., S. 105. Weiße Rassisten übertreiben diese Tendenz, wenn sie schreiben: „Schwarze versagen wegen weißem Rassismus. Einige Schwarze versagen ganz schrecklich, deshalb muß es ungeheuer viel weißen Rassismus geben. Diese Schwarzen werden nicht aufhören zu versagen, bis weißer Rassismus ausgerottet ist, und Weiße müssen sich deshalb verändern, bevor man erwarten darf, daß Schwarze erfolgreich sind ... Weiße hören geduldig die unmöglichsten Anklagen von Rassismus an und betrachten sie als plausibel. ... Schwarze, die den Gospel weißer Schuld predigen, werden noch ermuntert, wenn sie sehen, daß Weiße sich darin schicken.“ Jared Taylor: *Paved with Good Intentions: The Failure of Race Relations in Contemporary America*. New York 1992), S. 283 f.
- 52 Hochschild: *Facing Up To*, a. a. O., S. 107
- 53 Dalton: *Racial Healing*, a. a. O., S. 147
- 54 Hierzu gibt es unendliche viele Beispiele. Eines, das Aufsehen erregte und zu einem Skandal wurde, passierte als sechs schwarze Leibwächter von Präsident Clinton in einer Filiale der Denny's Restaurantkette 1993 nicht bedient wurden. Durch ihre Anklage wurde bekannt, daß obwohl es landesweit Denny's gibt, keine einzige Filiale von einem Schwarzen geleitet wurde. Das Problem (für Schwarze) beim Taxisuchen ist mittlerweile so gut bekannt, daß es in Fernsehkomödien (sitcoms) auftaucht. Siehe Feagin and Sikes: *Living with Racism*, S. 23, S. 53; Gooding-Williams: S. 252, sowie David Wellman: *Portraits of White Racism*. New York 1993, 2nd edition
- 55 Diese interne Kritik ist weißen (siehe Terkel, S. 169) sowie schwarzen (siehe Dalton, S. 86 f.) Kommentatoren gut bekannt. Im Volksmund gibt es parallele Bezeichnungen für andere, „angepaßte“ Minderheiten, deren Aussehen (sprich: vermeintliche Hautfarbe) und Verhalten (sprich: wie Weiße) sich angeblich unterscheiden. So werden Latinos als „Kokosnüsse“ (außen braun, innen weiß), Asiaten als „Bananen“ (außen gelb, innen weiß) und Indianer als „Äpfel“ (außen rot, innen weiß) verunglimpft. Siehe Dalton: *Racial Healing*, a. a. O., S. 90
- 56 Zu diesem Komplex vgl. Jaynes and Williams: *A Common Destiny*, a. a. O., S. 422 f.
- 57 Die Ironie ist nicht nur, daß beim Prozeßbeginn King arm und Simpson reich war, sondern daß Simpson durch die teuren Anwälte arm geworden ist, während King einen Schadenersatz von \$ 3,8 Millionen von der Stadt Los Angeles zugesprochen bekam.
- 58 So hatte der elegante, ehemalige Sklave Frederick Douglass seinen Widerpart im militanten Nationalisten Henry Highland Garnet; der radikale W. E. B. du Bois stand dem „power broker“ Booker T. Washington gegenüber; der Integrationist Martin Luther King, Jr. hatte Malcolm X als Widerpart. Siehe Henry Louis Gates: Powell and the Black Elite, in: *The New Yorker*, September 25, 1995. Siehe auch den Aufsatz „Leadership Failure and the Loyalty Trap“ in Glenn Loury's Sammlung *One by One from the Inside Out*. New York 1995, S. 183-S. 194
- 59 Hochschild (S. 247-249 wie auch S. 139) zitiert eine Studie aus 1990, wonach lediglich 20% der Schwarzen angaben, daß sie Farrakhan gutheißen oder daß sie sich von Black Muslim Figuren repräsentiert fühlten.
- 60 Louis Farrakhan, zit. nach Michael Kelly, S. 54
- 61 Zitiert in Gooding-Williams: S. 257, S. 260

THEO HUG

## DIALOGISCHE PÄDAGOGIK IM ZEITALTER DER NEUEN INFORMATIONEN- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN

### ZUSAMMENFASSUNG:

Die Dialogpädagogik ist trotz der verschiedenen Einwände, die unter den Stichworten Geschichts-, Gesellschafts- und Geschlechtsblindheit gegen sie vorgebracht werden, keineswegs obsolet geworden. Im Gegenteil: Auch wenn sich die Unverträglichkeit von dialogischer Offenheit und Erziehungsabsicht als grundsätzliches Problem herausstellt, haben deren Motive – z. B. hinsichtlich des Stellenwerts emotiver und affektiver Dimensionen – im Lichte der gegenwärtigen gesellschaftlichen und der medialen Entwicklungen für pädagogische Handlungs- und Reflexionszusammenhänge besondere Aktualität gewonnen. Bei den Neukonzeptionierungen und Reformulierungen ist u. a. jedoch darauf zu achten, daß die harmonisierenden Tendenzen der früheren dialogischen Pädagogik ihren normativen Zwang verlieren und daß Raum für kreative Umgangsformen mit Dissens, Differenz und Ambivalenz entsteht. Bildung und Verständigung gelingen am ehesten in der Dynamik von Konsens und Dissens und weniger dort, wo Konsens als Ziel oder unbedingte Voraussetzung und Dissens als statischer Zustand widerstreitender Positionen reklamiert werden. Diese Perspektive wird abschließend am Beispiel der schulischen Bildung unter den Auspizien der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zur Diskussion gestellt.

### ZUR DIALOGISCHEN PÄDAGOGIK

Das Stichwort ‚Dialog‘ taucht in der pädagogischen Diskussion Anfang dieses Jahrhunderts explizit, seit vierzig, fünfzig Jahren häufiger und in den letzten Jahren allerdings seltener auf. Am bekanntesten ist es wohl in der Bedeutung des ‚dialogischen Prinzips‘, das auf Martin Bubers (1878–1965) Schrift „Ich und Du“ von 1923 zurückgeht (1962 a). In diesem Opus, das nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in der Philosophie, Psychologie, Theologie und Medizin rezipiert wurde, fundiert Buber die Ganzheit der Welt bzw. der Schöpfung im Beziehungsgeschehen zwischen ‚Ich und Du‘. „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (1962 a, S. 97), wobei stets ein Drittes, nämlich Gott, gleichsam zugegen ist. Die Konsequenzen seines Ansatzes für die Pädagogik hat er in einigen wenigen Schriften dargestellt (vgl. z. B. 1962 b, c). Sie ergeben sich aus seiner Unterscheidung des ‚Ich-Du‘- vom ‚Ich-Es‘-Verhältnis. Während letzteres vergegenständlichenden Charakter hat – auch im Hinblick auf die Erfassung anderer Menschen –, bedeutet ersteres die Begegnung mit dem Anderen gleichsam ‚in seiner unverfügbaren Ursprünglichkeit‘. Analog läßt sich damit auch der ‚pädagogische Bezug‘ in verschiedener Weise interpretieren:<sup>1</sup> Zum einen handelt es sich – wie in der traditionellen und über weite Strecken auch in der modernen Pädagogik – um ein eshaftes, einseitiges Richtungsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling, Lehrer und Schüler, Meister und Jünger, Erwachsenen und Kind; zum anderen beruht die ver-

bale wie auch die nonverbale Wechselseitigkeit in der menschlichen Beziehung im Sinne des ‚dialogischen Prinzips‘ auf Gegenseitigkeit zwischen den Beteiligten. Die Situation der Erziehung ist also eine des sich ereignenden Gesprächs, in dem die Partner einer Wahrheit gegenüberstehen und wechselseitig voneinander lernen. Das ‚dialogische Prinzip‘ gibt von sich aus kein Erziehungsziel an. Es ist vielmehr als anthropologische Konstante des Menschseins gedacht, an der sich pädagogische Methoden orientieren können.

Diese Auffassungen haben insbesondere in der personalen bzw. personal-transzendentalen Pädagogik Bedeutung erlangt.<sup>2</sup> Personalität wird hier im Sinne eines absoluten Seins zur Bedingung der Möglichkeit der Pädagogik (vgl. Dickopp 1983 a, S. 191).

„Besserung und Selbstermächtigung sind nur dann möglich, wenn der Einzelne als eine Instanz begriffen wird, die aus sich heraus Zugang zum Guten hat.“ (ebd.; vgl. Dickopp 1983 b).

Erziehung ist immer Hilfe zur Selbsthilfe, da jede(r) für sein Denken selbst zuständig und verantwortlich ist.

„Personalität beinhaltet, daß menschliches Leben, das Handeln des einzelnen Menschen, gerade nicht aus der zufälligen Einmaligkeit des einzelnen als letztem Grund heraus begründet werden kann. Individuell Menschliches ist von einem aus ihm selbst nicht Begründbaren her zu verstehen. Menschliches weist sowohl über das bloß Individuelle als auch über ein bloß generell Menschliches, eine alle Menschen verbindende Natur hinaus auf ein diesen und jenen Menschen Bestimmendes und Aufgegebenes, auf ein das Leben des konkreten Menschen bestimmendes Sinngebendes. Dieses Sinngebende ist für den konkreten Menschen etwas ihn selbst übersteigendes, selbst transzendentes.“ (Dickopp 1979, S. 71)

Diese personale Pädagogik, die u. a. mit den Namen Ferdinand Ebner<sup>3</sup>, Peter Wust, Martin Buber, Theodor Haecker, Gabriel Marcel und Fritz Stippel verbunden ist (vgl. Casper 1967), hat seit den 70er Jahren allerdings nur mehr wenig Beachtung gefunden. Traten im deutschsprachigen Raum zunächst kritisch-rationalistische und ideologiekritische Ansätze in den Vordergrund, so sind in neuerer Zeit auch interpretative, alltagsorientierte und feministische Ansätze dazugekommen, nicht zu vergessen auf die Ansätze der Biographie-, der Lebenswelt- und der Handlungsforschung. Ausnahmen sind einzelne Bemühungen in der pädagogischen Anthropologie<sup>4</sup>, der Erwachsenenbildung<sup>5</sup> oder etwa in der schwedischen Vorschulerziehung.<sup>6</sup> Auch das Stichwort ‚dialogische Pädagogik‘ taucht erst in jüngster Zeit wieder auf und zwar als Synonym für ‚humanistische‘ oder ‚integrative Pädagogik‘ (vgl. Buddrus 1996).<sup>7</sup> Kennzeichnend für diesen Ansatz ist einerseits die Wiederbelebung der Idee des Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“; andererseits sind die Prinzipien Personenzentrierung, Erfahrungsorientierung, Verantwortlichkeit, dialogisches Lehren und

Lernen, Bewußtheit der Wahrnehmung und Prozeßorientierung tragend. Volker Buddrus (1996, S. 386 f) faßt die wichtigsten Charakteristika folgendermaßen zusammen:

„Die pädagogischen Bemühungen richten sich immer an den *ganzen Menschen* in seiner konkreten persönlichen Gestalt. Dies bedeutet das Berücksichtigen von mentalen, emotionalen, seelischen und körperlichen Voraussetzungen und Befindlichkeiten sowohl im Ansatz wie im Prozeß.

Die Zielpersonen werden als Menschen angesehen, die sich in *persönlichen Wachstumsprozessen* befinden und aus ihrer eigenen Mitte und Befindlichkeit sowie aus ihren bereits entwickelten Möglichkeiten heraus an den Wachstumsangeboten teilnehmen. Das Lernangebot wird von ihnen selbst aktiv mit ihrem Entwicklungsstand verknüpft oder auch nicht.

*Alle* für den Wachstumsprozeß erforderlichen *Voraussetzungen* sind bei den Lernenden schon *vorhanden*, müssen z. T. aber erst entborgen werden. ‚Werde, was Du bist‘.

Die PädagogInnen *stellen* einen *Entwicklungskontext* und konkrete *Handlungssituationen* für bestimmte exemplarische Lernprozesse und deren reflexive Bearbeitung zur Verfügung sowie ihr Angebot zur Strukturierung der Lernprozesse und zur Begleitung bei Lernproblemen.

Die PädagogInnen nehmen an den Lernprozessen der Lernenden teil aufgrund *eigener* vorausgehender *Erfahrungen* mit dem Gegenstand und unter Einbringen *selektiver Authentizität*.

Die Qualität der Vermittlung und die Wirksamkeit der Methoden wird in engem Zusammenhang mit dem *persönlichen Wachstum der PädagogInnen* gesehen. ‚Die Pädagogin lehrt vornehmlich, was sie ist und was sie wird.‘

Professionalität, persönliches Wachstum und ein wachsender Fundus von Methoden und Theorien *ersetzen* das vormalig bei wirkungsvollen PädagogInnen erforderliche *Charisma*, oder zumindest ergänzen sie es. Humanistische Pädagogik wird stärker lernbar.“

Buddrus Ansicht nach kann die Humanistische Pädagogik in zweierlei Hinsicht zur Bearbeitung gegenwärtiger Schlüsselprobleme im Zusammenhang mit der Friedensfrage, der Umweltfrage und dem Nord-Süd-Verhältnis sowie im Zusammenhang von Dilemmata wie etwa dem zwischen individuellem Glücksanspruch und zwischenmenschlicher Verantwortlichkeit beitragen:

„Einerseits werden Methoden und Kontexte bereitgestellt, welche die Schlüsselprobleme in einer besonderen Weise aufbereiten und bearbeitbar machen. So wie die zwischenmenschliche Beziehung als festes, vielleicht festgefahrenes Produkt in den Prozeß des Beziehens transformiert wird, werden die Schlüsselprobleme aus ihrer Verallgemeinerung und Abstraktheit umgewandelt in persönliche Bezüge und zwischenmenschliche Prozesse. Damit werden die in kognitiver Form vorliegenden Probleme in einen angemessenen Zusammenhang mit den dazugehörigen Emotionen, Imaginationen, Intuitionen und Handlungsbereitschaften gebracht, also in persönliche Probleme und Herausforderungen umgewandelt. Der zweite Beitrag besteht in der vertieften Kenntnis über innere Verarbeitungsprozesse von Informationen und Erfahrungen und aus Erfahrungen im Umgang damit, d. h. in der bewußten Veränderung der eigenen Wahrnehmungsweisen, Gefühle und Handlungsbereitschaften. Auf diesem Hintergrund ist die Humanistische Pädagogik eine notwendige Ergänzung zur traditionellen Pädagogik.“ (Buddrus 1996, S. 395)

### EINWENDUNGEN

Diese neueren Bemühungen stehen einerseits in der Tradition der früheren dialogischen Pädagogik, andererseits wird aber auch versucht, die spezifischen Schwächen neu zu überdenken. Diese lassen sich an den folgenden Einwendungen leicht ablesen:

So spricht etwa Wolfgang Klafki (1973) von einer „*Ideologie der Innerlichkeit*“ und

„gefühlseiligen Intimbeziehungen, deren apolitischer und antigesellschaftlicher Affekt gerade in der deutschen Geistes-, Sozial- und Bildungsgeschichte der letzten 150 Jahre ... so verhängnisvolle Folgen gehabt hat“ (ebd. S. 357).

Auch andere AutorInnen sprechen von einer Ich-Du-Romantik oder – wie etwa Karl-Heinz Schäfer und Klaus Schaller – von einer

„subjektivistisch-psychologistischen Idylle ohne Gesellschaftsbezug“, die Gruppenaspekten und vor allem den sozialen Bedingungen der Erziehung nicht angemessen gerecht wird (vgl. Schäfer / Schaller 1971).

Schaller (1961) wendet außerdem ein, daß das dialogische Prinzip Bubers undialektisch sei, was allerdings von Klafki überzeugend in Frage gestellt wird. Er kommt vielmehr zum Schluß: „Die Logik des Dialogischen ist eine dialektische Logik“ (1973, S. 353).

Theodor W. Adorno kritisiert die Vorstellung der ‚Unmittelbarkeit‘ sowie die existentialistische Sprechweise und polemisiert gegen den „Jargon der Eigentlichkeit“ (1964).

Aber auch andere, vielleicht naheliegendere Einwendungen wurden immer wieder artikuliert: Was heißt ‚Ich-Du-Beziehung‘ in kollektiven Lernprozessen, was heißt das im Kindergarten, in der Jugendgruppe, in der Schule oder im Hörsaal mit 100 Anwesenden? Es liegt auf der Hand, daß hier weitere Ausdifferenzierungen und andere Zugänge angezeigt sind.

Zusammenfassend lassen sich aus heutiger Sicht zumindest der früheren dialogischen Pädagogik grosso modo die drei großen Blindheiten vorwerfen, die in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder eine Rolle spielen:

sie ist gesellschaftsblind, indem sie den sozio-ökonomischen Verhältnissen nicht gerecht wird und Phänomene der Massenkommunikation nicht kennt;

sie ist geschichtsblind, weil sie über den dyadischen Begegnungen die historischen und kulturellen Besonderheiten quasi ‚vergißt‘ oder zumindest vernachlässigt;

und sie ist geschlechtsblind, weil sie die zweite Generation naturalistischer Fehlschlüsse nicht problematisiert: Damit meine ich nicht die Sein-Sollen-Schlüsse im allgemeinen<sup>8</sup> – diese machen die erste Generation aus –, sondern die falschen Schlüsse vom männlichen auf das weibliche Sein (und dessen Sollen).

Bei all diesen Einwendungen darf allerdings nicht übersehen werden, daß sich die heutige Situation erheblich anders darstellt als noch vor vierzig, fünfzig Jahren, wo weder von Ozonlöchern noch von AIDS, weder von Personal Computern noch von „Datenautobahnen“, weder von Postmoderne noch von multikulturellen Gesellschaften die Rede war, wo

Autos hierzulande selten waren und die ersten Fernseher die privaten Wohnzimmer besiedelten. Im Zuge dieser gesellschaftlichen Wandlungsprozesse hat sich auch die Pädagogik verändert, wobei sie in ihrem Selbstverständnis weitgehend plural geworden ist (vgl. Hug 1995). Die Fremdeinschätzungen und Erwartungshaltungen ihr gegenüber sind weiterhin hochgradig ambivalent. Als z. B. in den 60er Jahren auch hierzulande die Befürchtung aufkam, daß wir den ‚bildungspolitischen Anschluß‘ an die großen Industrienationen verlieren würden, erfolgte eine Aufwertung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft in Form von Forschungsaufträgen, Sachausstattungen von Universitätsinstituten usw. Die Bildungseuphorie der frühen 70er Jahre hielt aber nicht lange. Nebst ökonomischen Zwängen und Abhängigkeiten wurde die Orientierung an bestehenden Hierarchien, Bürokratien und Einrichtungen der Verwaltung und Verrechtlichung maßgeblich. Bald setzten sich gesellschaftliche und politische Konservatismen gegenüber der pädagogischen Reformbereitschaft durch. Einen gewichtigen Teil dieses Problems sehe ich in einem bildungspolitischen Paradoxon, das international anzutreffen ist: Einerseits werden pädagogische Optionen in den Planungs- und Gestaltungsprozessen nicht angemessen berücksichtigt oder überhaupt ignoriert, und andererseits wird die Pädagogik als Reparaturdienstleistungsbetrieb für gesellschaftspolitische Versäumnisse mißverstanden und mit Übererwartungen konfrontiert. Dies läßt sich an Beispielen leicht zeigen:

In den 50er Jahren wurde vom Obersten Gerichtshof der Vereinigten Staaten die ‚Rassentrennung‘ in den amerikanischen Schulen für rechtswidrig erklärt. Die Einschulung schwarzer Kinder in ehemals ‚weiße Schulen‘ war dann ohne militärische Unterstützung nicht möglich. Aber wie sollten die betroffenen Kinder und LehrerInnen ein Problem lösen können, das ganze Generationen zuvor nicht zu lösen imstande waren (vgl. Arendt 1986)?

Ähnliches läßt sich in Fragen der Friedens- und der Umweltpädagogik oder etwa im Hinblick auf das Verhältnis der Geschlechter zeigen. Auch mit der Hochschuldidaktik verhält es sich nicht anders: Wie sollten weniger HochschullehrerInnen in kürzerer Zeit, bei schlechterer Bezahlung, bei steigenden StudentInnenzahlen und mangelhaften Grundausstattungen die Qualität der Lehre sichern oder verbessern können?

Andererseits wird die Pädagogik auch gerne unterschätzt. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn sie von VertreterInnen anderer Disziplinen als chaotische Pseudowissenschaft diffamiert wird, in der sich Behauptungen und Belege für alles und jedes finden lassen. Die Lage ist eben kompliziert. Wer fragt, ob Neil Postman recht hat, wenn er ein ‚Verschwinden der Kindheit‘ (1983) registriert, oder Dieter Lenzen (1985), der vom Nimmeraufhören der Kindheit und von den vielen kindlichen Erwachsenen spricht, wird ein Sowohl-als-Auch in Erwägung ziehen müssen, denn angesichts der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in Mitteleuropa dürften beide Diagnosen zutreffen:

„Nicht nur die Erwachsenen haben sich geändert, sondern auch die Kinder. Die reale Konstituierung unserer Gesell-

schaften als Konsumgesellschaften, als Gesellschaften einer tendentiell für alle ihre Mitglieder gleichen Berechtigung und Befähigung zur Teilhabe an den bereits unübersehbaren und dennoch stetig wachsenden Angeboten zur Beschäftigung, Betätigung, Belustigung und Befriedigung hat aus Kindern kleine Erwachsene und aus Erwachsenen kleine Kinder gemacht, die einander nicht länger als Erzieher und Zöglinge, sondern als Betroffene und Beschenkte in einer beide in gleicher Weise bedrohenden und beglückenden Welt gegenüber stehen.“ (Rathmayr 1996 a, S. 5)

#### ZWISCHENFRAGE: PÄDAGOGIK ODER DIALOG?

Stehen nun in der dialogischen Pädagogik Betroffene und Beschenkte oder Erzieher und Zöglinge einander gegenüber? Ich habe eingangs gesagt, daß der „pädagogische Bezug“ hier nicht im Sinne eines einseitigen, eshaften Richtungsverhältnisses zwischen Erzieher und Zögling, sondern im Sinne einer mitmenschlichen Beziehung der Beteiligten auf Gegenseitigkeit gemeint ist. Meine Frage ist nun, ob da nicht in jenem Samthandschuh, der in behutsamer Weise Personwerdung ermöglichen, anregen und auf Erziehung im Sinne des Verfügens und Erzwinges verzichten will, die Faust der Pädagogik steckt, die andere dazu bringen oder verleiten will, das selbständig zu tun, was wir für richtig halten? Ist die dialogische Pädagogik, genauer betrachtet, nicht eine *contradictio in adjecto*?

Buber unterschied seinerzeit einseitige und zweiseitige Umfassungserfahrungen (siehe 1962 b, S. 804 ff.). Während das ‚wahrhafte Einander-Umfassen der Menschenseelen‘ etwa in Freundschaftsbeziehungen auf Gegenseitigkeit beruht, gründet das erzieherische Verhältnis ‚in der konkreten, aber einseitigen Umfassungserfahrung‘ (1962 b, S. 804): Der Erziehende

„muß immer wieder .... sein Tun (und wenn es noch so sehr die Gestalt des Nichttuns angenommen hat) von der Gegenseite erfahren. Er muß, ohne daß die Handlung seiner Seele irgend geschwächt würde, zugleich drüben sein, an der Fläche jener anderen Seele, die sie empfängt; und nicht etwa einer begrifflichen, konstruierten Seele, sondern je und je der ganz konkreten dieses einzelnen und einzigen Wesens, das ihm gegenüber lebt, das zusammen mit ihm in der gemeinsamen Situation des ‚Erziehens‘ und ‚Erzogenwerdens‘, die ja eine ist, nur aber an deren andrem Ende steht.“ (Buber 1962 b, S. 804)

Dem Erzieher kommt damit der Auftrag und die Vollmacht zu, zwischen diesen Polen zu wechseln bzw. beiden Polen Rechnung zu tragen, während der oder die Erzogene als erziehungsbedürftig betrachtet wird und solche ‚umfassenden‘ Kompetenzen (bis auf weiteres) nicht zugesprochen bekommt. Erziehungsbedürftigkeit ist aber eine Kategorie, die in der Aufklärung entstand und die keineswegs als zeitloses und überkulturelles Merkmal immer schon selbstverständlich war und ist. Sie ist vielmehr mit spezifischen anthropologischen Vorstellungen verknüpft, die auf die Überwindung von älteren Vorstellungen der Erlösungsbedürftigkeit der Menschen gerichtet waren und die ihrerseits durch neuere Vorstellungen der Unterstützungsbedürftigkeit in

Frage gestellt werden. So gesehen erweist sich die dialogische Pädagogik als mehr oder weniger menschenfreundlicher Monolog einer community of education, die die Entfaltungsspielräume definiert und die darüber entscheidet, wann eine Person Person geworden ist. Und welchen Anwalt haben die Erzogenen, wenn ihnen die Umfassungserfahrung zu eng wird, wenn sie ihre Perspektiven einbringen oder schlicht zu ihrem Recht kommen wollen?

Das Problem liegt also in der Erziehungsabsicht. Sie verträgt sich nicht mit einer dialogischen Offenheit, die das Resultat ihrer Bemühungen nicht immer schon in der Tasche mit sich herumträgt.<sup>9</sup> Insofern liegt der pädagogische Bezug mit dem dialogischen Prinzip im Widerstreit.

#### VOM DIALOG ZUM DISKURS?

Die Frage nach dem latent monologischen Charakter dialogischer Bemühungen hat Jean-François Lyotard in anderen Begriffen umschrieben: Er spricht von der Heterogenität, der radikalen Verschiedenartigkeit der Diskursarten. Was ist damit gemeint?

Lyotard ist vermutlich der kompromißloseste Vertreter der These von der Heterogenität der Diskursarten. In seinem philosophischen Opus ‚Der Widerstreit‘ (1987, S. 10) unterscheidet er zwischen Diskursarten (z. B. Unterrichten, Werben, Recht-Sprechen, Dialogisieren) und Satz-Regelsystemen (z. B. Urteilen, Argumentieren, Erkennen, Beschreiben, Erzählen, Fragen, Zeigen). Die Ziele der verschiedenen Diskursarten, die er als autonome und letzte Regelsysteme aufgefaßt hat, bestimmen und regeln den Übergang von Sätzen verschiedener Satz-Regelsysteme innerhalb der jeweiligen Diskursart. Der Übergang zwischen verschiedenen Diskursarten, die so etwas wie ‚kleine Ethnozentrismen‘ darstellen, ist höchst problematisch: Die Entscheidung für eine Möglichkeit bedeutet unweigerlich den Ausschluß von anderen Möglichkeiten, die ein ebensolches Recht auf Aktualisierung hätten.

Dabei erfährt bei Lyotard nicht zuletzt angesichts der Unzulänglichkeit von sprachlichen Darstellungsmöglichkeiten das Gefühl besondere Beachtung. Es wird geradezu zum diagnostischen Instrument für jene Fälle des Widerstreits, die nicht schon explizit in Sätzen verschiedener Diskursarten auftreten:

„Der Widerstreit ist der instabile Zustand und der Moment der Sprache, in dem etwas, das in Sätze gebracht werden können muß, noch darauf wartet. Dieser Zustand enthält das Schweigen als einen negativen Satz, aber er appelliert auch an prinzipiell mögliche Sätze. Was diesen Zustand anzeigt, nennt man normalerweise Gefühl. ‚Man findet keine Worte‘ usw. Es bedarf einer angestregten Suche, um die neuen Formations- und Verkettungsregeln für die Sätze aufzuspüren, die dem Widerstreit, der sich im Gefühl zu erkennen gibt, Ausdruck verleihen können, wenn man vermeiden will, daß dieser Widerstreit sogleich von einem Rechtsstreit erstickt wird und der Alarmruf des Gefühls nutzlos war. / Für eine Literatur, eine Philosophie und vielleicht sogar eine Politik geht es darum, den Widerstreit auszudrücken, indem man ihm entsprechende Idiome verschafft“ (ebd., S. 33).

An anderer Stelle unterscheidet er den Widerstreit vom Rechtsstreit:

„Der Kläger trägt seine Klage bei Gericht vor, die Argumentation des Beschuldigten will die Nichtigkeit der Anklage aufzeigen. Ein Rechtsstreit [litige] liegt vor. Widerstreit [différend] möchte ich den Fall nennen, in dem der Kläger seiner Beweismittel beraubt ist und dadurch zum Opfer wird. Wenn der Sender, der Empfänger und die Bedeutung der Zeugenaussage neutralisiert sind, hat es gleichsam keinen Schaden gegeben ... Zwischen zwei Parteien entspinnt sich ein Widerstreit, wenn sich die ‚Beilegung‘ des Konflikts, der sie miteinander konfrontiert, im Idiom / der einen vollzieht, während das Unrecht, das die andere erleidet, in diesem Idiom nicht figuriert“ (ebd., S. 27).

Lyotard verdeutlicht seine philosophischen Auffassungen anhand einiger Beispiele von Fällen des Widerstreits. Da ist zunächst jene Geschichte von Protagoras und Euathlos, der er einen didaktischen Wert beimißt (ebd., S. 21 f): Der Vertrag zwischen Lehrer und Schüler besagt, daß ersterer nur dann bezahlt wird, wenn letzterer während seiner Ausbildungszeit wenigstens einen Prozeß gewinnt. Gewinnt er also einen, zahlt er, gewinnt er keinen, braucht er nicht zu zahlen. Protagoras stellt allerdings den Streit zwischen ihm und seinem Schüler ebenfalls in Rechnung und nimmt ihn damit in die Reihe der zu berücksichtigenden Fälle auf. Und da der Schüler zumindest in diesem Rechtsstreit (zwangsläufig) gewinnen würde, müßte er auf jeden Fall bezahlen.<sup>10</sup>

Meine Vermutung ist nun, daß die Prüfung von Fällen des Widerstreits auch in pädagogischen Zusammenhängen ersprießlich sein kann. Treffen hier nicht auch verschiedene Diskursarten aufeinander, deren Heterogenität oft nicht mehr reflexiv eingeholt wird? Taucht nicht immer wieder die Schwierigkeit auf, ‚etwas‘ in Sätze zu fassen oder in einer bestimmten Diskursart zu artikulieren? Wo und wie lassen sich Fälle des Widerstreits ausmachen, und welche bildungstheoretische Relevanz haben sie? Werden sie benannt oder kommen sie im Schatten der Hegemonieansprüche einzelner Diskursarten erst gar nicht zur Sprache?

Auf diese Fragen bin ich zunächst im Zuge der diskursiven Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Studierenden in einem hochschuldidaktischen Feldforschungsprojekt gestoßen, in dem unter anderem selbstreflexive Studienangebote problematisiert wurden. Immer wenn es um eine Reflexion selbstreflexiver oder selbsterfahrungsorientierter Annäherungsweisen in den Lehrveranstaltungen ging, drehten sich die Gespräche gleichsam im Kreis. Eine sorgfältige Analyse vor allem der Dokumentation des Projektabschlussgesprächs bestärkte mich in der Vermutung, daß hier ein Widerstreit verschiedener diskursiver Gefüge vorliegt. Dieser wird in den Gesprächen selbst explizit angesprochen, sofern vom Wiederholungscharakter von Frage-Antwort-Spielen, von Texten, in denen „das Problem benannt ist“, und von unverträglichen Problemauffassungen hinsichtlich selbstreflexiver Studienangebote sowie der studentischen Kritik daran die Rede ist. Andererseits zeigt sich der Widerstreit in der Art, wie die Beschreibungen aufeinander treffen, in der Typik der jeweiligen Verkettungsweisen, in der Unmöglichkeit, das Unbestimmte zu „beweisen“ (vgl. Lyotard 1987, S. 27 f) und in der Resignation, die sich ein-

stellt, wenn die Schwierigkeiten, die die einen erleiden, im Idiom der anderen nicht figurieren. Dieser Widerstreit besteht der Tendenz nach zwischen den Positionen der Lehrenden und der Studierenden, wobei sich allerdings die Perspektiven im Detail vermischen. So läßt sich im skizzierten Fall tendentiell ein alltagsweltlich-erfahrungsnaher und ein wissenschaftlich-hochschuldidaktischer Diskurstypus auseinanderhalten, die sich idealtypisch wie folgend rekonstruieren lassen:

Im wissenschaftlich-hochschuldidaktischen Diskurstypus erscheint dieses so schwer zu beschreibende „Etwas“ als Ausnahme bzw. als Randphänomen, das im wesentlichen einzelne „inkompetente“ Lehrende oder einzelne Studierende betrifft, die entsprechend problematische Dispositionen oder Erwartungshaltungen mitbringen. Das Problem liegt primär in der unzulänglichen Gestaltung selbstreflexiver Didaktiken oder in deren „falscher“ Wahrnehmung. Es hat „im Grunde“ den Charakter eines Rechtsstreits, der im hochschuldidaktischen Diskurs zu schlichten ist. Die Vermischung bzw. „Verwechslung“ selbstreflexiver mit therapeutischen Angeboten wird im alltagsförmigen (Vor-)Verständnis von „Therapie“ und in Unkenntnis von deren Eigenheiten, Settings und Zielsetzungen hervorgebracht. Die Lösung liegt im „Besseren desselben“, in der Verbesserung der Spielregeln nach Maßgabe der vorhandenen Rahmenbedingungen sowie in deren deutlicherer Explikation. Dabei gilt es, verdinglichende, instrumentelle Umgangsformen mit Theorie zugunsten von selbst- und erfahrungsreflexiven zu vermeiden.

Im alltagsweltlich-erfahrungsnahen Diskurstypus hat das versuchsweise artikulierte Unbehagen Systemcharakter. Lediglich die Extremfälle besonders verächtlicher oder krisenprovozierender Umgangsformen wie umgekehrt auch gelingende Varianten erscheinen als Ausnahme. Das Problem liegt in der selbstverständlichen, systematischen und institutionell unangemessenen Verführung, sich persönlich einzubringen, ohne im Bedarfsfall entsprechende Auffanghilfen anzubieten. Es ist damit in der Struktur selbstreflexiver Studienangebote bereits angelegt, wobei das Primat der persönlichen Bedeutsamkeit des Lernens von den Lehrenden ausgeht. Sofern (quasi-)therapeutische Phänomene eine Rolle spielen, gehen sie primär auf fehlende Abgrenzungen, unklare Zielsetzungen, mangelhafte Deklarationen oder theoretische Defizite der Lehrenden zurück. Was dann de facto erfahren wird, läßt sich im akademischen Diskurs nicht mehr adäquat artikulieren. So sind die Studierenden immer schon auf verlorenem Posten. Das Problem hat auch hier „im Grunde“ den Charakter eines Rechtsstreits, der allerdings im vorwissenschaftlichen, narrativen Diskurs zu schlichten ist. Die Lösung liegt im „Mehr-von-Anderem“, das heißt weniger in der Verbesserung selbstreflexiver Angebote, sondern in der Rehabilitation und stärkeren Akzentuierung wissenschaftlicher und forschungsmethodischer Optionen, wobei das Ziel in befriedigenden, horizontweiternden Lernerfahrungen liegt.

Ich hoffe, daß diese Typisierung mehr erhellt und nicht zu viel Unrecht stiftet. Letzteres tut sie nicht nur insofern, als die im Gespräch Beteiligten zwar den Vorrang der je-

weiligen Perspektive konstatieren, aber kein Deutungsmonopol für sich in Anspruch nehmen und sich nicht als einzig legitimierte SprecherInnen darstellen. Sie tut es auch angesichts des Faktums, daß nicht in jeder Sequenz das vom einen Gesagte im Idiom des anderen kategorisch ausgeschlossen bleibt. Da und dort tragen virtuelle Perspektivenübernahmen dazu bei, daß der Dissens kommunizierbar wird. Mehr noch: Das Gespräch scheint einer unausgesprochenen Regel zu folgen, nach der die Perspektiven im Sinne eines „diskursiven Gleichgewichts“ auszubalancieren sind, einer Regel also, die in den meisten Fällen des Widerstreits gerade nicht zum Zug kommen wird. Hier schimmert sie allerdings durch, so, als wäre das Gespräch von einer impliziten und nicht weiter spezifizierten Vorstellung von Diskursgerechtigkeit getragen, die nicht auf einen Konsens fixiert ist. Dies zeigt sich insofern, als

die Artikulation verschiedener Perspektiven grundsätzlich möglich und erwünscht ist;

kein Zwang besteht, in einer bestimmten Weise an das eben Gesagte anzuknüpfen;

die jeweiligen Standpunkte ohne den Anspruch auf ein Deutungsmonopol oder gar die einzig mögliche „Wahrheit“ geäußert werden; und

weder manifest noch latent die Falschheit der Äußerungen der jeweiligen „Gegenseite“ behauptet bzw. unterstellt wird.

Dabei kann der philosophische Streit, ob nun die Orientierung am Dissens oder am Konsens grundlegender sei, gestrost ‚eingeklammert‘ werden und eine pragmatische Antwort des Sowohl-als-Auch erfahren: Während im angesprochenen Beispiel über eine Beschreibung persönlichkeitsbildender Züge des Pädagogikstudiums zwanglos Konsens erzielt werden kann, können diesbezügliche Explikationen möglicher Umgangsformen oder konkretisierender Studienstrukturen radikalen Dissens bedeuten. Wichtig ist: Weder Dissens- noch Konsensorientierungen sind alleine maßgeblich, und wenn sie nicht den Charakter tranceartiger Fixierungen haben, dann werden erstere handhabbar und letztere verlieren ihre utopischen Züge.

Diese Perspektive ist nicht nur für die hochschuldidaktische Feldforschung relevant, sondern sie hat auch allgemeinere bildungstheoretische Bedeutung:

Jörg Ruhloff hat vor ein paar Jahren (1990) darauf aufmerksam gemacht, daß vor allem die deutschsprachige Bildungstradition manifest oder latent durch harmonisierende Züge gekennzeichnet sei. Auch in modernen Bildungsverständnissen sei das Ziel eine harmonische Persönlichkeit, der

„rundum, ‚allseitig‘, in der Fülle seiner natürlicherweise zusammenstrebenden Kräfte strotzende Mensch – des Guten, Wahren und Schönen an Geist, Seele und Leib teilhaftig, den Fortschritt des Ganzen zum sozialen Einklang und zur Solidität der Welt im Auge“ habend (Ruhloff 1990, S. 36).

Er stellt dem ein Konzept ‚widerstreitender Bildung‘ gegenüber, in dem „das Einzelne und die Einzelnen, begrenzte Zusammengehörigkeiten und die Einschnitte zwischen ihnen“ hervortreten (Ruhloff 1990, S. 36) und auf zeitlose

Prinzipien verzichtet wird, zumal Meinung nicht restlos in Wissen übergeführt werden kann. Weiters schreibt er:

„Wenn aber kein letztendliches Wissen vorzeichnen kann, worin Menschlichkeit bzw. Bildung aufgeht, obzwar sehr wohl Unterschiede zwischen Bildung und einem rohen Sichauspreizen im Dasein aufzuweisen sind, dann zerfällt auch die Einbildung, lehren zu können, was gut und richtig ist. Erziehung und Unterricht nehmen dann die Gestalt des Hineinziehens in ein skeptisches Bedenken von Differenzen und Differenzen an, und Pädagogik als Wissenschaft wird zu dem Ort, an dem sich Doktrinen wohl einstellen und einander polemisch-antithetisch herausfordern, an dem sie aber auch fortlaufend positionüberschreitend ihres doktrinen Gehalts überführt werden.“ (Ruhloff 1990, S. 37)

Ich sehe in der widerstreitenden Bildung einen doppelten Verzicht: den auf einen konsensuellen Gewissenszwang einerseits und den auf eine aporetische Beschwörung des Dissens andererseits. *Dazwischen* gibt es Verständigungschancen, die weniger im versuchten Rekurs auf ein Set von gemeinsam geteilten Ausgangsbedingungen, sondern eher in jenen Formen des Rekurses auf die jeweilige Art und Weise des Rekurrens zu finden sind, bei denen Widerstreit und Dissens klarer hervortreten und transparent werden können. Andererseits wird von Fall zu Fall und in der einen oder anderen Hinsicht auch Konsens über Beschreibungen, Vorgangsweisen und Resultate zu erzielen sein.

Noch einmal: Weder Dissens- noch Konsensorientierung sind alleine maßgeblich. Bildung und Verständigung gelingen eher in der Dynamik von Konsens und Dissens und weniger dort, wo Konsens als Ziel oder unbedingte Voraussetzung und Dissens als statischer Zustand widerstreitender Positionen reklamiert werden. Und diese Dynamik scheint mir allemal sowohl mit den Diskursarten, den sozio-kulturellen Verhältnissen, den ökonomischen Bedingungen usw. als auch mit den jeweils beteiligten Personen und deren Fähigkeiten, Kompetenzen, Intentionen usw. zu tun zu haben. Bildung in diesem Sinne heißt nicht zuletzt: Erkennen und (partielles) Überwinden diskursiver Zwänge.

WAS HEISST DIES Z. B. FÜR DIE SCHULISCHE BILDUNG IM ZEITALTER DER NEUEN INFORMATIONEN- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN?

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien dringen immer rascher in alle Lebensbereiche der postindustriellen Gesellschaften vor. Dabei wird die Pädagogik nicht gefragt, ob sie diese Entwicklungen begrüßt, welche Aspekte sie für „pädagogisch wertvoll“ hält und welchen Einfluß die neuen Medien ausüben mögen. Die Integration der Telekommunikation, der Computertechnologien und der Nachrichtentechnik nimmt ihren Lauf in einem techno-ökonomischen Bündnis, in dem kaum Platz ist für skeptische Bedenken, pädagogische Erwägungen und erziehungswissenschaftliche Reflexion. Eher wird mit nachträglichen Rufen zu rechnen sein, ähnlich denen der Städteplaner, die auf die Kinder „vergessen“ haben und dann hinterher fragen, wie man einen „Abenteuerspielplatz“ am besten gestaltet.

Auch wenn die Tragweite der gegenwärtigen medialen Entwicklungen nicht seriös abgeschätzt werden kann,

spricht vieles dafür, daß sie in aller Regel unterschätzt werden. Der Umgang mit den Computertechnologien wird – neben Lesen, Schreiben und Rechnen – zur vierten Kulturtechnik, wobei euphorische und kulturpessimistische Haltungen gleichermaßen unangemessen sind. Ich plädiere für umsichtig abwägende und kritisch-reflektierende Zugänge, die die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als Werkzeug und Reflexionsgegenstand, als instrumentelles Hilfsmittel und als Symbolsystem betrachten.

Was bedeutet das für die schulische Bildung? Was wird aus dem „dialogischen Prinzip“ und aus der Frage nach der Begegnung in einer Zeit, wo hierzulande auch in der Schule keine(r) mehr Zeit hat und sich angesichts der medialen Entwicklungen – frei nach Jean Baudrillard – die Frage stellt: Wozu noch miteinander reden, wenn wir miteinander kommunizieren können?

Einige Aspekte scheinen mir hier wichtig (ohne Anspruch auf Systematik oder Vollständigkeit):

Die Schule ist kein Ort privilegierter Zugänge zu Lernen und Bildung. Das ist eine Fiktion, und wenn die Prozesse der Schulentwicklung endlich flexibilisiert werden, dann werden auch jene auf Dauer nicht Recht behalten, die längst schon das „eigentlich bedeutsame Lernen“ im „hidden curriculum“ und außerhalb der Schule verorten. In dem Maße, in dem strukturkonservative Minireformen<sup>11</sup> durch ernstzunehmende Innovationen abgelöst werden, dürfte auch die verbreitete Rede der Schülerinnen von „Teilzeitgefängnissen“, „Disziplinaranstalten“ und „gestohlener Zeit“ schwinden. Als Beispiel mag ein Hinweis auf die informations- und computertechnische Bildung genügen, die vorderhand weitgehend informell und nicht im Zuge organisierter schulischer Lernprozesse erfolgt. Hier scheint sich angesichts der qualitativen und quantitativen Dimensionen der Unterstützung der Lehrenden durch die Lernenden überhaupt das generative Verhältnis umzukehren.

Das sogenannte ‚Sach-‘ und ‚Stofflernen‘ ist zugunsten des Erwerbs sozialer und kommunikativer Kompetenzen zu reduzieren. Das Rollenbild von Lehrenden und Lernenden wird sich ändern (müssen). Die LehrerInnen werden eher als LernhelferInnen bzw. als partizipierende GruppenleiterInnen und weniger als StoffvermittlerInnen auftreten. Die SchülerInnen werden aktivere und flexiblere Rollen wahrnehmen und ihre Lernprozesse weit intensiver selbst steuern, als dies gegenwärtig der Fall ist, wo die Frage nach der maximalen Entsprechung von Erwartungshaltungen bei gleichzeitiger Aufwandsminimierung über weite Strecken handlungsorientierenden Charakter hat. Hand in Hand damit sind auch die Räume zwischen „richtig und falsch“, „wichtig und unwichtig“ sowie die lebensweltlichen Bezüge verstärkt in Erwägung zu ziehen.

Eine wesentliche Aufgabe wird es sein, die nachwachsende Generation auf den Umgang mit Medien vorzubereiten. Das bedeutet u. a. die Befähigung zur Nutzung medialer Gestaltungsspielräume für eigene Zwecke, zur wenigstens ansatzweisen Diagnose von Interessenskonstellationen und Hintergrundstrukturen sowie zum kreativen Umgang mit digitalen Bildercodes im Sinne der neueren ästhetischen Bildung, die die paradigmatischen Verschiebungen

vom linearen Code der Schrift zum multimedialen Code nicht ausblendet.

Die Kommunikation über die materiellen Grenzen des Klassenzimmers hinaus via World Wide Web und Internet dient dabei nicht nur der Informationsbeschaffung und der Gestaltung von Schulpartnerschaften, sondern im Zuge der interkulturellen Optionen auch der Relativierung der eigenen (sub-)kulturellen Selbstverständlichkeiten (vgl. Luger / Renger 1994, Kap. 4). Und wenn eine der ersten kulturanthropologischen Einsichten darin besteht, daß Marshall McLuhans „Global Village“ kein idyllisches Dörfchen mit saftigen Wiesen und glücklichen Landhühnern, sondern eher der schwach strukturierte Tummelplatz einiger Privilegierter für den Handel mit „Kurzwaren“ aller Art ist, dann mag das ein geeigneter Anlaß zur Reflexion anderweitiger technologischer Versprechungsroutinen sein.

Weiters mag sich herausstellen, daß es nicht nur „dosenfertiges“ Instant-Knowledge gibt, jenes „Wissen auf den ersten Blick“ (vgl. Rumpf 1991, S. 17), das leicht und schnell verständlich, (scheinbar) nicht weiter deutungsbedürftig, „wahr“ oder zumindest plausibel und in der Regel unterhaltsam oder anekdotisch ist. Die Aufgabe der Schule liegt nicht im „Edutainment“, jener verzweifelten Nachahmung von Inszenierungen der allgemeinen Medienfröhlichkeit. Sie muß vielmehr zusehen, daß Platz für die Vielfalt der Stimmungslagen bleibt, die Wende vom rezipierenden zum konzipierenden Lernen möglich und ein produktiver Umgang mit Ambivalenzen und Dilemmatas erfahrbar wird. Warum sollte die Schule den medialen Parfümierungsversuchen nicht ihre Präzisionsbestrebungen entgegenstellen?

Unterrichten könnte also heißen,

individuelle, soziale und gesellschaftliche Befindlichkeiten zunächst wahrnehmen und an sie anknüpfen;

die Handlungsspielräume zwischen Ohnmachts- und Allmachtsphantasien ausloten und zum Handeln in der Schule wie auch jenseits des Unterrichts anregen;

Kommunikationsformen zu kultivieren, in denen der Erwerb von Kulturtechniken bzw. verallgemeinertem Wissen und sozialer Kompetenz der Beteiligten gleichermaßen bedeutsam ist;

die Möglichkeiten und Grenzen dieser Bemühungen beachten, um überfordernde Ansprüche rechtzeitig erkennen und Lähmungseffekte meiden zu können.

Diese Anhaltspunkte erinnern sehr an die früheren dialogische Motive (vgl. Scarbath / Scheuerl 1991, S 223):

des Personen- oder Subjektbezugs der Lernprozesse; der Sensibilisierung für die Erfahrung der Anderen, der Nachbarn, des Gegenüber, der Lernenden, der Frauen, der Männer;

des lebensgeschichtlichen Erfahrungsbezugs pädagogischer Theorie und Praxis;

und der Beachtung emotiver und affektiver, nicht nur kognitiver und handlungsbezogener Dimensionen (Aufwertung der Gefühle).

Warum sollten diese dialogischen Motive pauschal zurückgewiesen werden? Sie können im Zuge einer Neukon-

zeptionierung und Reformulierung durchaus aktuelle Bedeutung erlangen. Dabei halte ich es für wichtig,

daß sich nicht durch die Hintertüre neue Erziehungsdeale einschleichen, die die vorsätzliche Erzeugung eines vordefinierten Verhaltens oder gar die absichtsvolle Zurichtung von Menschen über gegenseitiges Akzeptieren und Respektieren stellen;

daß Toleranz nicht im Sinne unausgesprochener Überlegenheitsannahmen wiederbelebt wird (vgl. Baumann 1995, S. 22);

daß Lernziele, die offen formuliert sind, auch offen bleiben und nicht jenen Hase-Igel-Inszenierungen gleichkommen, bei denen der Didaktiker immer schon des Rätsels Lösung kennt und weiß, wo's langgeht;

daß der Diskursgebundenheit der beteiligten Subjekte Rechnung getragen wird, weil es für empirische Subjekte keinen intersubjektiv verhandelbaren Subjektivitätsraum gibt, der gänzlich außerhalb diskursiver Zusammenhänge angesiedelt wäre (vgl. Link 1986, S. 6);

daß die harmonisierenden Tendenzen der früheren dialogischen Pädagogik ihren normativen Zwang verlieren und Raum für kreative Umgangsformen mit Dissens, Differenz und Ambivalenz entsteht.

Wir müssen also lernen, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen, die Spannungsverhältnisse auszuhalten und die Dilemmasituationen weniger als Sonderfälle, sondern eher als Normalfälle abzuwägen. Da hilft eine noch so detailreiche Rezeptologie nicht weiter, zumal wir nicht die Kapitane unserer Seelen oder Handlungen sind. Wir sind aber auch nicht ohnmächtig dem Spiel der gesellschaftlichen Kräfte ausgeliefert. In der Erinnerung und Weiterentwicklung der dialogischen Pädagogik bieten sich – etwa mit einem ‚postmodern‘ gewendeten Modell der Themenzentrierten Interaktion – durchaus Anhaltspunkte für einen angemessenen Umgang mit den aktuellen Herausforderungen. So gesehen, haben die Kritiker das dialogische Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Aber wer sagt denn,

daß die gesellschaftlichen Bedingungen und die Geschlechterverhältnisse außer Acht bleiben sollen?

daß Widerstreit und Dissens zu meiden sind und Verständigung nur auf dem Boden der Konsensorientierung möglich ist?

daß ich und Du und Sie, daß wir einer subjektivistischen Idylle der Erhabenheit frönen (müssen)?

ANMERKUNGEN:

1 Für eine ausführlichere historische Betrachtungsweise des pädagogischen Bezugs s. Hierdeis (1983).

2 Die personale Pädagogik zeichnet sich im übrigen vor allem durch ihre christliche Motivation und Zielrichtung aus. Die Rezeption des „dialogischen Prinzips“ erfolgt hier – wie auch in den nachfolgend angeführten Rückgriffen auf Bubersche Grundgedanken – entsprechend tendenziös und reduktionistisch. Sie ist also keineswegs ident mit der dialogischen Pädagogik insgesamt. Letztere stellt genau genommen eine Sammelbezeichnung für

pädagogisch relevante Bezugnahmen auf verschiedene Dialogverständnisse dar, ohne daß eine konzeptionelle Geschlossenheit im Sinne eines erziehungswissenschaftlichen Ansatzes auszumachen wäre.

3 Ebner (1921) z. B. spricht von ‚Pneumatologie‘, einer Theorie des dialogischen Verhältnisses, die auf dem Wort als ‚geistiger Urwirklichkeit‘ beruht.

4 Vgl. etwa die ‚anthropologische Differenz‘ bei Kamper (1973, S. 131 ff. sowie 1983, S. 314 f.). Die dialogische Struktur kann nicht zu Ende gedacht werden, das ‚Wesen‘ des Menschen ist in keiner (meta-)theoretischen Perspektive zu bestimmen, und es bleibt eine unaufhebbare Differenz (s. a. Rathmayr 1996 b, S. 63 f.).

5 Vgl. Skowronek (1983), der spezifische Typen der Gruppendiskussion als Annäherungsform an den Dialog begreift. Als formale Elemente faßt er im Anschluß an Thomas und Harri-Augstein (1977) zusammen: „Kommentare über den Lernprozeß, über Verlaufsmuster, Ergebnisse und verwendete Strategien, individuelle Unterstützung der Reflexionen der Lernenden durch Rückmeldung der Bedeutung individueller Ideen sowie durch Anknüpfen und Erweitern, Bezugspunkte und Kriterien für die (selbständige) Beurteilung der erworbenen Kompetenzen“ (ebd., S. 152).

6 Auch hier geht es wesentlich darum, „die Voraussetzungen für selbsttätiges und entdeckendes Lernen zu schaffen, als feststehende oder vorgegebene Wissensinhalte zu vermitteln“ (Liegle 1983, S. 87).

7 Der ‚Humanistischen Pädagogik‘ können insbesondere die Gestaltpädagogik, die Themenzentrierte Interaktion, die Psychosynthese, das Psychodrama, die Personenzentrierte Gesprächsführung, die Transaktionsanalyse und die Suggestopädie zugeordnet werden. Diese Ansätze sind in unterschiedlichen Akzentuierungen um erfahrungsorientiertes, persönlich bedeutsames Lernen sowie um die Integration kognitiver, emotiver und sozialer Aspekte bemüht. Neuerdings wurde in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auch ein Arbeitskreis ‚Humanistische Pädagogik‘ eingerichtet, der als Forum für entsprechende theoretische und methodische Weiterentwicklungen dienen soll.

8 Vgl. die ‚naturalistic fallacy‘ etwa bei Moore (1970).

9 Sie wäre lediglich verträglich mit einer halbierten ‚Offenheit‘, die von gemeinsam geteilten Modi der Welterschließung oder der Sinnkonstitution ausgeht. Die Offenheit muß sich konsequenterweise aber auch auf die jeweiligen epistemologischen Annahmen beziehen und die Andersheit der Annahmen und Ausgangspunkte des Gegenübers in Rechnung stellen (vgl. Kögler 1992, S. 293 ff.).

10 Der logische Einwand, daß gemäß der Russellschen Typentheorie ein Satz, der sich auf alle Sätze bezieht, sich nicht auf sich selbst als Referenten beziehen darf, wird von Lyotard problematisiert, da dieser Einwand bereits die Entscheidung für eine logische Diskursart voraussetzt, was vom Sophisten gerade nicht akzeptiert wird. Lyotard führt eine Reihe von weiteren Widerstreit-Beispielen an: Vgl. z. B. den Verleger, dem kein bedeutendes Werk zu nennen ist, das unbekannt geblieben wäre: Entweder es ist öffentlich bekannt geworden oder es hat nur in den Augen des jeweiligen Betrachters größere Bedeutung (ebd., S. 18). Ähnlich verhält es sich mit dem Bewohner der Insel Martinique, dessen erlittenes Unrecht qua seiner französischen Staatsbürgerschaft im französischen Recht kein Streitgegenstand ist (ebd., S. 56), oder mit dem Widerstreit zwischen Arbeitskraft und Kapital: „Mit welchem wohlgeformten Satz und mittels welchen Beweisverfahren kann der Arbeiter dem Arbeitsgericht gegenüber geltend machen, daß es keine Ware ist, was er gegen Lohn so und so viel Stunden in der Woche seinem Chef überläßt?“ (ebd., S. 28) Von diesen Beispielen abgesehen, bezieht er sich durchgängig auf den ‚Fall Auschwitz‘. Ausgehend von der tragischen Absurdität ‚wissenschaftlich-objektiver‘ Überprüfungsansprüche von Wirklichkeit, wie Robert Faurisson sie erhebt (s. Vidal-Naquet

1981, S. 227), stellt er angesichts des Entsetzlichen die Möglichkeit des angemessenen Sprechens überhaupt in Frage (Lyotard 1987, S. 17 f.).

11 Vgl. z. B. die bescheidenen Autonomiekonzessionen an Österreichs Schulen und Universitäten.

LITERATUR:

Adorno, Theodor W.: *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1964

Arendt, Hannah: *Die Zeit – Politische Essays*. Rotbuch Verlag, Berlin 1986

Baumann, Zygmunt: *Ansichten der Postmoderne*. Argument, Hamburg/Berlin 1995

Belke, Felicitas: Bubers Konzeption des Relationalen. In: Kluge, Norbert (Hg.), 1973, S. 284–329 (zuerst 1963 in der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik).

Bering, Kunibert / Hohmann, Werner L. (Hg.): *Wie postmodern ist die Postmoderne?* Blaue Eule, Essen 1990

Buber, Martin: Ich und Du. In: ders.: *Werke*. Erster Band. Kösel / Verlag Lambert Schneider, München / Heidelberg 1962 (1923), S. 77–170 (= 1962 a)

ders.: Über das Erzieherische. In: ders.: *Werke*. Erster Band. Kösel / Verlag Lambert Schneider, München / Heidelberg 1962 (1926), S. 787–808 (= 1962 b)

ders.: Über Charaktererziehung. In: ders.: *Werke*. Erster Band. Kösel / Verlag Lambert Schneider, München / Heidelberg 1962 (1939), S. 817–832 (= 1962 c)

Buddrus, Volker: Humanistische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis Helmwart / Hug Theo (Hg.), 1996, Bd. 2, S. 386–399

Casper, Bernhard: *Das dialogische Denken. Eine Untersuchung der religionsphilosophischen Bedeutung Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners und Martin Bubers*. Herder, Freiburg / Basel / Wien 1967

Dickopp, Karl-Heinz: *Grundkurs zur systematischen Pädagogik*. Teil I: Einführung in die pädagogische Theoriebildung. Studienbrief der Fernuniversität, Hagen 1983 a

ders.: *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. Schwann, Düsseldorf 1983 b

ders.: Personal-transzendente Pädagogik. In: Schaller, Klaus (Hg.), 1979, S. 70–89

Ebner, Ferdinand: Das Wort und die geistigen Realitäten. In: ders.: *Schriften*. 1. Band (Fragmente, Aufsätze, Aphorismen, Zu einer Pneumatologie des Wortes). Kösel, München 1962, S. 75–342 (zuerst 1921)

Hierdeis, Helmwart: Der pädagogische Bezug zwischen Lehrer und Schüler in der Vergangenheit – Konzepte und Fakten. In: Schnitzer, Albert (Hg.), 1983, S. 53–73

Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo (Hg.): *Taschenbuch der Pädagogik*. 4 Bände, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996

Howe, Michael J. A. (ed.): *Adult learning*. Wiley, Chichester 1977

Hug, Theo: *Plurale Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Hochschuldidaktik, Methodologie und Wissenschaftsforschung*. (Habilitationsschrift) Innsbruck 1995

Kamper, Dietmar: *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik*. Hanser, München 1973

ders.: Pädagogische Anthropologie. In: Lenzen, Dieter / Mollenhauer, Klaus (Hg.), 1983, S. 311–316

Klafki, Wolfgang: Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. In: Kluge, Norbert (Hg.), 1973, S. 344–377 (zuerst 1964 in der Zeitschrift für Pädagogik)

Kluge, Norbert (Hg.): *Das pädagogische Verhältnis*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1973

Kögler, Hans-Herbert: *Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*. Metzler, Stuttgart 1992

Lenzen, Dieter: *Mythologie der Kindheit*. Rowohlt, Reinbek 1985

Lenzen, Dieter / Mollenhauer, Klaus (Hg.): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. (= Bd. 1 der *Enzyklopädie Erzie-*

hungswissenschaft, hg. von Lenzen, Dieter unter Mitarbeit von Schröder, Agi), Klett-Cotta, Stuttgart 1983

Liegle, Ludwig: Die Reform des Elementarbereichs im internationalen Zusammenhang. In: Zimmer, Jürgen (Hg.), 1983, S. 72-96

Link Jürgen: *Noch einmal: Diskurs. Interdiskurs. Macht. kultuRRevo-lution*, H. 11, 1986, S. 4-7

Luger, Kurt / Renger, Rudi (Hg.): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. – Neue Aspekte in Kunst- und Kommunikationswissenschaft*. Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien / St. Johann im Pongau 1994

Lyotard, Jean-François: *Der Widerstreif*. Fink, München 1987 (frz. Org. 1983)

Moore, George Edward: *Principia Ethica*. Reclam, Stuttgart 1970 (engl. Org. 1903)

Moskal, Erna / Wagner Johanna: *Pädagogik im Kindergarten*. Kösel, München 1975

Postman, Neil: *Das Verschwinden der Kindheit*. Fischer, Frankfurt/M. 1983

Rathmayr, Bernhard: *Erziehung im Wandel. Veränderungen im Umgang mit Kindern*. (unveröff. Manuskript) Innsbruck 1996 (= 1996 a)

ders.: Historisch-kritische Anthropologie. In: Hierdeis, Helmwart / Hug Theo (Hg.), 1996, S. 50-68 (1996 b)

Ruhloff, Jörg: Widerstreitende statt harmonische Bildung. Grundzüge eines ‚postmodernen‘ pädagogischen Konzepts. In: Bering, Kuni- bert / Hohmann, Werner L. (Hg.), 1990, S. 25-37

Rumpf, Horst: *Didaktische Interpretationen: Galilei, Euler, Lichtenberg, Lessing, Tolstoj, Freud, Kükelhaus, Oevermann und andere*. Beltz, Weinheim / Basel 1991

Scarath, Horst / Scheuerl, Hans: Martin Buber. In: Scheuerl, Hans (Hg.), 1991, S. 212-224

Schäfer, Karl-Heinz / Schaller, Klaus: *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1971

Schaller, Klaus: *Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1961

Schaller, Klaus (Hg.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Kamp, Bochum 1979

Scheuerl, Hans (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget. Beck, München 1991 (1979)

Schmitz, Enno / Tietgens, Hans (Hg.): *Erwachsenenbildung*. (= Bd. 11 der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, hg. von Lenzen Dieter unter Mitarbeit von Schröder, Agi), Klett-Cotta, Stuttgart 1983

Schnitzer, Albert (Hg.): *Der pädagogische Bezug – Grundprobleme schulischer Erziehung*. Oldenbourg, München 1983

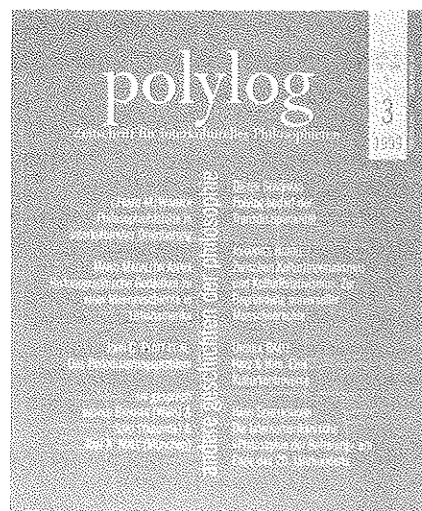
Skowronek, Helmut: Psychologie des Erwachsenenlernens. In: Schmitz, Enno / Tietgens, Hans (Hg.), 1983, S. 143-159

Thomas L. / Harri-Augstein, Sheila: *Learning to learn: The Personal Construction and Exchange of Meaning*. In: Howe, Michael J.A. (ed.), 1977, S. 85 ff.

Vidal-Naquet, Pierre: *Les juifs, la mémoire et le présent*. (Maspero) Paris 1981

Zimmer, Jürgen (Hg.): *Erziehung in früher Kindheit*. (= Bd. 6 der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, hg. von Lenzen, Dieter unter Mitarbeit von Schröder, Agi), Klett-Cotta, Stuttgart 1983

IWK-BIBLIOTHEK



POLYLOG – ZEITSCHRIFT FÜR INTERKULTURELLES PHILOSOPHIEREN

Diese 1998 gegründete Zeitschrift wird von der Wiener Gesellschaft für interkulturelle Philosophie (WIGIP) herausgegeben und richtet sich nicht nur an Fachphilosophen, sondern auch an ein breiter interessiertes Publikum. Die dritte Nummer der in der IWK-Bibliothek aufliegenden Zeitschrift enthält neben Interviews, Rezensionen und Berichten über Tagungen, Projekte und Institutionen u. a. folgende Beiträge:

- FRANZ M. WIMMER: Philosophiegeschichte in interkultureller Orientierung
- MARIO MAGALLÓN ANAYA: Historiographische Gedanken zu einer Ideengeschichte in Lateinamerika
- JOHN C. PLOTT, JAMES M. DOLIN & PAUL D. MAYS: Das Periodisierungsproblem
- OLUSEGON OLADIPO: Tradition und die Frage der Demokratie in Afrika
- DIETER SENGHAAS: Polylog bedarf Transdisziplinarität
- JOHANNES HUXOLL: Zwischen Kulturimperialismus und KulturRelativismus. Zur Begründung universeller Menschenrechte
- INGVILD BIRKHAN – SIMO – RAM A. MALL: Im Gespräch
- URSULA BAATZ: Herz & Hirn: Eine Kulturkontroverse
- HANS SCHELKSHORN: Die lateinamerikanische „Philosophie der Befreiung“ am Ende des 20. Jahrhunderts. Ein Literaturbericht
- NAUSIKAA SCHIRILLA: Aktuelles zur arabisch-islamischen Philosophie

Ein Abonnement kann unter folgender Adresse bestellt werden:  
 polylog, A-1140 Wien, Meiselstr. 73/3,  
 Fax: \*\*43/1/985 94 61.  
 e-mail: wigip@www.univie.ac.at.  
 Probeheft S 150,- / Einzelheft S 180,- / Jahresabonnement (2 Hefte) S 300,- / Ermäßigung für Studierende, Arbeitslose S 150,-

SAMUEL SCOLNICOV

IST EINE ERZIEHUNG ZUM PLURALISMUS UNVEREINBAR MIT REALER NICHTÜBEREINSTIMMUNG?

In dem beschränkt verfügbaren Raum möchte ich nicht für den Wert einer Erziehung zum Pluralismus argumentieren. Ich bezweifle, daß ich die pluralistische Position jemandem, der ihre Grundannahmen bestreitet, überhaupt einsichtig machen könnte – und es gibt Leute, die dies bewußt und ausdrücklich bestreiten. Ich fürchte, ich hätte ihm (oder ihr – und ich möchte mich dafür entschuldigen, wenn die weibliche Form im folgenden nur stillschweigend mitgedacht bleibt) nichts zu sagen, außer vielleicht, wenn ich ihm einige Schwierigkeiten aufzeige, die mit seiner eigenen Position mitgegeben sind. Mein Ziel hier ist bescheidener: ich werde, zumindest zum Zweck unserer Diskussion, die Wünschbarkeit einer Erziehung zum Pluralismus annehmen, werde die pluralistische Position, wie ich sie verstehe, so geordnet und zusammenhängend darstellen, wie ich kann, und werde versuchen zu zeigen, welche Annahmen wir machen müssen, wenn wir ein Problem dieser Position – vielleicht ihr zentrales Problem – lösen wollen.

Erziehung zum Pluralismus ist Erziehung zum Respekt gegenüber Unterschieden in Weltbildern, Begriffen des Guten und Lebensformen. Unter Weltbildern verstehe ich mehr oder weniger zusammenhängende Systeme von Meinungen und Glaubenssätzen über die Welt und ihre Teile, über die Wege, von der Welt zu wissen, über deren Gültigkeit und dergleichen. Unter Begriffen des Guten verstehe ich Komplexe von Werten, Haltungen, Vorlieben usw.; Lebensformen sind die Gesamtheit dessen, wie sich jemand verhält, ob dies nun in einem bewußten Lebensplan organisiert ist oder nicht. (Im folgenden werde ich manchmal auch den Ausdruck „Sicht“ oder „Ansicht“ verwenden, um all dies zu bezeichnen, obwohl das Wort in diesem Kontext zu starke kognitive Konnotationen hat.) Diese drei sind nicht notwendigerweise oder auch nur gewöhnlicherweise unabhängig voneinander und sie sind auch nicht immer miteinander vereinbar. Die pluralistische Position nimmt zumindest auf den ersten Blick an, daß eine solche Vielheit von Ansichten nicht nur unvermeidlich und irreduzibel sondern auch wünschenswert ist.

Eine derartige Position in der Erziehung wirft jedoch anscheinend ein schwerwiegendes Problem auf: Respekt für andere Ansichten, die der meinen entgegengesetzt sind, stellt sie auf gleichen Fuß mit ihr. Wenn ich aber überzeugt bin, daß ich recht habe, und die den meinen entgegengesetzten Ansichten als falsch ansehe, warum sollte ich ihnen dann den gleichen Rang wie meiner eigenen Ansicht zuerkennen? Wenn ich der Wahrheit verpflichtet bin, warum sollte ich das Falsche respektieren? Es scheint, daß jede wirkliche Nichtübereinstimmung, also jede Nichtübereinstimmung, bei der die beteiligten Parteien jeweils von der Richtigkeit der eigenen Position überzeugt und deren Werten verpflichtet sind, eine Erziehung zum Pluralismus effektiv ausschließt.<sup>1</sup>

Hätten wir es nicht mit dem Pluralismus selbst zu tun, so würde das Problem gar nicht entstehen: das Wahre ist zu sagen und das Gute ist zu tun, Irrtum und Böses sind auszumerzen, früher oder später, durch mich oder durch andere. Aber der Fall einer Erziehung zum Pluralismus liegt anders: von einer solcher Erziehung denkt man oft, sie verlange das Aufgeben jeglicher Verpflichtung zu einer bestimmten Ansicht oder Lebensform, sie erlaube nur die Vorstellung von Ansichten und Lebensformen ohne jedes Werturteil, einen „Supermarkt der Ideen“, wie ihre Gegner sie abfällig nennen. Dazu in Kürze mehr. Jedenfalls muß jede Theorie einer Erziehung zum Pluralismus sich der Frage stellen: Wie ist eine solche Erziehung möglich, ohne daß Erziehungsinhalte aufgegeben werden, die für wertvoll gehalten werden? Unter welchen Voraussetzungen kann Erziehung zum Pluralismus konsistent sein, wenn überhaupt?

Unterscheiden wir zunächst zwischen einem pluralistischen Erziehungssystem, einer pluralistischen Erziehung und einer Erziehung zum Pluralismus.

Ein pluralistisches Erziehungssystem ist ein System, das die Existenz unterschiedlicher Erziehungstypen in sich einschließt, erleichtert und in einigen Fällen sogar anregt, ohne eine Entscheidung zwischen ihnen zu treffen oder, im Idealfall, ohne einige davon anderen vorzuziehen. Ein Erziehungssystem dieses Typs ist natürlich eine notwendige Bedingung für pluralistische Erziehung, aber es ist für sich noch keine Garantie für eine solche Erziehung und gewiß nicht für eine Erziehung zum Pluralismus. Schärfere formuliert könnte man in diesem Zusammenhang sagen, daß es die Funktion des modernen Staates ist, die Möglichkeit der Entwicklung von unterschiedlichen Begriffen des Guten und der Lebensformen sicherzustellen, ohne zwischen ihnen eine Entscheidung zu treffen. Es sollte betont werden, daß die politische Organisation hier nicht als die Quelle der Legitimität der unterschiedlichen Begriffe des Guten oder von deren Vielheit gesehen wird; sie anerkennt sie nur und vielleicht ermöglicht sie sie, ohne Blick auf einen Endzweck.

Pluralistische Erziehung ist Erziehung, die eine Vielheit von Begriffen des Guten annimmt, ohne Verpflichtung zu irgendeinem davon. Der pluralistische Erzieher stellt sich selbst als indifferent gegenüber den rivalisierenden Begriffen des Guten dar, so als würde er – von seinem Blickwinkel aus – keinem davon den Vorrang geben. Der pluralistische Erzieher scheint keinen verbindlichen Begriff des Guten zu haben. Aber ich bezweifle, daß eine derartige Erziehung wünschenswert oder auch nur möglich ist. Jede Erziehung muß explizit oder implizit einen Begriff des Guten annehmen (zumindest als Standardeinstellung). Erziehung setzt notwendigerweise Vorrang, Identifikationsfiguren, Lebensformen, Glaubensannahmen, Meinungen und ähnliches voraus. Überdies ist ein Begriff des Guten, der für

diejenigen nicht verbindlich ist, die ihn vertreten, ein Widerspruch in sich.

Erziehung zum Pluralismus andererseits ist eine Erziehung, die auf einem verbindlichen Begriff des Guten beruht, die jedoch die Legitimität anderer Begrifflichkeiten anerkennt. Sie ist Erziehung zur Verpflichtung gegenüber einem bestimmten Begriff des Guten, wobei sie gleichzeitig die Legitimität anderer Begriffe des Guten anerkennt (weiche nichtsdestoweniger als falsch oder fehlgeleitet wahrgenommen werden können). Eine solche Erziehung schließt auch Vertrautheit mit anderen Ansichten ein, aber nicht notwendigerweise Übereinstimmung mit ihnen. Erziehung zum Pluralismus widerspricht nicht nur nicht einer inhaltlichen Erziehung, sondern fordert eine solche auch.

Aus dem bisher Gesagten könnte man folgern, daß die pluralistische Position lediglich die Freiheit zur Wahl zwischen existierenden und/oder anerkannten Begriffen des Guten bestätigt, so als ob die Gesellschaft oder der Staat eine Liste von erlaubten Sichtweisen aufstellte, zwischen denen man wählen dürfte. Man muß aber auch die Freiheit annehmen, neue Begriffe des Guten zu schaffen, die nicht (oder noch nicht) anerkannt sind. Wirkliche Wahlfreiheit schließt nicht nur die Freiheit ein, zwischen Bestehendem zu wählen, sondern auch (und vor allem!) die Freiheit, Alternativen zum Bestehenden zu schaffen. Man sollte nicht vergessen, daß jede akzeptierte Ansicht einmal eine Ausnahme war.

Aus der Unterscheidung zwischen pluralistischer Erziehung und Erziehung zum Pluralismus folgt, daß in einem Erziehungszusammenhang nur jener Pluralismus von Bedeutung ist, der den Kontakt zwischen unterschiedlichen und sogar gegensätzlichen Sichtweisen fördert. Vom Standpunkt der Erziehung zum Pluralismus aus gibt es keinen wesentlichen Unterschied zwischen einer Situation, in der unterschiedliche Begriffe des Guten indifferent nebeneinander innerhalb eines gemeinsamen geographischen Raums existieren, und einer Situation, in der sie in geographischer Distanz voneinander existieren. Pluralismus hat nur dann erzieherische Bedeutung, wenn es Kontakt und Interaktion zwischen verschiedenen Weltbildern, Begriffen des Guten und der Lebensformen gibt. In der modernen Welt ist diese Situation beinahe überall unvermeidlich.

Wir können nun zwischen verschiedenen Haltungstypen unterscheiden, die gewöhnlich als „Pluralismus“ bezeichnet werden:

A) PLURALISMUS AUS OHNMACHT:

Wir brauchen uns selbstverständlich nicht mit jenem faktischen Pluralismus zu beschäftigen, der aus der Ohnmacht resultiert: ich bin gezwungen zu erdulden, daß andere Ansichten gelten und andere Lebensformen verfolgt werden, so unangenehm sie mir sein mögen, einfach weil ich nicht die Macht habe, sie zu beseitigen. Obwohl diese unterschiedlichen Ansichten und Lebensformen faktisch mit meinen zusammen bestehen, wäre ich froh, sie verschwinden zu sehen, und ich würde wahrscheinlich tun, was ich kann, um dazu beizutragen, sobald ich dazu imstande wäre.

B) TAKTISCHER PLURALISMUS:

Nicht sehr verschieden davon ist dasjenige, was ich den taktischen Pluralismus nennen möchte. Wie im ersten Fall habe ich auch hier weder Interesse an den vielen Weltansichten und Lebensformen als solchen noch betrachte ich die von meiner eigenen Ansicht abweichenden als unabhängig wertvoll, sondern sehe sie vielmehr als Werkzeuge zur Beförderung meiner eigenen Interessen. Dies liegt beispielsweise der alten Politik des *divide et impera* zugrunde oder auch jener, die eine Vielheit von Ansichten zuläßt als Preis, der für gesellschaftliche Ruhe und öffentliche Ordnung zu bezahlen ist.<sup>2</sup> Es gibt hier keine Symmetrie zwischen den verschiedenen Ansichten: die vorherrschende Ansicht nimmt sich selbst als legitimiert durch ihr eigenes Recht wahr (denn sie ist in ihren eigenen Augen gültig); andererseits wird die Existenz anderer Ansichten und Lebensformen nur solange und nur insofern gutgeheißen, als sie den Interessen der vorherrschenden Ansicht dienen. Klarerweise gibt es hier nicht die Frage nach einem Pluralismus als einer moralischen Haltung: die anderen Ansichten stehen im Dienst meiner eigenen und dies ist ihre einzige Legitimation.

C) WOHLWOLLENDER PLURALISMUS:

Pluralismus aus Gnade (oder: wohlwollender Pluralismus) entsteht gewöhnlich aus moralischen Motiven, aber er steht in wichtigen anderen Punkten dem taktischen Pluralismus nahe: das Existenzrecht anderer Ansichten wird ihnen von der vorherrschenden Ansicht zugestanden. Abweichende Ansichten haben keine eigene unabhängige Legitimität. Die herrschende Ansicht wird als gültig in sich wahrgenommen und gesteht aufgrund ihrer eigenen Gültigkeit den anderen Ansichten ein Existenzrecht zu, aber nicht neben ihr, sondern unter ihr. Dies war beispielsweise der Typus, der in Europa im 18. und 19. Jahrhundert unter den „aufgeklärten Fürsten“ existierte, und von dieser Art ist jeder pluralistische Paternalismus. Die herrschende Ansicht gewährt den anderen Ansichten und Lebensformen ein Recht und indem sie dies tut, setzt sie ihre Legitimität, anstatt sie nach deren eigenem Recht anzuerkennen. Sofern die Quelle der Legitimität der abweichenden Ansichten in der herrschenden Ansicht liegt, kann das Recht, eine abweichende Ansicht zu vertreten, widerrufen werden, so wie es gewährt worden ist. Hier gibt es also ebenfalls keinen wirklichen Pluralismus. Es gibt keine Symmetrie zwischen mir und denjenigen, die anders sind als ich: ihr Recht auf Anderssein beruht nicht auf einer Selbstbestätigung wie das meine, sondern ist vollkommen abhängig von meiner Überzeugung von der Wahrheit meiner Ansicht. Auch hier wieder leitet sich die Legitimität der vorherrschenden Ansicht davon ab, daß sie als wahr oder gültig nach ihrem eigenen Recht wahrgenommen wird, wogegen die Legitimität der anderen Ansichten ihnen von der vorherrschenden Sicht gewährt wird.

D) VEREINNAHMENDER PLURALISMUS:

Manchmal toleriere ich andere Ansichten und ermutige sie sogar, weil ich sie als unvollkommene oder partielle Versionen meiner eigenen, als Vorformen zu dieser ansehe. Ein solcher vereinnahmender Pluralismus ist trotz des guten Willens und der lobenswerten Absichten, die ihn gewöhnlich motivieren, kein wirklicher Pluralismus. Ich sehe den anderen nicht, wie er sich selbst sieht und von mir gesehen werden will, sondern in meinen eigenen Begriffen, wie ich ihn zu sehen wünsche. Seine Ansichten haben in meinen Augen keinen unabhängigen Status: sie sind nur insofern legitim, als sie in meine eigene Ansicht assimiliert und so interpretiert werden können, daß sie ihr wesentliches Anderssein verlieren.<sup>3</sup>

In allen bisherigen Fällen bin ich überzeugt von der Gültigkeit meiner eigenen Ansicht, und das Recht der Anderen, sich von mir zu unterscheiden, leitet sich genau von der Überlegenheit ab, die ich ihr zuschreibe. Bei all dem sollte man eher von Ertragen oder Tolerieren als von Pluralismus sprechen.<sup>4</sup> Andere Typen von Pluralismus hängen davon ab, daß man den Anspruch auf Gültigkeit teilweise oder gänzlich aufgibt.

E) PRAGMATISTISCHER PLURALISMUS:

Gemäß einigen Versionen des pragmatistischen Pluralismus leitet sich die Legitimität der verschiedenen Ansichten und Lebensformen von dem Glauben ab, daß nur Erfahrung (in einer bestimmten Bedeutung von „Erfahrung“, die noch näher zu spezifizieren ist) deren Gültigkeit belegen kann.<sup>5</sup> Ich kann mir meiner eigenen Ansicht nicht sicher sein, auch nicht durch meine eigene Einsicht, und ich sehe nicht, warum sie prinzipiell besser oder besser gerechtfertigt sein sollte als eine Ansicht.

Derartige Versionen des Pluralismus legen ein äußerliches Legitimitätskriterium an. Alles, was nicht Erfolg hat (in einem bestimmten Sinn von „Erfolg“, der noch näher zu spezifizieren ist – aber von wem?), muß zwangsläufig verschwinden. Es gibt hier keinen Respekt für eine Ansicht um ihrer selbst willen, sondern nur hinsichtlich der Möglichkeit, daß sie sich entsprechend einem gegebenen Kriterium als gültig erweisen könnte, wobei dieses Kriterium in der Mehrzahl der Fälle von außen angelegt wird.

F) SKEPTISCHER PLURALISMUS:

Die eben genannte Form ist eine Unterart des skeptischen Pluralismus: Ich kann niemals sicher sein, die Wahrheit zu haben, und daher befürworte ich eine Vielheit von Ansichten als Klugheitsmaßnahme.<sup>6</sup> Es stimmt, nach diesen Positionen gibt es eine Symmetrie zwischen meiner Ansicht und allen anderen: meine Sicht hat prinzipiell keinen Vorrang vor den ihr entgegengesetzten. Aber auch hier, nicht weniger als in den vorangegangenen Positionen, wird die Legitimität der verschiedenen Ansichten nicht auf ein Recht gegründet, sondern auf eine Schwäche, die ich in meiner Weltsicht (oder in jeder Weltsicht) sehe. Die Legitimations-

symmetrie wird um den Preis der Gültigkeitssymmetrie erreicht – oder eher: der Symmetrie fehlender Gültigkeit.

Die Mängel einer solchen Position liegen immer dann auf der Hand, wenn die Vertreter einer bestimmten Weltsicht behaupten, Gewißheit zu haben (etwa aufgrund einer göttlichen Offenbarung oder wegen ihrer eigenen Ansichten bezüglich der Gewißheit der Wissenschaft). Wie zuvor, leitet sich auch im skeptischen Pluralismus Legitimität von Gültigkeit her, die nunmehr bloß als möglich, aber in den vorliegenden Fällen nicht als feststehend angenommen wird. Dies ist ein Pluralismus als letzter Ausweg. Pluralismus ist nur insofern nötig, als es keine Gewißheit bezüglich der Gültigkeit konkurrierender Ansichten gibt. Könnte ich – zumindest prinzipiell – sicher sein, die Wahrheit zu haben, so wäre Pluralismus von keinerlei Nutzen. Die Vielheit von Weltsichten und Lebensformen hat einen Wert nur als „provisorischer“ Kompromiß, selbst wenn der Fortschritt in Richtung auf die Wahrheit unendlich ist? (denn einige Weltsichten sind dazu bestimmt, unterwegs auszuschneiden). Darum sind unterdessen alle Weltsichten legitim, weil noch keine verbindliche Gültigkeit beanspruchen kann.

G) POSTMODERNER PLURALISMUS:

Andere Zugangsweisen geben jeden Anspruch auf Überlegenheit irgendeiner Weltsicht oder Lebensform vollständig auf. Darunter fallen beispielsweise die emotivistischen Positionen<sup>8</sup>, die ethische Entscheidungen als emotive Präferenzen betrachten, welche keinen gemeinsamen Maßstab haben, wie auch die radikal skeptischen Positionen<sup>9</sup>, die jegliche Möglichkeit, das Wahre oder das Gute zu erreichen, vollkommen leugnen. An dieser Stelle treffen wir auf den postmodernen Pluralismus.<sup>10</sup> Postmoderner Pluralismus anerkennt die Vielheit unterschiedlicher Weltsichten und Lebensformen als eine Tatsache – sogar als eine irreduzible Tatsache – der Gegenwart, aber er verzichtet vollständig auf jeden Anspruch auf Wahrheit oder Gültigkeit und setzt dafür Begriffe wie Anziehung, Fruchtbarkeit und ähnliche ein.

In einigen Versionen postmodernen Denkens, die dem Pragmatismus besonders nahestehen, werden die Begriffe wahr und gut gerade für das Konzept der irreduziblen Vielheit menschlicher Erfahrung ausgetauscht. In diesen Versionen sind die verschiedenen Ansichten nicht wertvoll jeweils nach ihren eigenen, inneren Kriterien, sondern nur als Bestandteile eines vielgesichtigen Ganzen, das allein in sich wertvoll ist.<sup>11</sup>

Für alle diese Typen von Pluralismus ist alles legitim, weil nichts an sich wahr oder gültig sein kann.

H) HUMANISTISCHER PLURALISMUS:

Alle bisher diskutierten Typen von Pluralismus beruhen (I) entweder auf der Rechtfertigung des Anderen durch die Asymmetrie zwischen mir und ihm bezüglich derjenigen Autorität, die Legitimität verleiht, oder (II) auf dem teilweisen oder gänzlichen Aufgeben des Anspruchs auf Gültigkeit. Ich möchte aber festhalten, daß die Anerkennung anderer



Weltbilder, Begriffe des Guten und der Lebensformen als legitim nicht auf einer Asymmetrie oder auf irgendeinem teilweisen oder vollständigen Aufgeben von Ansprüchen auf Gültigkeit beruhen muß. Ich kann davon überzeugt sein, die Wahrheit zu haben, und kann mein Bestes tun, um andere davon zu überzeugen – und ich kann dennoch ihr Recht anerkennen, dasselbe zu tun. Aus der Anerkennung von Symmetrie im Anspruch auf Legitimität ergibt sich nicht die Anerkennung der Symmetrie von Gültigkeit (oder von fehlender Gültigkeit). Ein derartiger Begriff von Pluralismus gründet auf der Anerkennung der Legitimität unterschiedlicher Begriffe von Wahren, Gutem und Richtigem (Weltbildern, Wertkomplexen, Lebensformen usw.), ohne zwangsläufig deren Gültigkeit anzuerkennen. Ich möchte behaupten, daß dies wirklicher Pluralismus ist, der verbindliche Werte nicht aufgibt und dabei doch den Andern in seinem Anderssein respektiert. Wie ist ein derartiger Pluralismus, den ich humanistischen Pluralismus nenne, möglich?

Ich behaupte, daß eine derartige Erziehungshaltung als ihre Hauptannahme eine scharfe Unterscheidung zwischen der Quelle von Legitimität und der Quelle von Gültigkeit von Weltansichten und Lebensformen notwendig macht.

Die erste Frage in diesem Zusammenhang gilt der Quelle der Legitimität (unterschieden von der Quelle der Gültigkeit) der unterschiedlichen Weltansichten, Begriffe des Guten und der Lebensformen. Humanistischer Pluralismus beruht auf der Anerkennung des Sachverhalts, daß das Individuum allein Begriffe des Guten usw. auf sich nehmen kann, das heißt, das Individuum allein gibt ihnen den Status von Werten. Damit ist nicht gesagt, daß alle Werte ihre Gültigkeit vom Subjekt herleiten oder daß sie alle gleichermaßen berechtigt oder unberechtigt seien; nur, daß für jemanden, der einen gegebenen Wert nicht als Wert akzeptiert, dieser auch keiner ist, selbst wenn eine (äußerliche) Unterwerfung unter ihn erzwungen werden kann.

Zumindest im Zusammenhang des gesellschaftlichen Lebens ist diese Ausgangsposition notwendig. Selbst wenn jemand beispielsweise annimmt, daß die letzte Quelle seines Begriffs des Guten ein göttliches Gebot ist – selbst dann wird er in seinem Zusammenleben mit anderen Menschen in seiner Gesellschaft, die eine andere Ansicht haben, tatsächlich so handeln – wenn er wirklich einem Pluralismus verbunden ist –, als ob die Annahme einer solchen Quelle der Gültigkeit vom Individuum allein abhängt. Jede andere Voraussetzung würde ihn in eine der nur scheinbar pluralistischen Positionen bringen, wie wir zuvor gesehen haben.

Die Anerkennung der Verantwortlichkeit des Individuums für seine Werte und Rangordnungen bringt uns zur Unterscheidung zwischen Gültigkeit und Legitimität. Die Legitimität von unterschiedlichen Begrifflichkeiten des Guten usw. leitet sich von dem ursprünglichen Recht<sup>12</sup> des Individuums her, es selbst zu sein, und deshalb von seinem Recht, für es selbst seine Werte, Ansichten und seine Lebensform anzunehmen. Dieses Recht kann nicht vorgängig vom Inhalt seiner Ansichten abhängen und daher auch nicht von deren Wahrheit oder Gültigkeit. Hinge es davon ab, so wären wir wieder bei einer der Positionen, die zuvor analy-

siert worden sind.

*Legitim* ist etwas in Übereinstimmung mit einem Gesetz oder einer Regel. Der Zug in einem Spiel ist legitim, wenn dessen Regeln ihn erlauben; ein Argument vor Gericht oder in einer wissenschaftlichen Diskussion ist legitim, wenn es mit den gerichtlichen Verfahrensregeln oder mit den Prinzipien dieser Wissenschaft konform ist. Aber Weltbilder, Begriffe vom Guten oder Lebensformen sind die denkbar umfassendsten Rahmen, innerhalb deren Regeln gesetzt werden, sie selbst sind nicht durch Regeln vorbestimmt. Ihre Legitimität kann nicht die Legitimität einer Übereinstimmung mit Regeln sein, sondern nur eine solche, die das ursprüngliche Recht jedes Individuums auf seine Individualität ausdrückt. Diese Legitimität ist auf den ersten Blick nicht durch Regeln beschränkt, sondern nur durch das Prinzip der Symmetrie. Dieses Prinzip ist keine positive Regel wie es die Regeln der Einsicht oder die Gesetze eines Landes sind, sondern nur eine andere Formulierung der Forderung der Nicht-Bevorzugung eines Individuums vor einem andern, sofern das ursprüngliche Recht jedes Individuums betroffen ist, zu sein, was es ist.

Dieses Recht des Individuums, es selbst zu sein, muß als ein irreduzibles ursprüngliches Recht<sup>13</sup> angenommen werden, das die Grundlage für alle anderen nicht-vertraglichen Rechte bildet. Dieses ursprüngliche Recht kann nicht abhängig oder bedingt von etwas anderem sein (obgleich es durch das Prinzip der Symmetrie beschränkt sein kann).<sup>14</sup> Daher ist die Legitimität einer gegebenen Sichtweise auf den ersten Blick nicht von ihrem Inhalt abhängig und somit auch nicht von ihrer Gültigkeit oder Wahrheit. Es ist nicht die Weltansicht, die dem Individuum das Recht gibt, sie zu vertreten. Es ist vielmehr das Recht des Individuums, seine Sichtweise zu vertreten, das deren Legitimität begründet (aber nicht deren Wahrheit und Gültigkeit: diese brauchen einen anderen, unabhängigen Grund). Die Frage nach Wahrheit oder Gültigkeit ist für unseren Punkt hier ohne Belang, denn sie hat zu tun mit dem Inhalt des Begriffs vom Guten oder der Weltansicht, und wie wir soeben gesehen haben, hängt das Recht des Individuums, diese oder jene Ansicht zu vertreten, nicht von der Ansicht ab, sondern geht ihr voraus.

Dies ist also der zentrale Anspruch der pluralistischen Position: Legitimität ist vorrangig vor und unabhängig von Gültigkeit. Die Quelle der Legitimität ist verschieden von der Quelle der Gültigkeit. Legitimität leitet sich vom ursprünglichen Recht des Individuums her, zu sein, was es ist; Gültigkeit hat viele mögliche Quellen: die (explizite oder implizite) Intuition des Individuums, die Vernunft, die göttliche Offenbarung, gesellschaftliche Autorität usw. Tatsächlich können wir, wenn wir erst einmal der Legitimität den Vorrang vor der Gültigkeit eingeräumt haben, den möglichen Quellen für Gültigkeit keine apriorischen Grenzen setzen. Was nicht besagen soll, daß jede beliebige Ansicht annehmbar ist: das Prinzip der Symmetrie schließt solche Sichtweisen aus, die mit ihm nicht übereinstimmen, zumindest in der Praxis.

Das Recht des Individuums zu sein, was es ist, schließt auch sein Recht ein, Fehler zu machen (nach der Meinung anderer). Indem man dieses Recht anerkennt, bestreitet

man die Gültigkeit der anderen Weltansicht, aber man akzeptiert ihre Legitimität. Darin liegt aber kein Grund, eine relativistische Position einzunehmen. Ganz im Gegenteil: der Test für die pluralistische Position liegt genau in ihrem Einsatz für eine Verteidigung von Ansichten, die als falsch wahrgenommen werden. Wenn Legitimität aufgrund der oben ausgeführten Annahmen als vorrangig gegenüber Gültigkeit genommen wird, so liegt kein Problem darin, eine gegebene Sichtweise als legitim zu akzeptieren und sie gleichzeitig als ungültig abzulehnen.

Die Bedeutung des Individualrechts, in erster Linie das zu sein, was es als Individuum ist, besteht darin, daß nur das Individuum ursprünglich Rechte hat.<sup>15</sup> Wäre es nicht so, dann würde das Recht des Individuums zu sein, was es ist, bedingt sein durch ein anderes Recht, das ihm vorausgeht, das heißt, durch das Recht der gesellschaftlichen oder politischen Gruppe. Aber in einem solchen Fall sollten wir nicht von einem Recht des Individuums zu sein, was es ist, sprechen, sondern lediglich von dem Recht zu sein, was ihm zu sein erlaubt ist, das ihm von der Gruppe oder einer anderen Quelle der Gültigkeit zugestanden wird. Wir sollten dann zu irgendeiner Form des Pluralismus aus Gnade zurückkommen: es ist die sich selbst bestätigende Gültigkeit der vorherrschenden Weltansicht, welche die Legitimität dieser oder jener Sichtweise festlegt. Wirklicher Pluralismus ist jedoch nur unter der entgegengesetzten Annahme möglich: daß Gruppen freie Assoziationen von Individuen sind und daß Gruppen jeglicher Art ihre Autorität von Individuen herleiten.

Das bedeutet nicht, daß in der Praxis jede Gruppenzugehörigkeit freiwillig ist: man wird in eine bestimmte Familie, eine bestimmte Kultur, Religion, in einen bestimmten Staat usw. hineingeboren. Aber es bedeutet, daß die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe dem Individuum nicht aufzwingen werden sollte, außer es besteht dafür ein zwingender Grund (Kinder in die Schule, Verbrecher ins Gefängnis etc.) und insbesondere sollte niemand gehindert werden, die eigene Gruppe zu verlassen.

Ich werde mich nicht auf die Frage einlassen, ob man sich vollständig oder in irgendeinem merklichen Grad von der eigenen Biographie, der eigenen Kultur usw. freimachen kann. Das ist eine wichtige existentielle und psychologische Frage. Aber es ist jedes Menschen eigene Angelegenheit. Ich werde nur sagen, daß es einem erlaubt sein sollte, es zu versuchen, wenn es das ist, was jemand will. Die Last der Geschichte oder der Biographie, so schwer sie wiegt, ist eine Tatsache und nicht verpflichtender Anspruch. Nur das Individuum als solches kann sie auf sich nehmen, aber dann hat sie die Kraft eines Wertes nur für diejenigen, die sie so nehmen. Eine Folgerung aus wirklichem Pluralismus besteht darin, daß einem erlaubt sein muß, sich in den wichtigsten Dingen des Lebens – und gerade in diesen – zu irren.

Nichtsdestoweniger kann das Recht des Individuums zu sein, was es ist, nicht unbedingt grenzenlos sein. Offensichtlich müssen einige Begrifflichkeiten vom Guten und einige Lebensformen (aber keine Weltbilder als solche, aus Gründen, die kurz zu erklären sind) als illegitim in jeder zivilisierten Gesellschaft ausgeschlossen werden. Niemand

kann das Recht für sich beanspruchen, sein eigenes Leben als Ausbeuter oder Räuber zu führen. Die Grenzen der Rechte des Individuums sind jedoch stets Grenzen, die auf die Erhaltung der grundlegenden wechselseitigen Symmetrie verschiedener Individuen abzielen. Kein Individuum als solches ist irgendeinem anderen Individuum vorzuziehen.

Es muß bemerkt werden, daß die Begrenzung der Rechte des Individuums unter Berufung auf das Prinzip der Symmetrie sich auf Fälle unmittelbarer und konkreter Schadensgefahr beschränkt. Jeder hat das Recht, inkonsequent zu sein, mit all dem intellektuellen Tadel, den er verdienen mag, und das Recht, sich explizit oder implizit zu weigern, die Konsequenzen aus seiner Ansicht zu ziehen, selbst wenn diese logisch unvermeidlich sein mögen. Nicht einmal die Logik kann dem Individuum vorgeschrieben werden (obwohl ich hoffe, daß es sie aus eigener Zustimmung befolgt).

Aber könnten wir nicht den Spieß umkehren und gegen den Pluralisten wenden? Ist nicht die pluralistische Position selbst eine sich selbst bewertende Begrifflichkeit des Guten, die anderen Ansichten ihre Legitimität zuweist? Liegt hier nicht eine peinliche Symmetrie zwischen der pluralistischen Position und anderen, inhaltlichen Positionen vor? Die verbreiteten Argumente zugunsten des Rechts antiliberaler inhaltlicher Positionen im Gegensatz zur liberalen Position beruhen auf einer vermeintlichen Symmetrie zwischen ihnen: dieses Recht der antiliberalen Positionen wird ihnen angeblich von der liberalen Position selbst zugestanden. Und man kann sogar behaupten, daß sich damit die liberale Position selbst außer Gefecht setzt.

Diese Argumente machen den Fehler, nicht zwischen der Quelle von Gültigkeit und der Quelle von Legitimität zu unterscheiden. Die liberale Position spricht den anderen Ansichten Legitimität zu, aber sie spricht ihnen nicht Gültigkeit zu, und deshalb können sie nicht eine De-Legitimierung der liberalen Position unter Berufung auf ihre eigene Gültigkeit beanspruchen. So anerkennt beispielsweise die liberale Position die Legitimität einer Ansicht, die auf Geboten gründet, welche göttliche Autorität (in einer bestimmten Interpretation dieser Autorität) haben; da sie aber damit nichts zur Frage der Gültigkeit dieser Position aussagt, ist sie nicht gebunden an Konsequenzen, die daraus gezogen werden für diejenigen, die sie nicht akzeptieren. Im Gegenteil: die Unterscheidung zwischen Legitimität und Gültigkeit ist genau so gemeint, daß sie das Recht derjenigen, die eine bestimmte Ansicht vertreten, beschützt, diese Ansicht zu vertreten, und ebenso das Recht derjenigen, die sie nicht vertreten, nicht dazu verpflichtet zu werden. Pluralismus ist eine Position zweiter Ordnung: er ist in sich keine inhaltliche Konzeption des Guten, aber er ist eine Position über die korrekte gegenseitige Beziehung zwischen Konzeptionen des Guten.

Wir müssen präzisieren, was bisher gesagt wurde: humanistischer Pluralismus im strengen Sinne braucht dennoch einen gemeinsamen Nenner (erster Ordnung) als eine Grundlage für Zusammenleben. Obwohl Pluralismus nur eine formale Position zweiter Ordnung ist, muß es für ihn, um Bedeutung zu haben – das heißt, um auf wirklichem Kon-

takt zwischen unterschiedlichen Weltansichten und Lebensformen zu beruhen – eine gemeinsame Grundlage für einen solchen Kontakt geben. Es ist die Aufgabe der Erziehung auf inhaltlicher Ebene, eine solche Grundlage zu schaffen.

Eine solche Grundlage kann jedoch nur freiwillig entstehen, und zwar aus der Tatsache heraus, daß Individuen, die unterschiedliche Lebensformen leben, in unterschiedlichen Graden der Nähe neben einander leben wollen. Aber der Inhalt und der Tenor eines solchen gemeinsamen Nenners kann niemals im voraus diktiert werden. Dieser gemeinsame Nenner hängt stets von seiner Akzeptanz durch alle und jeden ab, und es darf nicht erlaubt sein, daß inhaltliche Ansichten einem Individuum aufgezwungen werden (mit den Vorbehalten, die oben erwähnt wurden). Pluralismus widerspricht dem Zusammenleben nicht. Er beruht auf einem gemeinsamen Nenner, der von allen als eine Grundlage für Variationen oder Interpretationen, die für unterschiedliche Individuen oder Gruppen unterschiedlich sind, akzeptiert wird.<sup>16</sup>

Das ist die Rolle humanistischer Erziehung in jeder Generation: diese Grundlage für Zusammenleben zu schaffen aus der Anerkennung der unbedingten Freiheit des Individuums heraus, diese Grundlage auszuweiten über dasjenige hinaus, was zu Anfang das Gemeinsame war.

Aus dem Englischen von Franz M. Wimmer

ANMERKUNGEN:

- 1 Vgl. z. B. D. D. Raphael: The intolerable. In: S. Mendus (Hg.): *Justifying Tolerance: Conceptual and historical perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge 1988
- 2 Öffentliche Ordnung ist eine der hauptsächlichsten Rechtfertigungen für Pluralismus, wie sie Locke gibt. Vgl. John Locke: A Letter concerning Toleration (1689). In: J. Horton und S. Mendus (Hg.). Routledge, London 1991
- 3 Hegel ist natürlich das beste Beispiel für eine derartige Rechtfertigung des Pluralismus.
- 4 Die Ausdrücke „Pluralismus“ und „Tolerieren“ bzw. „Toleranz“ werden manchmal vermischt. Mir scheint es am besten, „Pluralismus“ (a) für die Tatsache zu verwenden, daß es in einer Gesellschaft eine Mehrzahl von Weltansichten gibt, und (b) für die Haltung, die diese Tatsache als wünschenswert ansieht; „Toleranz“ hingegen bezeichnet passenderweise die Bereitschaft, mit Ansichten auszukommen, gegen die man ist. Zur neueren Dis-

kussion um den Unterschied zwischen Toleranz und Pluralismus vgl. z. B.: Gordon Graham: Tolerance, pluralism and relativism, in: D. Heyd (Hg.): *Toleration: An elusive virtue*. Princeton University Press 1998. Zu einigen Punkten im Zusammenhang mit dem vorliegenden Aufsatz vgl. Christopher Megone: Truth, the autonomous individual, and toleration, in: John Horton und Peter Nicholson (Hg.): *Toleration: Philosophy and practice*. Avebury, Aldershot 1992

- 5 Vgl. z. B. J. Dewey: *Experience and Education*. Macmillan, New York 1938
- 6 Z. B. Karl R. Popper: Toleration and intellectual responsibility, in: S. Mendus und S. Edwards (Hg.) *On Toleration*. Clarendon Press, Oxford 1987
- 7 Vgl. z. B. John Stuart Mill: *On Liberty*. 1859, Kapitel 2
- 8 So etwa David Hume: *An Enquiry concerning the Principles of Morals* (1777), hg. La Salle, Open Court, Ill. 1966; und J. L. Mackie: *Ethics: Inventing right and wrong*. Penguin, Harmondsworth 1977
- 9 Vertreten z. B. von Bruce A. Ackerman: *Social Justice in the Liberal State*. Yale University Press, New Haven 1980, bes. S. 388. Einige existenzialistische Positionen, wie etwa Sartres „Ist der Existenzialismus ein Humanismus?“ gehören ebenfalls hierher.
- 10 Für eine sorgfältige Einschätzung postmoderner Ansätze in der Erziehung siehe H. A. Giroux: *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. State University of New York Press, Albany 1991
- 11 Eine derartige Ansicht vertritt sehr eindrucksvoll Richard Rorty: *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge University Press, Cambridge 1989
- 12 Ich ziehe den Ausdruck „ursprüngliches Recht“ vor, um mich nicht selbst in den Schlamm von Argumenten über natürliche Rechte, die Natur des Menschen und dgl. zu bringen.
- 13 Vgl. J. Feinberg: The nature and value of rights. In: *Rights, Justice, and the Bounds of Liberty*. Princeton University Press, Princeton 1980
- 14 Hier stehe ich Joseph Raz: *The Morality of Freedom*. Oxford University Press, Oxford 1986 nahe. Aber ich ziehe es vor, den Respekt gegenüber Personen nicht auf die Anerkennung von deren Autonomie zu gründen, wie er es tut (oder auch a fortiori auf Rationalität, wie Kant es tut), um nicht Autonomie (oder Rationalität, selbst wenn sie nur als Grundlage oder Voraussetzung genommen würde) zu einer Vorbedingung für ihr Recht, eigene Ansichten zu vertreten oder ihr eigenes Leben zu leben, zu machen. Ich möchte Raum für nicht-autonome und nicht-rationale Personen lassen, so sehr ich auch ihre Lebensform ablehnen und versuchen würde, sie durch Argumentation davon abzubringen.
- 15 So z. B. Feinberg
- 16 Ich habe diesen Punkt etwas weiter ausgeführt in: On Humanism. In: *The Role and Place of the Humanities in Education* hg. von Yaacov Iram. Ramat-Gan, Bar-Ilan University, and The World Association for Educational Research, 1995, S. 599-606

DIE AUTOREN

ERMANNO BENCIVENGA:

Univ. Prof. für Philosophie an der University of California-Irvine. Arbeitet über Fragen der Logik, Geschichte der Philosophie, Subjektivität, Sozialphilosophie. Herausgeber der Zeitschrift *TOPOL*. Zahlreiche Veröffentlichungen. Als Bücher u. a.: *Logic, Bivalence, and Denotation* (with Karel Lambert and Bas van Fraassen), Atascadero, 2. Aufl. 1991; *Kant's Copernican Revolution*, New York 1987; *Die Referenzproblematik*. Frankfurt/M. 1987; *Looser Ends*, Minneapolis 1989; *Spiele mit der Philosophie*. Berlin 1992; *Oltre la tolleranza*, Milano 1992; *Logic and Other Nonsense: The Case of Anselm and His God*, Princeton 1993; *My Kantian Ways*, Berkeley 1995; *Platone, amico mio*, Milano 1997; *A Theory of Language and Mind*, Berkeley 1997. Näheres siehe Internet: <http://www.hnet.uci.edu/philosophy/benciven/index.html>

JOHN BENDIX:

Politikwissenschaftler u. a. am Bryn Mawr College, Pennsylvania. Arbeitet zu Fragen von Nationalismus, Brauchtum, Migration, Toleranzforschung und Asylpolitik. Veröffentlichungen u. a.: *Brauchtum und Politik*. Herisau 1993; *Importing Foreign Workers: A Comparison of German and American Policy*. New York 1990. *Introduction to Comparative Politics: A State and Society Perspective*. New York (im Druck). Hg. u. a.: Reinhard Bendix: *Nation-Building and Citizenship*. New Brunswick 1996; *Frauen und Politik*. Bern 1995. Aufsätze z. B.: „Why Didn't Waldheim's Past Matter More? A Public Agenda Denial in Austria“ (in: *Cultural Strategies of Agenda Denial*, 1997); „Toleranzkonzepte in den USA“ (in: *Kulturthema Toleranz*, 1996); „Die Einstellung zu Ausländern unter Rechtsgruppierungen in Europa“ (in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1993)

THEO HUG:

a. o. Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck. Arbeitet zu: Wissenschaftsphilosophie und -forschung, Methodologie der qualitativen Sozialforschung, sozialwissenschaftliche Alltagstheorie, Hochschuldidaktik, interkulturelle Pädagogik, Gruppenpädagogik sowie Medienpädagogik im Lichte der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Zahlreiche Publikationen, darunter: *Die soziale Wirklichkeit der Theorie*. München, 1990; *Erziehungswissenschaft als Lebensform*. Innsbruck, 1991; *Paradigmenvielfalt und Wissensintegration*. Wien, 1992; *Diskursive Feldforschung*. Innsbruck/Wien 1996; (zusammen mit Helmwart Hierdeis:) *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bad Heilbrunn

1997 (zweite, überarb. Aufl., auch CD-ROM); Herausgeber-schaft u. a.: *Taschenbuch der Pädagogik*. Baltmannsweiler (zusammen mit Helmwart Hierdeis), 4 Bde. (überarb. 5. Neuauflage 1997); *Technologiekritik und Medienpädagogik*. Baltmannsweiler 1998. Näheres siehe Internet: <http://info.uibk.ac.at/c6/c603/people/hug.html>

SAMUEL SCOLNICOV:

Professor für Philosophie und Erziehungswissenschaft an der Hebräischen Universität Jerusalem, derzeit Präsident der Internationalen Platon-Gesellschaft. Arbeitsgebiete: Die vorsokratischen Philosophen, Platon, Beziehungen zwischen antiker griechischer und mittelalterlicher jüdischer Philosophie; Philosophie der Erziehung, insbesondere Humanismus, Pluralismus; Lehrerbildung. Veröffentlichungen u. a.: *Eine kurze Geschichte der griechischen Philosophie: I. Die vorsokratischen Philosophen* (hebräisch); *Heraklit und Parmenides* (hebr. Übers., Einleitung, Anmerkungen); *Plato's Metaphysics of Education*; *Essência e Existência: Oito palestras sobre a filosofia grega e a filosofia medieval judaica*; *Greek Philosophy*, 3 Bde.; „On humanism“ in: *The Role and Place of the Humanities in Education* (Hg. Yaacov Iram, Ramat-Gan, Bar-Ilan University 1995); „A opinião do outro: os gregos e os judeus“ (erscheint in: *Nova Renascença: A Diáspora Judia*, hg. von A. Novinsky); *The contribution of the study of philosophy in high-schools to education for democracy* in: *Philosophie et démocratie en Europe* (Hg. UNESCO-Kommission, Sofia 1998)

FRANZ M. WIMMER:

a. o. Professor für Philosophie an der Universität Wien. Arbeitet zu Fragen interkultureller Philosophie, Sozialphilosophie und Geschichte der Philosophie. Bücher u. a.: *Vorlesungen zu Theorie und Methode der Philosophie im Vergleich der Kulturen*. Bremen 1997; *Interkulturelle Philosophie. Theorie und Geschichte*. Wien 1990; Hg. gem. mit Herta Nagl-Docekal: *Postkoloniales Philosophieren: Afrika*, Wien 1992; Hg.: *Vier Fragen zur Philosophie in Afrika, Asien und Lateinamerika*, Wien 1988. Zahlr. Aufsätze in Fachzeitschriften und Sammelbänden, z. B.: „Rassismus und Kulturphilosophie“ (in: *Willfähige Wissenschaft*, Wien 1989), „Thesen, Bedingungen und Aufgaben interkulturell orientierter Philosophie“ (in: *Polylog*, H.1, 1998). Übersetzungen u. a.: L. Braun: *Geschichte der Philosophiegeschichte*. Darmstadt 1990; P. J. Hountondji: *Afrikanische Philosophie. Mythos und Realität* (Kap. 5-8. Berlin 1993) Näheres siehe Internet: <http://mailbox.univie.ac.at/~wimmerf8>

TEXTE ▷ INSTITUT FÜR

EVA WANIEK

*Sex/Gender – Bedeutungs-  
relevante Fragestellungen zur  
Natur- und Kulturdebatte in der  
Feministischen Theorie*

WISSENSCHAFT UND KUNST

### Publikationsreihe des IWK:

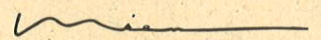
Einzeltexte mit ausführlichem Literaturanhang zum Weiterlesen!

Manfred Jochum: „Irgendwann wird es Sisyphos gelingen, den verdammten Stein über den Berg zu bringen“. Wissenschaft – Journalismus – Öffentlichkeit im „Medienzeitalter“. Wien 1997 (12 Seiten, S 25,- + Versandkosten)

Eva Waniek: Sex / Gender – Bedeutungsrelevante Fragestellungen zur Natur- und Kulturdebatte in der Feministischen Theorie. Wien 1999 (12 Seiten, S 25,- + Versandkosten)



bm:ww

  
STADTPLANUNG WIEN