

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 24 (2002)

Heft: 3

Artikel: Die Bildung des demokratischen Kopfes - Zwischen Demosorientierung und Ethnosorientierung

Autor: Reichenbach, Roland

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786881>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 26.12.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Bildung des demokratischen Kopfes – Zwischen Demosorientierung und Ethnosorientierung

Roland Reichenbach

Der Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Im ersten wird die intrinsische Verbindung erläutert, die zwischen Konzeptionen zur politischen Bildung und der Frage, welche Verpflichtungen mit der Teilnahme als Bürgerin oder Bürger an einem demokratischen Gemeinwesen verbunden sind, zu bestehen scheinen. Im zweiten Teil wird versucht, politische Bildung als Vermittlerin zwischen liberaler Demosorientierung und kommunitärer Ethnosorientierung zu verstehen, Dimensionen also, die beide sowohl entwicklungstheoretisch als auch bildungstheoretisch interessieren.

Bürgerschaft und Verpflichtung

Allgemeiner Konsens – diffuser Demokratiebegriff

Man darf wohl mit Liebau behaupten, dass in einschlägigen Kreisen mittlerweile eine grosse Übereinstimmung darüber besteht, dass (1) die politische Bildung zu den Grundaufgaben der Schule in demokratischen Gesellschaften gehört und (2) dass sie nicht nur als Unterrichtsfach (z.B. als Institutionenkunde), sondern (3) auch als «pädagogisches Schul- und Unterrichtsprinzip» zu realisieren sei (1999, S. 96)¹. Nebst diesem sehr allgemeinen Konsens gibt es freilich genügend gesellschaftliche und praktische, aber auch theoretische Probleme der politischen Bildung². Eines dieser Probleme besteht in der Notwendigkeit, einen «allgemeinen normativen Rahmen für die Politik und für den ‚idealen Bürger‘» zu «entwerfen und zu begründen» (Liebau, 1999, S. 96). Man kann sich kaum des Eindrucks erwehren, dass hierzu von Seiten pädagogischer Theorie – natürlich mit Ausnahmen (z.B. Giesecke, 1993) – kaum ein *allgemeines* Interesse besteht; dies im Unterschied zu anderen sozialwissenschaftlichen und philosophischen Disziplinen, in denen die Thematik des Sinns und Ziels von Politik – und damit zumindest implizit auch von politischer Bildung – in den letzten 20 Jahren u.a. im Rahmen der Debatte zwischen «Liberalisten» und «Kommunitaristen» teilweise sehr engagiert problematisiert worden ist.

Der eher bescheidenen *Realität* der politischen Bildung steht also durchaus nicht etwa eine um so reichere *Idealität* gegenüber. Zwar wurde immer wieder die Behauptung formuliert, alle Bildung sei im Grunde politische Bildung, z.B. «eine kontinuierliche, zugleich gestufte Einführung in die *polis*» (von Hentig, 1996, S. 205), doch was heute noch als *polis* gelten dürfe, solle und/oder könne und wer sich in solcher *polis* betätigen dürfe, solle und/oder könne und aus welchen Gründen und Motiven und mit welchen übergeordneten Zielen, wird kaum anders als floskelhaft und mitunter positiv beschwörend diskutiert, wiewohl schon Dewey mit *Demokratie und Erziehung* (1993/1916) einen nach ihm kaum noch erreichten Diskussionsstand in dieser Frage gesetzt hat.

Unabhängig davon bleibt die Notwendigkeit bestehen, sich den *Idealen* (Gütern, Werten, Zielen) zu vergewissern, mit welchen die politisch-moralische Praxis geleitet, bewertet und bekämpft wird, und die schon deshalb zum zentralen Material jeder *praktischen* Disziplin gehören. Ohne das Wissen – und den Diskurs um dieses Wissen –, was Menschen wollen, anstreben, vertreten, verneinen, verachten, tolerieren oder verabscheuen, berauben sich akademische Disziplinen – sofern sie tatsächlich *menschliche Praktiken* fokussieren – ihres Propriums. Kurz: Die Frage nach dem Guten ist jeder *praktischen* Disziplin inhärent – wiewohl rigide Anti-Sentimentalisten manchmal das Gegenteil behaupten (etwa aus Furcht, praktische Disziplinen würden ihre «Wissenschaftlichkeit» aufs Spiel setzen, wenn sie sich auch den normativen Implikationen ihrer Ergebnisse und der normativen Gebundenheit ihrer Forschungsintentionen widmen würden). Solchem Anti-Sentimentalismus ist allerdings Recht zu geben in der Kritik, dass diese Furcht in der Regel eher *in zu geringem Masse* vorhanden ist, so dass die ärgerliche Vermischung von präskriptiven und deskriptiven Aussagen – wo sie denn vermeidbar wäre – gerade in pädagogischen Diskursen verbreitet ist. Diese Untugend hängt auch damit zusammen, dass gesellschaftlich zentrale Konzepte und Begriffe oft *emotional* aufgeladenen sind. Die emotionale Konnotation verführt dazu, sich nicht eingehender mit dem jeweiligen Konzept zu beschäftigen – dies trifft im Bereich der politischen Bildung insbesondere für den Demokratiebegriff zu (vgl. z.B. Müller, 1995).

Erst durch die Behauptung eines (mehr oder weniger) engen Zusammenhanges von *Staatsform* und *Lebensform* (vgl. 2. Kap., 1. Absch.) macht es überhaupt Sinn, *Demokratie als Erziehungsprojekt* zu sehen und «Erziehung für (oder als) Demokratie» als gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu formulieren (Dewey, 1993, 1996). Doch abgesehen davon, ob das Wissen um diesen Zusammenhang eher normativer oder empirischer Natur ist, lässt sich festhalten, dass damit kein logisch-notwendiges Verhältnis dargestellt wird (Arendt, 1996; Sartori, 1992; Schmidt, 1995). Dennoch wird in der Regel die Intuition vertreten, wonach dieser Zusammenhang fundamental sei. So schreibt beispielsweise Koch: «Demokratie braucht Erziehung, um den demokratischen Geist der angehenden Bürger, ohne den ein demokratisches Staatswesen auf Dauer nicht gedeihen kann, zu bilden. Umgekehrt braucht Erziehung Demokratie, um das moderne pädago-

gische Ideal einer Bildung zur Spontaneität und Autonomie realisieren zu können» (1995, S. 9). Unbeantwortet bleibt dabei die Frage, ob Erziehung sich primär auf die *Lebensform* (die demokratische Gesellschaft) oder aber die *Staatsform* (den demokratischen Staat) zu beziehen habe, aber noch genereller auch, inwiefern Demokratie überhaupt zum pädagogischen Leitbegriff taugt (vgl. Müller, 1995). Dies ist für Schule und Erziehung von Bedeutung, sofern sich diese «im Dienst der pädagogischen Demokratie-Begeisterung» (Müller, 1995, S. 160) stehen sehen. Problematisch ist dies im Sinne Sartoris mitunter deshalb, weil unter «den Bedingungen der Demokratie (...) am wenigsten beachtet (wird), dass falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie auf die falsche Bahn bringen» (1992, S. 11). Es ist das Verdienst von Müller (1999), gezeigt zu haben, wie prekär ein undifferenzierter, moralisch, rechtlich und sozial völlig überfrachteter Demokratiebegriff als pädagogische Leitidee letztlich ist.

Citoyen, Bourgeois und die moderne Idee der Solidarität

Das moderne Ideal der solidarischen Bürgergesellschaft speist sich, wie Brunkhorst (2000) aufzeigt, zum einen vom *politischen*, aber *partikularistischen* Ideal der *bürgerschaftlichen Solidarität* antiker Stadtrepubliken und zum anderen vom jüdisch-christlichen Ideal der *brüderschaftlichen Solidarität*, welche zwar *universal*, aber *unpolitisch* gedacht worden ist. Moderne Solidarität übernimmt als *politischer Universalismus* sozusagen nur je die «Hälfte» des ideellen Erbes aus den beiden Traditionsquellen und lehnt gleichzeitig jeweils die entsprechenden Komplemente dezidiert ab: nämlich zum einen den elitären Partikularismus der antiken Stadtbürger und zum anderen die gänzlich unpolitische Liebesethik der jüdisch-christlichen Tradition (S. 264). Die Politisierung universalisierbarer Ethik und die Universalisierung ethischer Politik sind die Urquellen der modernen Idee «abstrakter Solidarität» (Brunkhorst, 2000, S. 204). Seit der Etablierung dieser Idee besteht eines der grossen ethischen Probleme in der Frage, wer alles es sei, denen gegenüber wir moralisch verpflichtet sind (vgl. Tugendhat, 1992). Diese Frage wurde und wird in modernen Demokratien auch entlang der Unterscheidung zwischen dem am eigenen Nutzen orientierten *Bourgeois* und dem an gemeinsamen Gütern orientierten *Citoyen* diskutiert. Es handelt sich um eine Unterscheidung, die mit der auf Ferdinand Tönnies zurückgehenden theoretischen Unterscheidung zwischen *emotional geprägten* Gemeinschaften und *rational begründeten* Gesellschaften (Rehberg, 1993) verwandt ist, aber ihrerseits auf der empirischen Ebene demokratischer Kollektive problematisch erscheint, weil das Individuum immer beiden Lebensbereichen verhaftet und empirisch umstritten bleibt, wieviel Emotionalität rational begründete Gesellschaften bzw. wieviel Rationalität emotionale Gemeinschaften benötigen und ertragen (vgl. Nef, 1997).

Mit der Rousseauschen Terminologie kann gefragt werden, wie diskret kategorial sich der Citoyen und die Citoyenne, die sich «tugendhaft» mit den Anliegen der Gemeinschaft identifizieren und in dieser praktisch wirksam sein wollen,

von der «Bourgeoise» und dem «Bourgeois» als NutzniesserInnen staatlicher Infrastruktur und Ordnungsgarantie, und primär kalkulierenden Privatpersonen, wirklich trennen lassen. Der versöhnende Gedanke, wonach eine moderne Demokratie weder die «VollbürgerIn» noch die ausschliessliche «Privatperson» favorisieren bzw. anstreben soll, sondern dem Individuum die Rolle als «Privat-BürgerIn» bzw. «BürgerIn-Privatperson» zuzuschreiben habe (vgl. Thürer, 1997, 2000), wäre gewiss nicht unplausibel, wenn die damit einhergehenden empirischen und normativen Prämissen wenigstens beleuchtet werden könnten. Diese sind allerdings weder einfach zu bestimmen noch wertneutral zu diskutieren.

Der Streit um den Zusammenhang von liberaler Demokratie und guter Polis – moralphilosophisch betrachtet um den Zusammenhang und den Stellenwert von Vorstellungen des Gerechten und Vorstellungen des Guten – erhielt in der Debatte zwischen Liberalisten und Kommunitaristen, die vor bald zwei Jahrzehnten einsetzte (und mittlerweile abgeebt ist), grossen Aufwind, es zeigte sich aber auch bald, dass die Lokalisierung der theoretischen Positionen durchaus komplex ist (vgl. Honneth, 1995; Taylor, 1995a, S. 103). Die Uneindeutigkeit der Positionen wurde u.a. damit vergrössert, als ontologische, normative, soziologische, politiktheoretische und hermeneutisch-moraltheoretische Argumente zusammenkamen (vgl. Forst, 1995, S. 182). Die Heterogenität innerhalb der Lager ist und war allerdings auch nicht so gross, dass keine prinzipiellen Differenzen markiert werden könnten. Diese Streitigkeiten sind von fundamentaler Bedeutung für das Verständnis von demokratischer Bildung und Erziehung, da sie die Frage betreffen, in welchem Sinn und allenfalls in welchem Grad eine gemeinsame Bindung «an übergreifende Werte, also an eine kulturelle Gemeinschaft oder Lebensform» notwendig ist, damit die «Funktionsfähigkeit einer modernen Demokratie» noch gewährleistet werden kann (vgl. Honneth, 1995, S. 16). In einem spezielleren Sinn interessiert die Debatte wegen der Frage, ob Demokratie an eine bestimmte Idee des Guten gebunden ist, ob in ihr dann und deshalb eine «Politik des guten Lebens» (Brumlik & Brunkhorst, 1993, S. 13) nötig ist und gefördert werden sollte, oder ob Visionen des guten Lebens in modernen Gesellschaften, sofern sie demokratisch sein wollen, *notwendigerweise* in das Privatindividuum verbannt werden müssen. Die Beantwortung dieser Frage hat Konsequenzen auf mehreren Ebenen der institutionalisierten Erziehung – die Ignorierung der Frage meint aber ihre implizite, unreflektierte Beantwortung, insbesondere was die Bedeutung der «Gemeinschaft» in der demokratischen Erziehung betrifft.

Rainer Forst (1995) hat vier Ebenen unterschieden, nach denen die Streitpunkte der Debatte analysiert werden können. Diese Ebenen sind inhaltlich miteinander verbunden, aber nicht so, dass eine Position auf der einen eine logisch-notwendige Konsequenz auf der anderen bedingen würde. Die Ebenen betreffen (a) die Konstitution des Selbst, namentlich die Kritik am sogenannten atomistischen Personenbegriff der liberalen Theorie, (b) die Frage nach dem Vorrang individueller Rechte vor gemeinschaftlichen Konzeptionen des Guten, d.h. die

Frage, inwiefern Gerechtigkeitsprinzipien ethisch neutral sein können, (c) die Frage, wie die Staatsbürgerschaft («citizenship») zu verstehen ist, und (d) die Frage nach der Möglichkeit und Begründung einer universalistischen, formal-prozeduralistischen Gerechtigkeitstheorie, d.h. den Streit zwischen Universalismus und Kontextualismus (S. 182). Die Thematik der «Staatsbürgerschaft» tangiert den Bereich der politischen Bildung besonders heftig. Wie Forst bemerkt, kehrt die Kritik des Atomismus und des Vorrangs individueller Rechte auf der Ebene der Frage nach dem «Ethos» politischer Gemeinschaften wieder, also der Frage nach der Bedeutung der Staatsbürgerschaft (Forst, 1995, S. 197). Verallgemeinernd lässt sich die kommunitaristische Kritik am Liberalismus so zusammenfassen, dass unter liberalistischer Perspektive nicht angemessen erklärt werden könne, ob und welche ethischen Gemeinsamkeiten unter den BürgerInnen einer Gesellschaft vorhanden sein müssen, damit in dieser eine gemeinwohlorientierte Politik realisiert werden kann. Am Beispiel der Staatsbürgerschaft zeigt sich die politische Relevanz der Kommunitarismusdebatte besonders deutlich, weil ein ausgeprägter Liberalismus bezüglich den *speziellen* moralisch-rechtlichen Verpflichtungen der BürgerInnen eines Staates nicht mit Rekurs auf die Nation, aber auch nicht auf den Staat argumentieren kann, sondern gewissermassen zum «Kosmopolitismus gezwungen» ist – ein extremer Kommunitarismus auf der anderen Seite aber dazu tendiert, gegenüber fragwürdigen nationalistischen Erscheinungen blauäugig zu sein³. Natürlich gibt es AutorInnen, die darauf verweisen, dass Nationalismus und Fundamentalismus nicht das Gleiche sind, und dass sich Nationalismus, so Habermas, wie im Falle der Französischen Revolution, sogar «mit den universalistischen Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaates» verbünden könne (1993, S. 176). Die Frage, die wenigstens in der angelsächsischen Kommunitarismusdebatte heftig diskutiert worden ist, lautete nichtsdestotrotz, ob wir als Mitglieder bestimmter Gemeinschaften, Ethnien, Kulturen, Nationen etc. *spezielle moralische* Verpflichtungen gegenüber den Mitgliedern eben dieser Verbände haben, Verpflichtungen also, welche in dilemmatischen Situationen verlangen, uns für die Mitglieder «unserer Gruppe» auf Kosten der Beteiligten ausserhalb dieser zu entscheiden⁴. Allein selbst die Praxis real-existierender liberaler Demokratien – ganz deutlich an Fragen zu Immigrationsbestimmungen zu erkennen (vgl. Tamir, 1993), die sich im Grunde als Fragen einer distributiven Gerechtigkeit entpuppen (vgl. Weinstock, 1996) – scheint adäquater unter Prämissen partikularistischer Moralen verstanden werden zu können. Aus der Tatsache, dass auch liberale Demokratien z.B. in Fragen der Einwanderung u.U. eine stark partikularistische *Praxis* pflegen, die man sogar als «nationalistisch» bezeichnen kann (vgl. Lichtenberg, 1996), gewinnt man jedoch keine guten Argumente gegen liberale Theorie, u.a. weil dies einem Sein-Sollen-Fehler gleichkäme.

Politische Bildung: Vermittlerin zwischen Ethnos- und Demosorientierung?

«Il me semble impossible de choisir entre les *libéraux* et les *communautariens*», schrieb Touraine (1997, S. 174). Diese Position und Einsicht sei nun zum Anlass genommen, um im Folgenden eine These zu vertreten, die nur scheinbar einem Sein-Sollen-Fehlschluss entspricht, nämlich: *Was man nicht lösen kann, soll man auch nicht lösen*. Die These bezieht sich auf den *für demokratische Lebensformen als konstitutiv erachteten Konflikt zwischen demos- und ethnosorientierten Denkweisen und Interpretationsmustern*. Diese Denkmuster erscheinen über «blosse» politische Bildung hinaus als bedeutsam, betreffen sie doch gleichsam pädagogisch allgemeiner das Material der Selbstbeschreibungskonflikte spätmoderner Menschen und damit die Frage gelingender Lebensführung.

Die Ambivalenz der demokratischen Lebensform

Wittgenstein beschreibt den Begriff der Lebensform in seinen *Philosophischen Untersuchungen* so: «Das Hinzunehmende, Gegebene – könnte man sagen – seien *Lebensformen*» (1993, S. 572). Man kann Lebensformen als «geschichtlich gewordene und sozial eingeübte Handlungsweisen» (Wittgenstein, 1993, S. 572) bzw. als «geschichtlich eingeübte soziale Verhaltensweisen» (Borst, zitiert nach Seel, 1993, S. 245) verstehen. Lebensformen können in verschiedene Ebenen unterteilt werden, diese reichen «von einer anthropologischen Grundsicht bis zu einzelnen Bräuchen wie Teetrinken» (Barkhaus, 1996, S. 238), wobei meistens von Lebensformen auf einer «mittleren» Ebene gesprochen wird, etwa «von der westlichen Lebensform, der alternativen Lebensform, der afro-amerikanischen Lebensform, dem weiblichen Lebenszusammenhang» (Barkhaus, 1996, S. 238). Für diese mittlere Ebene wird manchmal der Begriff der Kultur verwendet.

Seel unterscheidet zwischen *Angehörigkeit* und *Zugehörigkeit* zu einer Lebensform (Seel, 1993, S. 248). Während der «Angehörige» in der kommunalen Praxis einer entsprechenden Lebensform «aufgehe», wisse sich die bloss «Zugehörige» von den intersubjektiven Konventionen und Beziehungen zwar geprägt und getragen, aber richte ihre zentralen Energien nicht auf die Ziele der Lebensform. Diese Unterscheidung ist entwicklungs- und bildungstheoretisch besonders bedeutsam. So lässt sich die Adoleszenz «als ein Prozess eines vorübergehenden, mehr oder weniger radikalen Rückfalls in die bloss *Zugehörigkeit* zu einer Lebensform beschreiben, die normalerweise im Gewinn einer neuen Art der *Angehörigkeit* mündet» (Seel, 1993, S. 248 f.; Hervorhebung im Original). Die Unterscheidung betrifft das Verhältnis des Individuums zu den Werten und Zielen einer Lebensform bzw. den «Abstand», den es sich dazu hat aufbauen können oder müssen.

Die Lebensformen, in die wir hineingeboren werden, die wir «praktizieren» und zu denen wir uns in ein Verhältnis setzen können, sind zugleich Gebilde, «die eine Moral haben» (Seel, 1993, S. 244). Die TeilnehmerInnen einer Le-

bensform teilen immer ein Ethos – einen Habitus in der Lebensführung –, welches jedoch um so unschärfer ist, je grösser der Bereich der Lebensform insgesamt ist. Das ist der Fall für *moderne* Lebensformen⁵.

Spätestens in der modernen Situation wird anerkannt, dass es verschiedene Lebensformen gibt und geben darf, die einander teilweise ausschliessen bzw. alternativ zueinander stehen. Die Anerkennung dieser Situation bedeutet nicht die Anerkennung aller damit verbundenen Lebensformen. Wir «können vielleicht mehrere, aber niemals in gleichem Mass alle schätzen» (Seel, 1993, S. 247), wir können ihnen nicht den gleichen moralischen Wert zuschreiben. Die Koexistenz und Konfrontation unterschiedlicher Lebensformen ist allerdings kein allein für die Moderne typisches Charakteristikum. Angehörige moderner Lebensformen wissen nicht nur, dass ihre Lebensform nicht die einzige mögliche ist, es ist ihnen auch verwehrt zu glauben, dass ihre Lebensform die einzig sinnvolle sei, und es ist ihnen zusätzlich verwehrt zu glauben, dass ihre Lebensform für sie selbst die einzig wahre sei (Seel, 1993, S. 247).

Wenn zwischen Angehörigkeit und Zugehörigkeit zu einer Lebensform unterschieden werden kann, so lässt sich nun in Bezug auf *moderne* Lebensformen sagen, dass die «distanzierte Zugehörigkeit» in ihnen kein ausschliessliches Übergangsphänomen (etwa der Adoleszenz) sein muss, sondern dass Zugehörigkeit und Angehörigkeit vielmehr als gleichgewichtige Positionen innerhalb der gleichen (modernen) Kultur gelten (S. 249). Mehr noch: «Moderne Lebensformen sehen an zentraler Stelle die Einnahme eines Abstands von der Anteilnahme am kommunalen Leben vor. *Der Abstand von der Anteilnahme an den Konventionen gemeinschaftlicher Praxis gehört hier zu den Grundbedingungen der Teilnahme selbst*» (Seel, 1993, S. 249; Hervorhebung R. R.).

Die Moral moderner Lebensformen besteht so in der Gleichgewichtung von *Beteiligungs-* und *Enthaltungsrechten*. Ein solches Ethos der Offenheit kann es nur geben, wo die verhaltensleitenden Normen zur Disposition gestellt werden können. Dieses Ethos ist als eine doppelte Offenheit zu deuten, als eine interne und eine externe Offenheit. Wenn sich eine Lebensform nach aussen aktiv abgrenzt, weder offen ist für andere Lebensformen noch den freien Zugang für alle TeilnehmerInnen gewährt, dann tendiert sie – intern – dazu, die Angehörigkeit gegenüber der Zugehörigkeit zu favorisieren, so dass die Betroffenen erst ihre «wahre Angehörigkeit» beweisen müssen, damit sie anschliessend die Beteiligungs- und Enthaltungsrechte gleichermassen in Anspruch nehmen können (Seel, 1993, S. 253). Die innere Offenheit, die den Wechsel zwischen Angehörigkeit und Zugehörigkeit gewährt, ist aber nur um den Preis der äusseren Offenheit zu haben, der «Offenheit für Transfer und Transit nach aussen und von aussen» (S. 253f.).

Demokratie ist ein zugleich liberales und kommunitäres Projekt (Wellmer, 1993, S. 179), das die Zugehörigkeit und die Angehörigkeit gleichermassen und für alle ermöglichen soll. In demokratischen Lebensformen wird das moderne «Meta-Telos» der Offenheit praktiziert; «gut» ist, dass das Gute nicht verbindlich

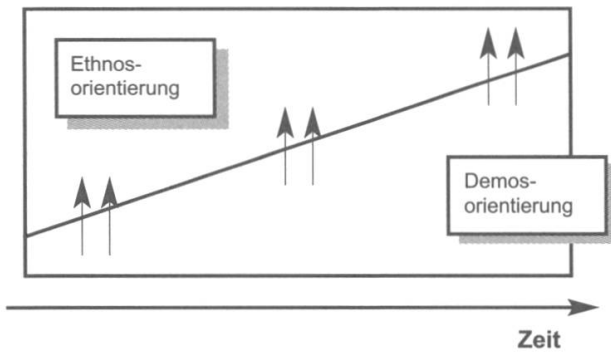
definiert wird, dass keine Idee des guten Lebens, keine substantiellen Wertorientierungen oder kulturellen Identitäten vor Kritik und Revision sicher sein können – «nicht einmal die Interpretation jenes liberalen und demokratischen Konsenses, der die einzige mögliche Grundlage einer modernen Form demokratischer Sittlichkeit ist» (Wellmer, 1993, S. 179). In diesem Sinne ist die moderne Demokratie im Wesentlichen «ohne festen Boden». Demokratische Lebensformen sind dynamisch, weil sie ihren TeilnehmerInnen nicht nur «Diskursrechte» gewähren, sondern sie auch, wo immer möglich, selber entscheiden lassen. Die liberalen Freiheitsrechte, sagt Wellmer (1993, S. 182) mit Bezug auf Walzer, sind zugleich Rechte zur *Trennung*, zur *Verweigerung*, zum *Rückzug*, zum *Neuanfang* und zur *Entzweiung*. Mit diesen Rechten ist die Bedingung der Möglichkeit post-traditionaler Formen demokratischer Sittlichkeit gegeben, gleichzeitig aber auch ein potentieller Sprengsatz für kommunitäre Lebensformen.

Zur Entwicklung des Verhältnisses von Ethnosorientierung und Demosorientierung

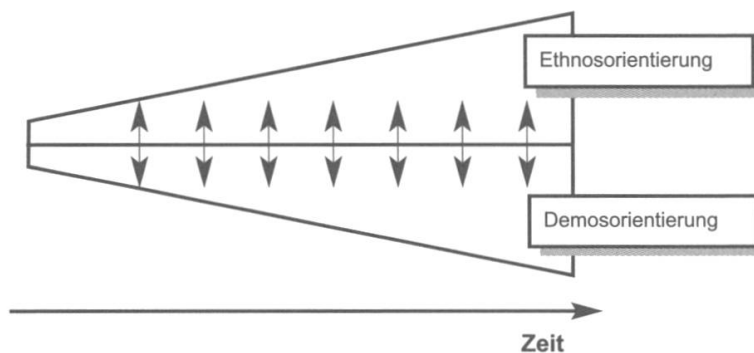
Die moralphilosophisch prinzipiell bestreitbare Position, wonach die Kommunitarismusdebatte im Grunde unlösbar sei (vgl. z.B. Touraine, 1997, S. 174), erweist sich sowohl *entwicklungs-* als auch *bildungstheoretisch* als höchst interessant, weil die Zielbeschreibungen einer Entwicklungstheorie der Moderne (vgl. Fend, 1991, 1994, 1997) zweifelsohne in einem liberalen Vokabular verfasst sind, während pädagogisch gleichermaßen evident erscheint, dass die Mitgliedschaft in Gemeinschaften («unfreiwillige Assoziationen», vgl. Walzer, 1999) eine *conditio sine qua non* der Ontogenese des moralischen Selbst und des politisch-demokratischen Denkens ist. Wiewohl evident, bedarf es eigenartigerweise «grosser Anstrengungen, um theoretisch zu zeigen, dass Individuen [...] nie ganz losgelöst existieren, weder als Erkenntnissubjekte noch als wertorientiert denkende, als Ziele entwerfende und handelnde Personen» (Rehberg, 1993, S. 22).

So stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Bezüge zur Gemeinschaft im Sinne der selbstreflexiven Entscheidungsfindung und des politischen Urteils (im weitesten Sinne) *überwunden* werden können. Dies ist der empirische Teil der Frage, während der normative darin besteht, ob diese Überwindung *gesollt* ist oder nicht. Konkreter gefragt: *Verdrängen demosorientierte* Denkmuster die gemeinschafts- bzw. *ethnosorientierten* Denkmuster (zu den Begriffen weiter unten) im Laufe der Entwicklung und politischen Bildung zunehmend oder differenzieren sich die beiden Denkorientierungen gleichzeitig zunehmend und im wechselseitigen Bezug (vgl. Oser & Reichenbach, 2000)? Die erste Variante könnte als «Überwindungsmodell» bezeichnet werden, die zweite Vorstellung als «Modell des dualen Bezugs». Schematisch lassen sich diese Modelle, welche globale Hypothesen der *politisch-kognitiven Entwicklung in demokratischen Lebenszusammenhängen* ausdrücken und damit für alle demokratische Erziehung von Bedeutung sind, wie in Abbildung 1 darstellen (entnommen aus Oser & Reichenbach, 2000a, 3.13).

Das «Überwindungsmodell»



Das Modell des «dualen Bezugs»



Einige Argumente sprechen für die Superiorität des Modells des dualen Bezugs. Vornehmlich widerspiegelt sich darin die Ansicht, dass sich die *kommunitäre* Ethnosorientierung und die *liberale* Demosorientierung für demokratische Staats- und Lebensformen wechselseitig bedingen – auch und gerade weil sie sich niemals zur widerspruchsslosen Ganzheit zusammenfügen, sondern vielmehr meist in einem «verbindenden Streit» (Loraux, 1994) liegen. Da das Politische als ein Kampf zwischen Herkunft und Zukunft, als diskursive Auseinandersetzung zwischen den «kommunitären» Schubkräften der Vergangenheit und den «liberalen» Zugkräften der Zukunft interpretiert werden kann, ist die Annahme auch aus entwicklungstheoretischer Perspektive plausibel, wonach sich ethnosorientierte und demosorientierte Denkmuster in dieser Auseinandersetzung wechselseitig dazu verhelfen, sich zu differenzieren und zu verfeinern.

Ethnosorientiert ist das Denken und Nachdenken einer Person, wenn sie sich der *kulturellen Bedingungen eigener Gewordenheit* besinnt. Dabei spielen Gefühle ethnischer Zugehörigkeit in einem *weiten Sinne* immer eine bestimmte Rolle. Im Sinne von Hofstede (1984; vgl. auch Hui & Triandis, 1986), der Kulturen mit den Polen «Kollektivismus» und «Individualismus» unterscheidet, können jedoch durchaus *individuelle kulturelle Orientierungen* postuliert werden (Bender-Szymanski, 1999, S. 15ff.), so dass Ethnosorientierung nicht notwendig als «kollektivistisch» begriffen werden muss. Vielmehr können auch so genannte «individualistische» Kulturen beschrieben werden, welche für ethnosorientiertes

Denken höchste Relevanz besitzen. Postulierte Priorität «individueller Rechte» – als Fokus sogenannt «westlicher Kulturen» – kann selbst Ausdruck eines «gemeinsamen Gutes» (vgl. Menke, 1996) sein, welches seinerseits ursprünglich an ethnische Zugehörigkeit gebunden war. Ethnozentriert wird Denken und Urteilen, wenn die (eigene) Nation bzw. das (eigene) Volk nicht nur im Mittelpunkt steht, sondern v.a. gegenüber anderen Nationen bzw. Völkern als *überlegen* betrachtet wird (vgl. Hopf, 1999). Die Abwertung der Fremdkultur zur Aufwertung der eigenen Kultur ist ein notwendiges Merkmal des ethnozentrischen Denkens und Urteilens, für welches oft das Attribut «nationalistisch» benützt wird. Ethnosorientiertes Denken und Urteilen auf der anderen Seite wird bestimmt durch das Bewusstsein, bestimmten, nicht auswechselbaren und nicht frei bestimmbar «Erinnerungsgemeinschaften» (Bellah et al., 1996, S. 152ff.) anzugehören und von ihnen in spezifischen Hinsichten auch geprägt zu sein. Das *Bewusstsein kulturellen Geprägtseins* des Individuums ist Element und Ausdruck einer entwickelten Ethnosorientierung (vgl. Finkielkraut, 1999), während ethnozentrische Einstellungen ein geringes Reflexions- und Selbstreflexivitätsniveau bekunden (vgl. van Ijzendoorn, 1980), welches auch noch im Erwachsenenalter als Soziozentrismus – also einer abgeschwächten Form von Egozentrismus – aufscheinen kann (vgl. Csepeli, 1989; Piaget & Weil, 1951).

Im Unterschied zur Ethnosorientierung ist das Konstrukt *Demosorientierung* leichter in den Zusammenhang der Entwicklung des politischen Denkens und der politischen Bildung zu stellen. Das Konstrukt setzt sich aus einer *materialen* und einer *prozeduralen* Komponente zusammen, wobei die erstere mit dem *Demokratieverständnis* in einem *rechtlich-konstitutionalen* Sinne, die letztere in einem *politisch-prozessorientierten* Sinne zusammenfällt (vgl. Gutmann & Thompson, 1997). Diese Interpretationen des Demokratischen bilden die notwendigen, wechselseitig aufeinander bezogenen, sich jedoch nicht in einer tautologischen Zirkularität befindlichen Elemente bzw. Dimensionen deliberativer Demokratie (vgl. Gerstenberg, 1997). Fraglos drücken dieselben auch das Herzstück politischer Schulbildung und Didaktik aus, nämlich sowohl den *inhaltsorientierten* Aspekt des *Institutionenwissens* als auch den *handlungsorientierten* Aspekt jeder *diskursiven* Politik.

Schlussbemerkungen: Die Bildung des demokratischen Kopfes

Wer einen liberalen Kommunitarismus bzw. einen kommunitären Liberalismus vertritt, der sieht sich der Frage gegenüber gestellt, ob sich Ethnosorientierung und Demosorientierung überhaupt auf vernünftige Weise verbinden lassen (vgl. Fraser, 1997). Wie lässt sich eine solche Verbindung im Bildungssubjekt vorstellen? In der nachsozialistischen Epoche zeigte sich, wie wenig begründet die libe-

rale Aufklärungshoffnung ist, der *Vorrang* des Gerechten (rechtliche Autonomie) vor dem Guten (kommunitäres Gutes) würde von auch nur hinreichend vielen Menschen, wenn sie die Entscheidungsmöglichkeit dazu haben, *faktisch* akzeptiert. Eine spätmoderne Theorie demokratischer Bildung hat sich zu fragen, wie Ethnosorientierung ohne kommunitäre, kulturelle Borniertheit und Demosorientierung ohne «aufklärerische Arroganz» möglich sind und wie sich diese Orientierungen im Selbst zueinander verhalten können.

Dezidiert moderne Lebensformen geben keine Anleitungen, wie mit dem kulturellen Erbe umzugehen wäre. Indem sie die individuellen Partizipations- und Distanzierungsrechte als gleichursprünglich und gleichberechtigt ausweisen, schränken moderne Lebensformen die Bedeutung von Tradition und Überlieferung ein: Das kulturelle Erbe soll *nicht letztbestimmend* sein. Ausschlaggebend ist modernen Lebensformen vielmehr die Möglichkeit und das Recht zum *Bruch mit der Vergangenheit* – auch wenn dieser Bruch immer illusionär sein sollte. Der Bruch ist deshalb gerechtfertigt, weil sich die gerechte Gesellschaft in der Vergangenheit nie hat realisieren können; anders ausgedrückt, der Bruch mit der «Autorität der Toten» (Finkielkraut, 1999) wird dadurch legitimierbar, dass das Gerechte (oder Gute) seinen Ort nur in der *Zukunft* haben kann, sofern es überhaupt einen Ort hat. Diese «Aufklärungseschatologie» konkurriert naturgemäss mit den Imperativen der Herkunft, welche vorwiegend noch als Wegweiserin in eine Zukunft interessiert, die von den Kindern der Gegenwart entworfen wird.

Zur Bildung des demokratischen Selbst gehört die Anerkennung lebenszentraler *Funktionen* der Gemeinschaft. Gemeinschaften können nicht nur existieren, indem sie *auch* kollektive Erinnerungen kultivieren, also *Erinnerungsgemeinschaften* sind (vgl. Bellah et al., 1996, S. 152ff.), sondern sie sind ebenfalls das – oft widerstreitige und unzuverlässige – Transportmittel der grossen *Aufklärungshoffnungen*. Gemeinschaften sind nur insofern *Hoffnungsgemeinschaften* als sie auch Erinnerungsgemeinschaften sind (vgl. Bellah et. al. 1996, S. 152ff.). Wenn es denn plausibel ist, dass eine Gesellschaft nur in der Auflösung naturwüchsiger Bindungen gerecht sein, aber nur im Rückgriff auf erste Identifikationen das Residuum ihres Zusammenhalts erkennen kann (Vogl, 1994, S. 11), dann gilt, dass demokratische Bildung sowohl ein liberales als auch kommunitäres Projekt ist; d.h. aber, dass sie ein *kommunitäres* Projekt eben *auch* ist. Gemeinschaften haben (eine) Geschichte(n) und leben dadurch, dass dieselbe(n) (bzw. Teile davon) immer wieder weiter erzählt wird/werden.

Es ist eine fragwürdige Angewohnheit zu glauben, dass das Weitererzählen von Geschichte und Geschichten vorwiegend für traditionale Gemeinschaften bedeutsam wäre und sich demokratische Lebensformen nicht ebenso durch Narrative konstituieren würden. Der Unterschied, der zwischen dem Bild einer geschlossenen Gemeinschaft (z. B. einer religiösen Sekte) und jenem eines relativ offenen Verbundes (etwa einer modernen politischen Partei) gezeichnet werden kann, liegt allein in den ungleichen Möglichkeiten der Mitglieder dieser Ge-

meinschaften, die jeweiligen konstitutiven Erzählungen ohne nachfolgende Sanktionen kritisch zu thematisieren. Demokratische Gemeinschaften zeichnen sich idealiter dadurch aus, dass sie ihren Mitgliedern das Recht zur kritischen Hinterfragung der konstitutiven Erzählungen *prinzipiell* zugestehen. Das heisst aber nichts anderes als dass demokratische Gemeinschaften für *Selbsttransformationen* offen sind (und selbst, dass sie u. U. der Selbstauflösung zustimmen). Deswegen trägt die demokratische Gemeinschaft paradoxe Züge: Sie existiert letztlich nur durch die Bereitschaft, ihre momentane Existenzform aufzugeben. Die demokratische Gemeinschaft wird durch den *Streit der Erzählungen* konstituiert und stirbt – als dezidiert *demokratische* Gemeinschaft – mit der eindeutigen Selbstinterpretation ab.

Es bietet sich schnell an, die indifferente Koexistenz der Kulturen auf engem Raum als Ausdruck einer fortschrittlichen Zivilgesellschaft zu missdeuten, die ihre Probleme sozusagen rein demosorientiert zu lösen vermag. Diese indifferente Toleranz lässt aber leicht vergessen, dass es immer auch *Verteilungskämpfe* um ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital gibt, welche mit oberflächlichen, allzu schönen «Lösungen» der Anerkennungskämpfe in Form wechselseitiger Ignorierung nicht verschwinden. Sobald die Verteilungskämpfe jedoch offen «ausbrechen», zeigen die vermeintlichen Anerkennungsleistungen ihr wahres Gesicht, rekrutiert sich eine überwunden geglaubte kulturelle Borniertheit, und ein neu aufgewertetes, sozusagen aus dem Kindheitsschlaf erwachtes *ethnozentrisches* Vokabular der frühen Bindung an gemeinsames, aber exklusives Gutes tritt nun weniger nostalgisch als vielmehr selbstbestimmt und selbstgerecht auf, v. a. aber ohne jeden Bezug zur vorher gelobten Demosorientierung, sondern diese vielmehr anfangs zunächst kritisierend, später regelrecht weggehend.

Allein die *Sorge* um ein *demosorientiertes Leben* rechtfertigt, mit anderen Worten, schon die besondere Berücksichtigung der Ethnosorientierung. Die Sorge darum, dass die Demosorientierung, die eigentlich demokratische Gesinnung, nicht bei den ersten Härteproben von ethnisch, konfessionell oder anders qualifizierbaren Annerkennungs- und Verteilungskämpfen zerreisst, bedingt eine *Gleichzeitigkeit* der Ethnos- und Demosorientierung, nicht zu einem schönen Gesamtbild, aber als *doppelte*, wenngleich immer auch *zweideutige* Quelle des Selbstverständnisses des demokratischen Kopfes. Nur wenn Artikulationen beider Orientierungen gleichermassen im semantischen Netzwerk repräsentiert, d.h. überhaupt präsent sind, ist die Hoffnung berechtigt, dass die Leistungen der fragilen Demosorientierung nicht durch die Brachialität einer unreflektierten und undifferenzierten Ethnosorientierung bedroht wird, sobald die Verteilungskämpfe härter werden. Das ethnosgeprägte gemeinsame Gute, wie mehrdeutig es auch sein mag, kann aber und soll nicht überwunden werden, es kann nicht ignoriert werden, weil es auch spätmodern die vielleicht bedeutendste Quelle des *sozialen Zusammenhalts* darstellt (wenn auch sicher nicht die zentrale Quelle *moderner* Identität). In einer seiner späten Reden kommt der liberale Isaiah Berlin zum Schluss:

This rejection of natural ties seems to me noble but misguided. When men complain of loneliness, what they mean is that nobody understands what they are saying: to be understood is to share a common past, common feelings and language, common assumptions, possibility of intimate communications – in short, to share common forms of life (zitiert nach Ignatieff, 1998, S. 292).

Weder erziehungs- noch bildungstheoretisch kann es darum gehen, die liberale Demosorientierung mit der kommunitären Ethnosorientierung, die Geschichtslosigkeit bzw. Übergeschichtlichkeit des rationalen Arguments mit der emotionalen Geladenheit und Gebundenheit an die Tradition in ein *eindeutiges* theoretisches Verhältnis zu setzen, welches den einen oder anderen Vorrang postulieren würde, oder ihre Konflikthaftigkeit in einem schönen, anti-tragischen Modell zu überwinden. Vielmehr geht es unter realen Bedingungen vor allem um die Frage, wie dieser Streit, diese Auseinandersetzung einigermaßen gesittet, d.h. gewaltfrei weitergeführt werden kann.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Oser & Reichenbach, 2000, 8f.
- 2 Was spätestens evident wird, wenn die momentane Realsituation in den Schweizer Schulen betrachtet wird (vgl. den Beitrag von Oser in diesem Heft, bzw. auch Reichenbach, 1998; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001).
- 3 In diesem Punkt – der Toleranz gegenüber nationalistischer Argumentation – unterscheiden sich die deutschsprachige und die englischsprachige Diskussion allerdings gewaltig. Die im deutschsprachigen Diskurs eher einseitige Beurteilung des Kommunitarismus als politisch konservativ kann m.E. nur als Ausdruck der bekannten Geschichte eines «Begriffsmissbrauchs» gedeutet werden, durch welchen sich vom positiv konnotierten Gebrauch der Begriffe wie «Heimat», «Gemeinschaft», «Tugend», «Patriotismus», «Nationalismus» u.a.m. scheinbar eindeutig auf politische Vorstellungen schliessen lässt. Ganz offensichtlich ist dies ausserhalb deutschsprachiger Diskurse nicht so klar. Vgl. etwa David Millers *On Nationality* (1995), Yael Tamirs *Liberal Nationalism* (1993), McKim und McMahan *The Morality of Nationalism* (1997).
- 4 Vgl. etwa Goodin, *What is so special about our fellow citizen?* (1988); Mason, *Special obligations to compatriots* (1997); Simmons, *Associative political obligations* (1996); Waldron, *Special ties and natural duties* (1995); Weinstock, *Is there a moral case for nationalism?* (1996).
- 5 Allerdings kann es «universale» Lebensformen nicht geben, weil «ihnen das Telos abhanden gekommen (wäre), aus dem sich die Bindung an eine bestimmte Lebensform ergibt», schreibt Seel an gleicher Stelle.

Literatur

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper (Original: «The human condition» 1958).
- Barkhaus, A. (1996). Differenz und Anerkennung. Eine Auseinandersetzung mit Axel Honneths Konzept posttraditionaler Solidarität. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürnau (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens* (S. 229-244). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., & Tipton, S.M. (1996). *Habits of the heart. Individualism and commitment in American life*. Updated edition with a new introduction. Berkeley a.o.: University of California Press (Original: 1985).
- Bender-Szymanski, D. (1999). Kulturkonflikt als Chance für die Entwicklung normativer Orientierungen. *politisches Lernen*, 17, (3 & 4), 7-56.
- Brumlik, M. & Brunkhorst, H. (1993). Vorwort. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit* (S. 9-16). Frankfurt a M.: Fischer.
- Brunkhorst, H. (2000). *Einführung in die Geschichte politischer Ideen*. München: Wilhelm Fink, UTB.
- Csepeli, G. (1989). *Structures and Context of Hungarian national Identity: Results of political Socialization and Cultivation*. Frankfurt u.a.: Lang.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von J. Oelkers. Weinheim & Basel: Beltz (Original: «Democracy and Education», 1916).
- Dewey, J. (1996). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original: «The Public and its Problems», 1927/1941)
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band II. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band III. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation und Selbstachtung*. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band IV. Bern u.a.: Huber.
- Finkielkraut, A. (1999). *L'ingratitude. Conversation sur notre temps*. Avec A. Robitaille. Montréal: Édition Québec Amérique.
- Forst, R. (1995). Kommunitarismus und Liberalismus – Stationen einer Debatte. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften* (S. 181-212). Frankfurt: Campus (Original 1993).
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the «postsocialist» condition*. New York: Routledge.
- Gerstenberg, O. (1997). *Bürgerrechte und deliberative Demokratie. Elemente einer pluralistischen Verfassungstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1993). *Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim & München: Juventa.
- Goodin, R.E. (1988). What is so Special about our fellow countrymen? In *Ethics*, 98, (July 1988), 663-686.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1997). *Democracy and disagreement*. Cambridge, Mass. & London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Habermas, J. (1993). Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In Ch. Taylor (Hrsg.), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung* (S. 147-194). Mit Kommentaren von A. Gutmann und anderen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hentig, von, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Carl Hanser.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences*. Beverly Hill: Sage.
- Honneth, A. (1995). Einleitung. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften* (S. 7-17). Frankfurt: Campus (Original 1993).
- Hopf, W. (1999). Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, (6), 847-865.
- Hui, C.H. & Triandis, H.C. (1986). Individualism-collectivism: A study of cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 225-248.

- Ignatieff, M. (1998). *Isaiah Berlin. A life*. London: Chatto & Windus.
- Ijzendoorn, van, M.H. (1980). *Moralität und politisches Bewusstsein. Eine Untersuchung zur politischen Sozialisation*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Koch, L. (1995). Demokratie und Erziehung in Europa. In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Erziehung und Demokratie* (S. 9-26). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lichtenberg, J. (1996). How liberal can nationalism be? *The Philosophical Forum*, XXVIII, (1-2), 53-72.
- Liebau, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim & München: Juventa.
- Lorau, N. (1994). Das Band der Teilung. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen* (S. 31-64). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mason, A. (1997). Special obligation to compatriots. *Ethics*, 107, (April 1997), 427-447.
- McKim, R. & McMahan, J. (Hrsg.) (1997). *The morality of nationalism*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Menke, C. (1996). *Tragödie im Sittlichen. Gerechtigkeit und Freiheit nach Hegel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Miller, D. (1995). *On nationality*. Oxford: Oxford University Press.
- Müller, A.W. (1995). Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? In L. Koch, W. Marotzki & H. Peukert (Hrsg.), *Erziehung und Demokratie* (S. 123-168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller, A.W. & Friedrich, Ch. (1996). *Demokratie. Illusionen und Chancen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nef, R. (1997). Zugehörigkeit: Gefühl und Kalkül. *Schweizer Monatshefte*, 77, (5), 1.
- Oser, F. & Reichenbach, R. (2000). *Politische Bildung in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bericht 11A (fr. Ausgabe: Éducation à la citoyenneté en Suisse).
- Oser, F. & Reichenbach, R. (2000a). *Zur Entwicklung der politischen Kognition*. Antrag zum gleichnamigen Forschungsprojekt, welches vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert wird.
- Piaget, J. & Weil, A.M. (1951). The development of the idea of the homeland and of relations with other countries. *International Social Sciences Bulletin*, 3, 561-578.
- Rehberg, K.-S. (1993). Gemeinschaft und Gesellschaft – Tönnies und Wir. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit* (S. 19-48). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Reichenbach, R. (1998a). Abandoning the myth of exceptionality – On civic education in Switzerland. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.-A. Amadeo J.A. (Eds.), *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (S. 557-581). Published by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, in cooperation with Eburon Press.
- Sartori, G. (1992). *Demokratiethorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Original: «The Theory of Democracy Revisited», 1987).
- Schmidt, M.G. (1995). *Demokratiethorien. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Seel, M. (1993). Ethik und Lebensformen. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit* (S. 244-259). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Simmons, A.J. (1996). Associative political Obligations. *Ethics*, 106, (January 1996), 247-273.
- Tamir, Y. (1993). *Liberal nationalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, Ch. (1995a). Aneinander vorbei: Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In A. Honneth (Hrsg.), *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften* (S. 103-130). Frankfurt: Campus (Original 1993).
- Thürer, D. (1997). Grundsatzfragen zum Demokratieprinzip. Probleme im innerstaatlichen, europäischen und globalen Bereich. *Schweizer Monatshefte*, 77, (5), 9-13.

- Thürer, D. (2000). «Citizenship» und Demokratieprinzip: «Föderative» Ausgestaltungen im innerstaatlichen, europäischen und globalen Rechtskreis. In H. Brunkhorst & M. Kettner (Hrsg.), *Globalisierung und Demokratie. Wirtschaft, Recht, Medien* (S. 177-207). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Delft, Netherlands: Eburon.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents?* Paris: Fayard.
- Tugendhat, E. (1992). Die Hilflosigkeit der Philosophen angesichts der moralischen Schwierigkeiten von heute. In E. Tugendhat, *Philosophische Aufsätze* (S. 371-382). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (zuerst 1989 erschienen).
- Vogl, J. (1994). Grenzen der Gemeinschaft. In J. Vogl (Hrsg.), *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen* (S. 7-27). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldron, J. (1993). Special ties and natural duties. *Philosophy and Public Affairs*, 22, (1), 3-29.
- Walzer, M. (1999). *Vernunft, Politik und Leidenschaft. Defizite liberaler Theorie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Weinstock, D. (1996). Is there a case for nationalism? *Journal of Applied Philosophy*, 13, (1), 87-100.
- Wellmer, A. (1993). Bedingungen einer demokratischen Kultur. Zur Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen. In M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gerechtigkeit* (S. 173-196). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wittgenstein, L. (1993/1945). Werkausgabe, Bd. 1 (Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, *Philosophische Untersuchungen*). Frankfurt: Suhrkamp.

La formation de l'esprit démocratique – entre *demos* et *ethnos*

Résumé

La contribution comprend deux parties. La première met en lumière le lien intrinsèque existant entre les diverses conceptions dans le domaine de l'éducation civique/politique et les questions touchant au devoir de participation des citoyens à une communauté démocratique. La seconde partie porte sur une tentative de concevoir l'éducation civique/politique comme un intermédiaire entre l'orientation libérale vers le *demos* et celle, communautaire, vers l'*ethnos*. Ces deux dimensions sont envisagées comme possédant une importance cruciale aussi bien du point de vue de la théorie du développement que de celui de la théorie de la formation.

La formazione della mente democratica: educazione politica tra *demos* e *ethnos*

Riassunto

Nella prima parte del contributo si espone la relazione intrinseca che sembra esistere tra le concezioni della formazione politica e la questione dell'impegno derivante dalla partecipazione ad una comunità democratica in qualità di cittadino. La seconda parte è dedicata alla discussione di una formazione politica tesa a mediare tra un orientamento basato sulla democraticità e uno sull'etnicità. Entrambe le dimensioni hanno una valenza per una teorizzazione sia dello sviluppo sia della formazione.

Educating the Democratic Mind – Political Education Between *demos* and *ethnos*

Abstract

The first part focuses on the intrinsic connection between conceptualizations of political/civic education, on the one side, and questions about moral, civic and political duties inherent to citizenship, on the other. In the second part, political formation is perceived as mediating competence between two developmental dimensions or modes of orientation, namely *demos* orientation and *ethnos* orientation as relevant frames of citizenship in modern democracies. Both dimensions are claimed as being crucially important for developmental and educational theory of citizenship.

